# L’ANTAGONISME FONDAMENTAL

*Écrit en 2010 par Michel Lobrot*

Contrairement à la thèse classique qui explique toute la vie psychologique par une seule force qui serait un instinct de conservation ou de maintien de l’être dans sa forme primitive, je vais essayer de montrer qu’il existe une autre force qui tend à faire évoluer l’être donc à le faire quitter sa forme primitive**. Cette force assure la croissance du sujet, par intégration d’éléments très divers qui l’enrichissent.**

L’apport de ces éléments est subjectif et non objectif. Ils peuvent en effet n’apparaître que peu de temps et disparaître. Ils laissent cependant des traces dans la mémoire et dans la personnalité du sujet. Cette intégration se fait, je le répète, à travers l’expérience que certains appellent « évaluative », pour bien monter qu’elle permet une découverte de « valeur ».

Il existe, avant même l’expérience évaluative, qui oriente toute notre vie psychologique, quelque chose qui n’appartient pas, *stricto sensu*, au psychisme, bien qu’il finisse par être intégré en lui : **les situations externes, les dispositions du milieu**. Du fait que l’individu et le groupe les rencontrent, elles déclenchent immédiatement et automatiquement une réaction interne, qui est d’ordre émotionnel, qui indique la valeur qu’elles ont pour nous, le sens qu’elles possèdent du point de vue vital.

Comme l’a très bien vu William James, malgré les critiques qui lui ont été adressées, ce sens est inscrit, et donc se lit, dans les effets mêmes qu’elles ont sur l’organisme : sens de mort pour les émotions négatives ; de vie et d’excitation pour les émotions positives. La fameuse formule du psychologue américain « je suis triste parce que je pleure » et non « je pleure parce que je suis triste », signifie, sous forme de boutade, que les larmes qui résultent d’une tension musculaire, donc d’un blocage, expriment par elles-mêmes le sens de l’état psychologique de celui qui les produit. Elles sont porteuses de valeur.

Un grand nombre de situations, que nous rencontrons dès notre plus tendre enfance, permettent de faire l’expérience de la réalité qui nous entoure. **Ce sont ces situations qui sont à l’origine de tous nos comportements**. Avant elles, il n’y a rien, sinon peut-être un individu potentiellement orienté par le « principe de positivité », dont j’ai déjà parlé, qui pose l’aspiration à la croissance avant toute autre chose.

Les situations que nous rencontrons ne sont pas toutes les mêmes, même si elles font toutes parties de la nature qui nous entoure. Elles sont au contraire profondément diversifiées, hétérogènes. Leur diversité provient du rapport qu’elles entretiennent avec l’Orientation Centrale de Base**. Les unes vont dans le sens de la croissance, permettent cette croissance ou évitent de la perdre**. **Les autres s’opposent à la croissance, risquent de la bloquer ou de l’empêcher.** Par exemple, un certain manque d’argent est un obstacle à la

croissance. Par contre, le fait d'être entouré d'amis prêts à nous aider est favorable à la croissance.

Ces situations sont donc de deux sortes. Elles peuvent être soit carrément **désastreuses** soit au contraire **prometteuses**. Par ces deux termes, auxquels je donne un sens technique, j'entends soit le fait que les situations en question sont complètement fermées, ne comportent aucun élément valable d'euphorisation, et se réduisent donc à leurs composantes dangereuses, soit, au contraire, qu'elles sont susceptibles d'engendrer de la joie et du plaisir, malgré le fait qu'elles englobent certains facteurs alarmants.

Commençons par les situations que je dénomme désastreuses. Je vais prendre un exemple **: celui de la petite enfance,**

UNE SITUATION DESASTREUSE

On sait, depuis la dernière guerre surtout, l'influence désastreuse de ce qu'on appelle **l'hospitalisme**, qui est la situation où l'enfant très jeune, par exemple dans sa première année, est traité d'une manière correcte quant aux soins du corps et de la santé, mais laissé seul et sans stimulations dans son rapport à autrui ou aux objets. L'enfant connaît alors une détérioration spectaculaire, aussi bien physique que psychologique.

L'enfant ainsi traité subit en effet, malgré les apparences, des tensions considérables que subissent tous les enfants : la faim, quand il attend la nourriture, la soif, le froid, les heurts, l'absence, les douleurs organiques, etc. Contrairement aux autres enfants, celui-ci n'a aucun système de compensation, aucun contrepoids à ses souffrances. Il doit les subir entièrement. Sa solution, car il en a une, est, comme le chien de Seligman (expérience de 1960 consistant à soumettre un chien à des chocs électriques qu'il ne peut éviter), de s'enfoncer dans une sorte d'état catatonique, qui ne découle pas, comme on l'a montré, de ce qu'il croit ne pas avoir de solution, qui n'est donc pas de la résignation, mais qui est une perte de l'aspiration à la vie. Le chien ne cherche même plus à fuir quand on lui en donne la possibilité. Il est devenu inerte, dépressif.

Les expériences qui montrent l'existence de ce phénomène sont très nombreuses. Je n'en citerai que deux.

La première est un fait réel cité par T.B. Brazelton dans son livre *A ce soir* (1986, p.142). C'est l'histoire d'un enfant de quatre mois que sa mère est obligée de mettre dans la section « pouponnière » d'une crèche très convenable où est déjà son frère. Malheureusement, cette section est délaissée par les responsables qui la confient à une personne qui n'a aucune interaction avec les enfants, par ailleurs bien soignés. Malgré les efforts de la mère pour améliorer la situation, rien ne se passe. « Le petit garçon, dit Brazelton, est de plus en plus éteint. Lorsque Ann (la mère) le ramène à la maison, il se met à fuir son regard et ses étreintes ont l'air de le désarçonner. Pendant le trajet du retour, elle essaye de jouer avec lui, mais il se fatigue très vite. Lorsque Daniel (le frère) parle trop

fort ou trépigne, elle remarque que Timothy (l'enfant) a un mouvement de recul, fronce les sourcils et se tourne vers le mur. Chaque jour, il paraît devenu plus sensible et facile à décontenancer. Il est très pâlot et mange du bout des lèvres. Elle essaie de lui parler pendant le biberon, mais aussitôt, il se rembrunit, détourne le regard et, si elle persiste, se met à vomir (……) A mesure que les jours passent, l'état de Timothy empire ; il est de plus en plus lointain, facilement affolé et triste (……) » Ann décide d'aller à la crèche observer par elle-même comment les choses se passent. « Pas une seule fois, elle ne voit la responsable s'occuper de faire jouer les bébés. Certains, allongés dans leur petit lit, contemplent le plafond ; les autres, en position assise, regardent l'unique source de stimulation de la pièce, un téléviseur tonitruant, devant lequel est aussi installée l'employée surmenée qui, avec des gestes d'automate, fait téter les enfants dont elle a la charge, l'un après l'autre (…) »

L'autre expérience est faite dans un laboratoire, dans des conditions contrôlées, bien qu'artificielles. Il s'agit d'une expérience faite en 1988 à l'université de Miami, sous la direction de Th. Field (voir la revue *Child Development*, 1988, 59, p.1569-1579). Le but de cette recherche était de voir si des enfants de 3 à 6 mois, élevés par une mère dépressive, transféraient sur une autre personne, normale et enjouée, leurs attitudes de fermeture (affects peu présents et niveau d'activité bas). Problème important, puisqu'on se demande si l'enfant confronté à la dépression de sa mère se contente de lui « répondre » pour ainsi dire, par la fermeture, ou, au contraire, acquiert des attitudes généralisables, qu'il manifeste forcément avec tout autre individu.

La méthode utilisée consistait à comparer 74 mères considérées comme dépressives avec leurs enfants à 34 mères non dépressives avec leurs enfants. Dans un premier temps la totalité des enfants étaient confrontés à leurs mères respectives, vis-à-vis desquelles ils manifestaient ce qu'ils avaient l'habitude de manifester : ouverture ou fermeture. Puis la totalité des ces enfants étaient tous confrontés à une femme étrangère, alerte et enjouée. Ils étaient tous filmés et on mesurait leur rythme cardiaque et leur niveau de cortisol

On aurait pu s'attendre à ce que les enfants de mère dépressive, enfin libérés du carcan de cette mère, manifestent de la joie d'être confrontés à quelqu'un d'autre. Il n'en est rien. Ils se comportent, avec la femme étrangère, de la même manière qu'avec leur mère, c'est-à-dire par la fermeture (« The infants of depressed mothers behaved similarly with their mothers, except that they received lower orientation and gaze behavior ratings with their mother »). Leur fermeture se manifeste aussi dans leur attitude vis-à-vis de la personne de substitut, bien que celle-ci ait une attitude différente,

Les auteurs font l'hypothèse que les enfants de mère dépressive imitent leur mère. Cela est possible. De toute façon, ils adoptent, peut-être comme leur mère, un certain type de défense. **Ils abaissent leur niveau d'exigence vitale, ce qui constitue par définition la dépression.**

## UNE SITUATION PROMETTEUSE

Un des meilleurs exemples qu'on puisse prendre de situation prometteuse est celle du jeu dans la petite enfance.

Nous appellerons euphoriques ou heureuses les premières situations, qui favorisent la croissance. Nous appellerons désagréables ou nocives les situations qui empêchent la croissance. Les émotions positives (joie, amour, plaisir) soutiennent les premières. Les émotions négatives (dégoût, haine, peur, colère) soutiennent les autres

## NAISSANCE DE L'ANTAGONISME

Tout se complique, et risque même de devenir dramatique, à partir du moment où on considère les réponses que l'être humain donne à ces expériences, positives ou négatives.

**Les expériences positives, il a tendance à les rechercher et à les répéter. Elles sont une base solide pour accéder à un certain bonheur. Les expériences négatives, par contre, sont une source de réactions défensives**.

L'être humain, en effet, ne peut pas se permettre de laisser ces dernières tranquillement exercer leur action frénatrice et destructrice. Il doit faire quelque chose.

Il existe deux moyens pour éloigner, neutraliser les situations désagréables ou nocives. **C'est ici que se noue l'antagonisme**.

Le premier moyen est de leur opposer une parade, une barrière efficace, de nature technique, qui les empêche d'exercer leur action destructive. Par exemple, face à la faim, on peut chercher les moyens de se procurer de la nourriture. Face aux accidents, on peut essayer d'être plus vigilants et prudents. Face à l'hostilité d'autrui, on peut essayer de ne pas heurter de front ceux qui réagissent mal ou qui sont trop vulnérables, etc. Un tel type de moyen s'accorde très bien avec la recherche du plaisir et peut même s'amalgamer avec celui-ci, en suscitant un certain goût du risque.

Le second est beaucoup plus radical. Il consiste à réduire en soi ses propres forces de vie, c'est-à-dire son énergie, ses impulsions, ses aspirations, ses connaissances, sources du plaisir, afin d'offrir à la réalité qui nous entoure le moins de prise possible. On se durcit, on s'isole, on se tait, on se rend imperméable et insaisissable. La rigidité qu'on acquiert alors constitue une protection, plus exactement une hyperprotection. Je l'ai appelée « super-défense ». De même, on peut tenter de supprimer, d'altérer la réalité ambiante, en lui opposant des croyances religieuses, politiques ou autres, qui la représentent comme favorable ou accessible à nos sollicitations. Toutes ces méthodes je les appelle sur-protectives, car elles aboutissent non pas seulement à

nous protéger, mais à nous surprotéger, à nous rendre invulnérables. Elles procurent une espèce de salut.

Quand sommes-nous amenés à faire appel à ces dernières méthodes ? On les choisit quand on subit des situations désagréables ou anxiogènes, qui ne peuvent être neutralisées par des éléments euphorisants concomitants. Ceux-ci, en effet, s'opposent à tout ce qui peut réduire le flux vital. Ils sont actifs et énergétiques par définition. Ils ne permettent donc autre chose que le premier type de défenses, beaucoup moins absolues. Quand ils défaillent ou sont absents, on est alors contraint, d'une manière radicale, de faire appel à ces méthodes, qui apparaissent comme idéales et salvatrices.

Il résulte de ces considérations que les situations que nous rencontrons et qui provoquent les expériences évaluatives peuvent être soit dépourvues de tout impact euphorique et excitant, moyennant quoi elles nous orientent vers des attitudes hyper-protectrices, soit être des mélanges, des mixtes d'éléments anxiogènes et d'éléments euphorisants, qui permettent à ces derniers, s'ils sont assez puissants, d'empêcher la dérive vers des solutions extrémistes. Les situations créatrices d'euphorie, à la fois peuvent provoquer un choix en leur faveur, quand elles paraissent plus séduisantes, malgré le fait qu'elles sont moins défensives et, en même temps, permettent de compenser les sentiments négatifs par des sentiments positifs concomitants.

On peut peut-être s'étonner du fait qu'un instinct vital, comme l'est celui que j'appellerai « antalgique » puisse aboutir, dans certains cas, à des conduites aussi peu vitales, aussi fermées que les conduites hyper-protectrices. C'est que cet instinct n'est qu'un instrument destiné à maintenir l'état existant. Ce maintien est nécessaire à la croissance, mais il n'assure pas par lui-même la croissance. Il doit donc s'adjoindre des tendances nettement plus orientées vers la vie, comme sont les tendances hédonistes.

Tout bascule quand celles-ci font défaut. Leur existence préalable est nécessaire pour un développement harmonieux, de même que leur non existence précipite dans l'hyperprotection. Nous retrouvons la « loi du précurseur ».

Dans le but d'illustrer les conceptions précédentes, qui peuvent apparaître rebutantes, je vais, dans les paragraphes qui vont suivre donner des exemples des deux types de cas de figures : d'une part, de situations conduisant à la fermeture et à l'extrémisme, et, d'autre part, de situations permettant l'ouverture et une résolution humaine des problèmes.

## PREMIERES SITUATIONS FONDATRICES

ADOLF HITLER

Le deuxième exemple est encore celui d'un individu, mais qui a joué dans l'histoire contemporaine un rôle capital : Adolf Hitler.

Mon hypothèse est que la destinée d'Hitler ne s'explique pas par une influence particulière, comme celle de son père qu'on a sans cesse mise en avant – même si elle a joué un rôle capital -, **mais par une constellation de facteurs négatifs, non compensés par des facteurs positifs**.

Le futur dictateur s'est trouvé inséré, dans sa jeunesse, dans un véritable carcan de stress et de pressions, ce qui l'a rendu ensuite incapable de profiter de milieux plus positifs, quand il s'est trouvé à Linz, puis à Vienne, dans son adolescence. Ces influences précoces l'ont aussi rendu particulièrement réceptif aux influences délétères de la première guerre mondiale, qui ont fait de lui une espèce de monstre ravageur, d'Attila des temps modernes.

Voyons donc quelles furent ces influences initiales, reçues dans l'enfance. J'en compte au moins cinq.

La première consiste dans ses origines. Il est issu d'une famille de la Basse-Autriche, la région du Waldviertel, au Nord de Vienne, à la frontière avec la Moravie, qui est un pays accidenté, peu peuplé, pauvre et surtout possédant un habitat dispersé, qui ne favorise pas les expériences relationnelles. Cette famille semble s'être caractérisée par des mœurs extrêmement rudes.

La deuxième consiste dans le type de pays dans lequel l'enfant Adolf s'est trouvé plongé, peu après sa naissance, après que son père se fut installé à Passau, à la frontière avec la Bavière, en Haute-Autriche, où il était douanier (la ville fut un foyer important de la contre-réforme). Cette région, au bord du Danube, est aussi une région pauvre et peu peuplée et, de plus, couverte de forêts, comme toutes les rives du Danube. Quand il est mis à la retraite, à 57 ans, alors que le jeune Adolf a six ans (il est né en 1889), et après un bref séjour dans un village isolé, le père s'installe à nouveau dans le même type de lieu qu'à Passau, à savoir à Léonding, « village » situé le long du Danube à proximité de Linz. Le milieu humain, dans cet endroit, ne semble pas avoir été très différent de celui de Passau. Le père s'occupe de son jardin.

La troisième influence s'amalgame avec celle que je place en quatrième, bien que spécifique. Il s'agit du fait que le père, mis à la retraite à 57 ans et du fait qu'il a eu son quatrième enfant, Adolf, à 52 ans, se trouve avoir à élever un enfant de six ans, avec lequel il va se trouver en permanence en contact, puisqu'il est vacant. Il va donc peser lourdement sur cet enfant très jeune, étant donné surtout sa personnalité, dont je vais parler immédiatement.

La quatrième influence est celle de ce père lui-même. Alan Bullock, dans son livre sur *Hitler* (1952) résume ainsi les choses. « Alois Hitler, dit-il, n'était pas seulement beaucoup plus âgé que Klara et ses enfants, il était aussi dur, antipathique, colérique. Sa vie familiale - trois épouses dont l'une avait quatorze ans de plus que lui, l'autre vingt-trois ans de moins ; une séparation ; sept

enfants dont un enfant illégitime et deux autres nés très peu de temps après le mariage – laisse deviner un tempérament passionné et un caractère difficile. Vers la fin de sa vie, Alois Hitler sombra dans l'amertume pour un quelconque désappointement, probablement pour une question d'héritage ».

D'après Hitler lui-même, dans *Mein Kampf*, le père n'arrêtait pas de dire que la profession de fonctionnaire était la profession idéale et il voulait que son fils s'y prépare. Le fils, lui, voulait être peintre et dessinateur. Son père, qui avait remarqué ses dons, n'acceptait cependant pas qu'il construise sa vie sur eux. Il s'oppose vigoureusement à sa vocation d'artiste. Le fils ne cèdera pas aux injonctions de son père et se présentera aux concours d'écoles d'art à Vienne. Le découragement qu'il éprouvera alors, auquel d'autres futurs artistes n'ont pas cédé, dans les mêmes circonstances, montre l'impact, malgré tout, de la censure paternelle.

Plus significative me paraît être l'adhésion de l'enfant, très jeune, à un pangermanisme fanatique, qui ne se démentira jamais. D'après *Mein Kampf*, il découvre, dans la période de Passau, un ouvrage sur la guerre franco-allemande de 1870-71, qui le ravit et qui l'enfonce dans le pangermanisme. « En peu de temps, dit-il, la grande guerre héroïque passa au premier plan de mes préoccupations morales ». Plus âgé, vers 11-12 ans, quand son père le met à la Realschule de Linz, en renonçant aux études classiques, il a un professeur, Léopold Pötsch, qui prêche le nationalisme allemand et qu'Hitler adore. « Quand, dit-il dans *Mein Kampf*, à l'heure actuelle, après tant d'années, je fais le bilan de cette époque, deux faits significatifs m'apparaissent : 1° je devins nationaliste, 2°J'appris à comprendre et à pénétrer le vrai sens de l'histoire ».

Nul doute que le père, et aussi le milieu ambiant, n'aient joué un rôle décisif dans cette adhésion à un nationalisme outrancier. Celui-ci l'amène, dans la période viennoise, à critiquer la politique de l'Etat autrichien visant à intégrer les nationalités diverses de ce pays et à prendre parti pour tout ce qui va dans le sens de la germanisation.

La cinquième influence consiste, d'après moi dans le rôle effacé de la mère qui aurait pu faire contrepoids à l'influence du père mais qui ne le put pas. Face à cet enfant qui se décrit lui-même comme une petite terreur, du type de ce que H. Montagner appelle un « dominant agressif », meneur et déjà orateur, comme il le dit lui-même, la mère est impuissante. Il y a à cela deux raisons. La première est son extrême jeunesse. Elle avait 23 ans de moins que son mari, le prestigieux responsable de la douane de Passau. La deuxième est que le milieu humain dont est issue la famille et où elle vit n'est pas favorable à la parole féminine. Que pouvait-elle faire face à ce mâle surpuissant, qui aurait pu être son père et qui prêchait avec certitude le nationalisme et la sécurité des fonctionnaires ?

## DERNIERES SITUATIONS FONDATRICES

Comme je l'ai déjà signalé, les explications par l'évolution de la personnalité ne concernent pas seulement l'individu mais aussi les collectivités. Ce sont des explications sociales.

Les blocages que je suis en train d'étudier, qui résultent d'une accumulation de situations négatives sans contrepoids suffisant, peuvent fort bien se rencontrer dans des catégories entières d'institutions, qu'ils contribuent à détériorer.

Souvent, cela se passe du fait de ce qu'on pourrait appeler un « effet de cadre ». J'entends par là le fait qu'une activité donnée, qui peut fort bien être une activité tout à fait légitime, intéressante et séduisante peut devenir « désastreuse », au sens déjà précisé, du fait qu'elle s'insère dans un cadre spatio-temporel désagréable, violent, insupportable. C'est ce qui se passe souvent, par exemple, avec le travail. Celui-ci peut être, en lui-même, une activité enrichissante et créative et devenir parfaitement odieux, si on oblige de le faire à un moment non adapté, dans une position ou une durée difficile à respecter, dans des mauvaises conditions, selon un certain rythme, etc. Il perd dès lors tout son intérêt et devient une chose qu'on repousse.

Cela s'est passé et se passe encore avec une institution qui joue un rôle capital dans notre société : l'école. Issue d'une réflexion sur la théologie et la religion au Moyen-Âge, elle est devenue très vite un instrument au service de la transmission du savoir. Le savoir en question n'apparaissait pas à ceux qui voulaient le répandre comme le produit d'une activité libre et personnelle, mais, à l'instar de la conception moderne de Bourdieu, comme un ensemble de contenus utiles à intégrer, socialement profitables, un capital. De plus en plus au cours du temps, il est apparu ainsi, surtout à l'époque de la science triomphante. Il était non seulement utile mais obligatoire de l'acquérir.

D'après les historiens de cette institution, comme Ph. Ariès dans *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (1960), le cadrage de l'activité instructive s'opère dès le 16éme siècle et s'effectue, au début, par une définition, plus stricte qu'auparavant, des lieux et des temps d'étude. Les « classes » apparaissent, avec des horaires et des emplois du temps, des maîtres affectés à chaque unité. De plus en plus, les âges des élèves sont précisés et séparés. La notion de « niveaux » apparaît. Dans la même ligne s'inscrit celle de « filière », selon des critères socio-économiques. La discipline est l'ensemble des règles à faire respecter dans ces cadres.

Parallèlement, s'élaborent les notions de programmes et de cursus. Les jésuites jouent un rôle central dans cette élaboration. Cela s'opère en liaison avec une vision de plus en plus organisée des sciences et des disciplines. On aboutit à une hiérarchisation stricte des contenus de connaissance, dans la ligne d'Auguste Comte. L'enseignement n'obéit pas à une logique psychologique des possibilités et des intérêts, mais à une logique des « matières », en fonction de leur emboîtement et de leurs liens.

Enfin, pour couronner le tout, est définie une finalité à cet ensemble, qui indique les buts poursuivis. L'objectif par excellence, c'est le diplôme, qui est obtenu grâce à des examens et qui permet de s'insérer dans une profession, d'acquérir une position sociale. Un tel objectif, analysé comme tel par un théoricien comme Ferdinand Buisson, disciple de Durkheim, impose une contrainte considérable, qui fait fonctionner le système. L'examen en effet, n'est pas une évaluation, puisqu'on le prépare ; il est fait pour « faire travailler », comme le dit Ferdinand Buisson. Celui qui ne travaille pas échoue, c'est-à-dire met sa vie en danger. L'enjeu est considérable.

Dans cette machine d'une puissance colossale, non seulement le plaisir et l'intérêt des élèves ne sont pas considérés, mais pas non plus l'acquisition réelle du savoir, l'acculturation.

Elle provoque donc, cette machine, un rejet considérable, même de la part de ceux qui sont censés s'y soumettre et vouloir réussir grâce à elle. La plus grande partie des auteurs depuis Montaigne jusqu'à Victor Hugo en passant par Voltaire et Condorcet, la dénoncent. Les élèves interrogés aujourd'hui ne l'acceptent que s'ils en voient l'utilité, qui est incontestable, puisqu'elle commande l'accès à toute insertion sociale. Certains élèves la refusent purement et simplement et deviennent des marginaux ou des délinquants.

Certains ont essayé de faire le bilan de cette institution, du point de vue où elle prétend se placer elle-même, c'est-à-dire du point de vue de l'acquisition des connaissances et des capacités, à travers par exemple le livre de Roger Girod : *Le savoir réel de l'homme moderne* (1991). Là où le bilan est le plus négatif, c'est précisément là où l'école a la prétention et le besoin de réussir le plus, à savoir dans le domaine scientifique. « Le savoir scientifique, dit l'auteur, ne fait pas partie de l'outillage intellectuel dont la majeure partie de la population des sociétés modernes est réellement appelée à se servir. Des traces de ce savoir, plus ou moins nombreuses suivant les individus, sont simplement présentes en leur mémoire, comme beaucoup d'autres fragments de savoir, enregistrés à l'école, ou ailleurs au hasard des circonstances, et auxquels ils n'ont jamais à faire appel. » (p.103)

Qu'en est-il du point de vue qui est le mien dans ce livre : l'expérience vécue, base de tout l'édifice psychologique ? Pour l'essentiel, l'école provoque trois sortes d'expériences. 1- Elle détourne du savoir, qui apparaît comme un facteur d'ennui et de peine, inutile le plus souvent, et acquis sur le tas, quand il est acquis. 2- Elle entraîne avec elle un souci permanent de l'avenir, de la réussite, de l'insertion sociale. L'enfant de six ans joue déjà son avenir final et est sommé de s'en préoccuper. 3- Elle provoque le plus souvent une expérience de l'adulte tout à fait négative. Celui-ci, le « prof », n'est rien d'autre qu'une machine à enseigner, n'est pas là pour livrer son expérience humaine, aider à vivre. Il arrive qu'il le fasse, rarement.

Il faut cependant nuancer ces affirmations pour mieux comprendre le phénomène.

Il est évident que l'expérience du savoir ne se fait pas qu'à l'école, car le savoir est partout, par exemple dans les livres, les médias, et plus en certains endroits qu'en d 'autres.

Si on parle du savoir de base, qui concerne l'observation spontanée des objets et des humains opérées par les enfants, celui-ci dépend beaucoup de l'atmosphère existant dans l'espace familial. Un auteur américain, J. Kagan (1967, *Inhibition Systems*), a montré que les opérations mentales nécessaires pour acquérir des concepts et informations simples exigent beaucoup de temps, de calme et de patience (il appelle cela « inhibition »). Elles ne sont donc possibles que dans les milieux sociaux pas trop pressurés et agités, c'est-à-dire dans les milieux favorisés. Les opérations basiques sont pas contre mal intégrées dans les milieux défavorisés, trop stressés et sollicités, où elles donnent lieu à beaucoup d'inquiétude. L'intelligence, vue à travers le Q.I., va dans le même sens. Elle a une corrélation forte (la plus forte) avec *les répétitions d'éléments en série*, qui sont nécessaires pour les opérations élémentaires.

Cela explique que les acquisitions élémentaires consistant à lire, écrire, compter soient généralement faites à l'école, même si elles le sont mal (vitesse insuffisante, effort nécessaire excessif). Elles dépendent directement de l'accès aux opérations mentales élémentaires. Cet accès est rendu possible ou non par la famille, qui apparaît comme le facteur déterminant de la réussite scolaire. C'est l'origine de cette fameuse inégalité devant l'école, incessamment dénoncée, et qui parait irréductible, puisqu'elle met en cause la nature même de l'école, son fonctionnalisme.

Par contre, le savoir proprement dit, qu'il faut distinguer des opérations du scribe, n'est vraiment acquis et ne se manifeste à l'école que si le jeune peut par ailleurs, dans sa famille ou ailleurs, accéder facilement et volontiers aux supports culturels, tels que livres, spectacles, échanges avec d'autres, expositions etc. Cette éventualité est rare et possible seulement dans des contextes que j'étudierai ailleurs. Il conditionne en effet l'évolution historique dans son ensemble, dont il détermine la dynamique, à travers les « personnalités éminentes ».

L'école a donc pour effet, dans les sociétés occidentales, de mettre la majorité des individus dans un carcan mental, **qui est profondément anxiogène**, qui modèle, de ce fait, leur personnalité.

Il n'est pas étonnant, de ce fait, que les pays, comme l'Angleterre au 19ème siècle (« le plus grand empire ayant jamais existé »), l'Allemagne de la Shoah, soient parmi les pays les plus « civilisés », les plus scolarisés du monde. Même le Ruanda, en Afrique, où s'est déroulé le génocide que l'on connaît, est réputé pour être un des pays les plus acculturés du continent africain.

## SORTIR DU BLOCAGE

Les exemples que je viens de donner de blocages mentaux situés dès le stade de l'expérience initiale montre l'importance des situations auxquelles nous sommes confrontés tout au cours de notre vie. Cependant, les situations initiales ne sont pas les seules à nous influencer, comme je le montrerai en détail plus tard.

Je reviendrai sur l'idée que ces situations ne sont pas des institutions ou des groupes, mais toujours des individus, insérés, il est vrai, dans des institutions. Même s'ils sont en groupe, ils interviennent cependant comme individus. Chaque professeur, dans une école, a une influence par lui-même, et il suffit parfois d'un seul pour neutraliser tous les autres, par exemple Izambard, le professeur de Rimbaud.

D'autre part, l'individu ou les individus qui agissent à un certain moment du temps ne sont pas toujours des contemporains de celui sur lequel ils agissent. Ils peuvent se situer dans l'enfance de celui-ci. Par exemple, Victor Hugo, d'après ses dires, a été très marqué par le général Lahorie, ce général, ennemi de Napoléon, que la mère de l'écrivain a caché pendant des années pour lui éviter la mort, à laquelle il n'échappa pas finalement.

La structure plus ou moins « désastreuse » d'une situation peut être modifiée par la présence d'un ensemble d'éléments, contemporains ou non, à condition que celui-ci soit assez fort, du point de vue affectif. Le psychisme peut se restructurer et faire une nouvelle expérience évaluative

En vertu de la loi d'irradiation que j'exposerai plus loin, des éléments du psychisme de tendance dysphorique ou au contraire euphorique, peuvent fort bien rayonner et affaiblir des éléments contraires ou bien renforcer des éléments semblables. Le psychisme, dans son ensemble, peut basculer complètement du fait d'influences personnalisées, qui initient une nouvelle expérience et modifient la personnalité en profondeur, comme cela s'est passé par exemple pour Robespierre, Renan, Emile Combes et bien d'autres.

Particulièrement significatif de ce renversement est le phénomène, assez fréquent, d'un changement d'orientation dans l'enfance ou à l'adolescence, du fait que l'individu se trouve plongé dans un « bain social » différent de celui de la famille. Celui-ci est souvent lié à l'école et plus souvent encore à l'Université. Il est fréquemment l'effet de la montée dans une grande ville : Paris, Berlin, Londres, etc.

Comme exemple d'influence dans l'enfance, je peux citer Rimbaud. Celui-ci est mis à 8 ans dans une pension de Charleville, où il ne reste que trois années. Au terme de ce séjour, il écrit, à dix ans, un texte étonnant où il attaque l'enseignement du latin et du grec, l'école en général et où il déclare qu'il ne veut pas intégrer quelque profession que ce soit et souhaite être « rentier ». C'est ce même jeune qui va, au collège de Charleville où il entre à 11 ans, devenir un « as » en latin au point de produire des poèmes en latin d'une grande qualité et ramasser tous les prix en latin et ailleurs.

A mon avis, paradoxalement, le premier événement, le rejet de l'école, est la cause de l'autre, la réussite exceptionnelle. Le rejet initial, qui résulte d'événements inconnus de nous dans la pension Rossat, permet à Arthur de prendre toute la distance voulue à l'égard des institutions du savoir et donc de pouvoir apprécier le savoir lui-même, autant qu'il est possible. Cela est arrivé à beaucoup de peintres par rapport à la peinture, surtout au 19ème siècle.

Cela renvoie à un phénomène historique intéressant : les modifications importantes subies par l'institution scolaire à partir du milieu du 18ème siècle. D'après de Dainville, le grand historien jésuite (*L'éducation des jésuites*, 1978), les jésuites perdent, à cette époque, une grande partie de leur influence, du fait de la multiplication des pensions, qui n'étaient au départ que des hôtelleries et qui se mettent à faire de l'enseignement. Ce mouvement, lié au développement du jansénisme, aboutit finalement à l'expulsion des jésuites en 1763 et à la montée de l'idée d'« éducation nationale » dont La Chalottais se fait le chantre (*Essai d'éducation nationale*, 1763). La Révolution va dans le même sens, par ses tendances à la libéralisation.

Napoléon, en reprenant l'idée d'« éducation nationale » antérieure à la Révolution, et en voulant créer une institution scolaire officielle, super-organisée et militarisée, qu'il ne parvient cependant pas à mettre en place, contribue, sans le vouloir, à marginaliser et à désorganiser ces innombrables pensions et collèges, religieux ou non, qui, plus ou moins interdits, deviennent des vrais foyers de culture, où règnent le laxisme et le libéralisme. Cela va durer jusque vers 1880. De nombreux esprits vont en profiter. Balzac, enfermé dans un de ces collèges à la fin de l'époque napoléonienne, va se gaver de lectures, jusqu'à compromettre sa santé, mais cela lui permet d'être Balzac. Rimbaud, et beaucoup d'autres, vont, à mon sens, connaître la même évolution.

Un phénomène comparable est celui de ces innombrables « personnalités éminentes », qui ont eu la chance d'être envoyé dans une université à la fin de leurs études. Cette université, située dans une grande ville et gardant des traditions, plus ou moins moyenâgeuses, de bohême et de transgression, permettait de faire l'expérience d'un relationnel intense dans les tavernes et ailleurs. En général, ces gens étaient censés faire des études de droit, qu'ils abandonnaient très vite, pour faire ce dont ils avaient envie. Cela est arrivé à Marivaux, Diderot et à beaucoup d'autres.

Plus importante encore est la montée dans une grande ville, Paris par exemple, que Balzac a utilisé comme motif littéraire au maximum. Rétif de la Bretonne est parmi ceux qui ont été marqués profondément par cette expérience, qu'il n'a jamais cessé de porter aux nues ou de vilipender. Cela est arrivé aussi à Goethe. Un cas très intéressant est celui de Jules Vallès, qui arrivé à Paris dès 1848, à 16 ans, ne cessera de s'immerger dans les mouvements sociaux et politiques de cette grande ville en ébullition.

Vallès avait été battu et maltraité par ses parents mais non pas déformé par ce que les américains aujourd'hui appellent « psychological control » (intrusion

dans le psychisme), qu'ils opposent au « monitoring », qui n'est que de la simple discipline. Ses parents étaient trop perdus, trop égarés pour avoir ce genre d'influence.

Tout autre était le cas d'Hitler, qui s'était trouvé ébloui par cet officier de douane prestigieux, qui était son père. Dès lors, plongé dans la Vienne des années 1910, qui n'avait rien perdu de sa grandeur, qui était pleine de cafés qu'Elias Canetti a célébrés postérieurement dans ses *mémoires*, qui regorgeait de personnalités exceptionnelles, non seulement il n'en profite pas, mais il se terre, avec un camarade, dans un coin de la grande ville où il peint des cartes postales, qu'il vend aux touristes. Il dit, dans *Mein Kampf*, avoir été particulièrement mal à cette époque. Le négatif reflue, quand on doit se défendre contre des sollicitations trop tentantes. La grande ville devient nocive, à cause des défenses qu'on dresse conte elle. On va à l'extrême pour se protéger. Peut-être a-t-il rêvé, dès ce moment, l'extermination des juifs.

La grande guerre heureusement éclate. Il a vingt-cinq ans. Il est sauvé. Il exulte et s'engage.

Publié en 2024 sous licence CC BY-SA 4.0
par le groupe des Archives de Michel Lobrot
Association AINDI