Avoir l'autre dans la peau

Au sujet d'un principe de pédagogie alternative

Oskar Negt

Traducteur : Alexander Neumann

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/variations/498>

DOI : 10.4000/variations.498

ISSN : 1968-3960

Éditeur

Les amis de Variations

Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2006

Pagination : 9-7

Référence électronique

Oskar Negt, « Avoir l'autre dans la peau », *Variations* [En ligne], 8 | 2006, mis en ligne le 27 décembre 2012, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/variations/498> ; DOI : 10.4000/variations.498

Ce document a été généré automatiquement le 3 mai 2019.

Les ami•e•s de Variations

Avoir l'autre dans la peau

Au sujet d'un principe de pédagogie alternative

Oskar Negt

Traduction : Alexander Neumann

- 1 Une hiérarchie fatale s'est imposée dans l'appréciation des processus éducatifs, tout particulièrement en ce qui concerne les activités sensorielles : plus elles s'apparentent à des opérations cognitives et plus on leur accorde de l'importance pour les projets pédagogiques. Le sommet de cette hiérarchie est occupé par l'ouïe et le regard. Le toucher doit s'élaborer à travers des propositions de sculpture et de mise en forme. Plus rarement, les enfants peuvent aussi développer leur goût à travers des cuisines intégrées à l'école. L'odeur revêt quant à elle une signification dépréciative et gênante. Il semblerait nécessaire d'écrire une histoire culturelle de chacune de ces sensations classiques, sinon une histoire spécifique de leur usage en milieu scolaire.
- 2 Je me limiterai ici à l'exposé d'une activité sensorielle qui a pratiquement été jetée aux oubliettes ; je veux parler de la peau. Dans la mesure où les enfants et les adolescents perçoivent leur monde vécu de plus en plus comme un univers étranger et aliénant, cette activité sensible devient de plus en plus importante pour la réussite des processus éducatifs. Alors que l'importance de la peau a été reconnue pour la socialisation des enfants en bas âge, cela est loin d'être le cas pour les enfants scolarisés et leurs modes d'apprentissage. À mon sens, le non-respect de la proximité épidermique est l'une des raisons décisives pouvant expliquer la violence qui se répand au sein de l'école publique, de même que la chute de motivation des élèves.

L'expérience des écoles alternatives

- 3 Les exemples ne manquent pas qui montrent comment le principe de la proximité épidermique peut être déployé dans le cadre d'écoles alternatives. On y arrange des niches et des coins de câlins ou de lecture ; on y organise des espaces s'apparentant à des greniers ou des débarras. Les enfants y sont assis côte à côte, se frottent l'un à l'autre et échangent leur chaleur corporelle. Souvent, le simple geste consistant à poser une main

sur la tête de l'enfant suffit à le calmer et lui enlever son angoisse. Le caractère peu accueillant de la plupart des écoles ôte aux élèves l'envie d'apprendre. En revanche, partout où l'école favorise la proximité épidermique, des espaces supplémentaires s'ouvrent aux activités sensorielles. Il faut cependant constater que même les parents d'élèves des écoles alternatives ne sont pas persuadés que ce type d'organisation et de comportement soit justifié d'un point de vue pédagogique. Par conséquent, je voudrais souligner l'importance générale de la proximité épidermique et de la communication sensible pour la formation éducative des enfants.

- 4 Le fait de « s'agripper à la peau d'un autre être vivant », qui distingue les sensations épidermiques, constitue une frontière particulière, située à la lisière du matérialisme et de l'idéalisme, entre l'en-dedans et l'en-dehors, entre la protection et le danger, entre la conscience et l'inconscient. La radicalité de ce principe de la surface voue à l'échec toute tentative d'y substituer autre chose ou d'œuvrer à son déplacement. Au fond, il s'agit de renoncer à vouloir localiser les autorégulations humaines dans une quelconque profondeur ou hauteur, mais de les saisir là où on s'expose à l'environnement : c'est-à-dire au niveau de la peau.
- 5 Afin de cerner cette idée assez théorique, je vais recourir aux expérimentations impressionnantes d'un scientifique nord-américain. Harry F. Harlow a consacré ses analyses à la « question des pulsions premières », dans son article *The Nature of Love*¹. Il y rappelle la position scientifique dominante, selon laquelle nos motivations fondamentales résideraient dans la faim, la soif, la solitude, la douleur et le sexe. En ce sens, le rapport de la mère à l'enfant satisferait les pulsions primaires, tout en construisant une relation spécifique par le biais d'effets secondaires qui jouent un rôle catalyseur dans la construction de la personnalité de l'enfant. L'auteur partage ces observations dans la mesure où aucune autre relation n'est aussi intense que celle de la mère à l'enfant, influençant tout le développement pulsionnel futur. Il souligne cependant que l'ensemble des « catalyseurs secondaires » liés à la satisfaction des pulsions et des besoins premiers disparaissent au bout d'un moment si on les examine de près dans un cadre expérimental. En revanche, les affections humaines, inscrites dans la relation mère enfant, ne disparaîtraient jamais, selon l'auteur, mais elles auraient plutôt tendance à se généraliser largement. Dans sa démarche expérimentale, Harlow bute sur la difficulté pratique que les nouveau-nés humains ne présentent pas un développement suffisant de leurs capacités motrices, ce qui entrave l'observation. Il en va autrement chez les nouveau-nés des macaques, plus avancés sur le plan moteur dès leur naissance et qui se développent plus rapidement. Dans leurs réactions immédiates à des situations mettant en jeu l'amour, ils ne manifestent guère de différences, comparés aux nouveau-nés humains. Sur cette base, Harlow a étudié les enfants de singe pendant trois ans, constatant que ceux-ci préfèrent systématiquement une mère de substitution en tissu à une autre en fil de fer, même si seule cette dernière dispense du lait.
- 6 Même si ces expériences ne livrent certainement pas d'enseignement immédiat pour la conception des écoles alternatives, ils signalent néanmoins à quel point la proximité corporelle joue en faveur de la diminution des peurs et donc en faveur de l'extension de la liberté d'action. De même, les enquêtes qu'Anna Freud a réalisées parmi des enfants ayant vécu la Seconde Guerre mondiale ont permis de montrer que tous les enfants ayant éprouvé l'expérience des bombardements en compagnie de leurs parents ou d'autres personnes proches, n'ont pas développé d'angoisses particulières ou n'ont du moins pas vécu ces événements comme une expérience durablement traumatisante.

Critique de la répression et droit à la régression

- 7 Aujourd'hui, l'Éducation nationale (en Allemagne) reste marquée par une pédagogie idéaliste, qui se focalise sur des exigences tournées vers l'organisation interne de la mentalité enfantine. Cela s'applique même aux aspects où l'on cherche à tenir compte des besoins émotionnels et sociétaux des élèves. Pour simplifier la question, on peut dire que la pédagogie traditionnelle part de l'intérieur pour aller vers l'extérieur. Elle vise les motivations intrinsèques, autrement dit la pensée et l'agir interne des enfants, en considérant tout ce qui se trouve à l'extérieur soit comme une barrière, soit comme une simple stimulation de cette dimension interne. Les écoles alternatives empruntent le chemin inverse, allant de l'extérieur vers l'intérieur. Il s'agit d'abord d'assurer des espaces de liberté et d'action aux enfants afin de favoriser leurs expressions publiques. Avant que l'enfant puisse disposer de la liberté de se concentrer sur l'intérieur, il convient de créer les conditions permettant sa proximité épidermique. La surface est aussi importante que la profondeur. Si on n'accepte pas l'importance de la surface et qu'on omet de travailler sur ses formes d'expression, les dimensions profondes de l'apprentissage resteront inaccessibles.
- 8 Je viens d'indiquer que la dimension relationnelle du travail pédagogique détermine largement l'atmosphère qui règne au sein de l'école. Ce climat touche aussi la manière dont les succès des élèves peuvent s'inscrire plus durablement dans leurs motivations. Dans un premier temps, l'observateur – qui ignore l'expérience des écoles alternatives – percevra l'acceptation de la proximité corporelle comme une régression infantile qui ne serait plus justifiée au vu de l'âge des élèves. Cela n'est d'ailleurs pas complètement faux, mais la question n'est pas tant de savoir s'il s'agit d'une régression, mais quand celle-ci se manifeste pour la première fois. Nombre d'adultes, qui n'ont pas eu le droit à la régression en tant qu'enfants, font des rechutes de régression infantile, après s'être forcés à la discipline pendant une longue période. La plupart des écoles alternatives ouvrent la possibilité que ce type de régression se produise à un âge où l'identité personnelle n'est pas ébranlée, mais où la régression sert plutôt à équilibrer le développement émotionnel, cognitif et social. L'école *Glocksee*² livre quantité d'exemples illustrant comment des enfants plus âgés s'occupent des plus petits, en les maternant, ce qui leur permet de satisfaire leur besoin de proximité corporelle au lieu de le rechercher auprès d'adultes ou d'enfants du même âge. Au bout d'un moment, ils reviennent pourtant vers leur groupe d'âge, après avoir pu se libérer de la peur de ne pas être à la hauteur. Nous n'avons connu aucun cas de stagnation à ce stade parmi les enfants ayant pu donner libre cours à leurs besoins de proximité. Bien au contraire, la garantie du recours possible à la proximité corporelle est une condition fondamentale pour la sortie du nid douillet et pour la capacité des enfants à prendre de la distance avec leurs foyers d'origine, en faveur d'une plus grande objectivité. Je me permets de revenir encore une fois sur le rapport spécifique entre la distance et la proximité. L'histoire variée des écoles alternatives, dans leur éventail le plus large, témoigne du fait que, au fur et à mesure que la peur de la perte de la proximité s'estompe, les enfants deviennent capables d'un comportement de plus en plus distancié et différencié envers les hommes et les choses. Il est frappant de constater que la proximité épidermique ne peut être remplacée par aucune autre sensation. À partir du moment où cette proximité est satisfaite, les autres activités sensorielles peuvent prendre en charge leurs champs d'application propres. En

revanche, quand l'activité sensorielle de la peau est perturbée, les autres sensations sont entravées ou endommagées, et leurs relations réciproques sont déséquilibrées. Lorsqu'on évoque la proximité épidermique, on provoque aussi la question de savoir dans quelle mesure l'intimité, donc la sexualité, doit être tolérée au sein de l'école. Il est vrai que « la libération de la sexualité » était l'un des leitmotivs de la contestation soixante-huitarde. Le livre de Wilhelm Reich, *La révolution sexuelle*³, comptait parmi les textes fondateurs de ce mouvement, qui a aussi mobilisé des lycéens, à côté des étudiants. Ainsi, il n'est pas étonnant que ces idées aient influé sur le mouvement anti-autoritaire et sur les écoles alternatives qui s'en sont nourries. Il convient ici de souligner que tout cela n'a aucunement abouti à une sexualisation de l'école. En reconnaissant l'existence de la libido enfantine, celle-ci se trouve relativement banalisée au milieu des autres expressions libidinales et s'intègre dans une certaine mesure dans la vie quotidienne des enfants.

- 9 Nous rappelons ici un fait élémentaire de l'anthropologie. Freud parle d'un « levier à deux temps de la vie sexuelle » qui n'appartient qu'aux hommes, puisqu'on ne le trouve apparemment nulle part ailleurs au sein de la nature organique. La sexualité des petits enfants se perd à partir d'un certain âge et succombe à l'amnésie enfantine à peu de choses près. Pendant la phase de latence, la sexualité des enfants semble complètement disparaître. Freud émet par conséquent l'hypothèse que les hommes doivent descendre d'une espèce de mammifère qui atteignait la maturité sexuelle à l'âge de cinq ans. Puis une énorme rupture a dû se produire dans l'évolution de l'espèce humaine :

Une influence extérieure a sans doute perturbé le développement linéaire de la sexualité. Ceci pourrait être lié à d'autres transformations de la vie sexuelle humaine, en comparaison avec les animaux, par exemple la disparition de la périodicité de la libido et l'usage du rôle que joue la menstruation dans la relation qu'entretiennent les deux sexes⁴.

- 10 Comme le développement sexuel de l'enfant ne se fait pas d'une manière linéaire, mais qu'il existe bien des niveaux où la sexualité peut jouer un rôle dans l'éducation, celle-ci devra changer de forme, selon qu'elle s'applique à la phase orale et anale ou encore lorsqu'il s'agit de la phase phallique-sadique dont parle Freud. De même, l'éducation devra changer de forme au cours de la phase de latence et pendant la puberté.
- 11 Depuis que l'éducation existe, la sexualité lui a toujours posé un problème difficilement maîtrisable. Depuis l'Antiquité grecque au moins, nous connaissons le couple éducateur élève, qui décrit une sorte de champ de bataille entre la mise à distance et la proximité, y compris charnelle. La pédérastie et la pédagogie ont plus en commun qu'une racine étymologique. Les dialogues de Platon propagent ouvertement l'Éros, même si Socrate anoblit sciemment l'amour charnel pour en faire un « amour envers la science » (la philosophie). L'Antiquité ne conçoit pas l'éducation sans amour, ni sans sexualité pratiquée. Au sein de cette relation tendue se forme un imaginaire érotique particulier qui concerne les deux parties, mais qui se heurte à de nombreux interdits.
- 12 La distance que la société bourgeoise établit entre l'éducateur et l'élève se paie au prix d'un contrôle et d'une observation renforcés de l'élève. Rousseau a sans doute formulé ce problème de la pédagogie moderne de la manière la plus explicite qui soit. Il charge l'éducateur de la tâche de ne pas perdre de vue un seul instant son élève. Émile, le protagoniste de son roman éducatif, n'est élevé au stade de la vraie nature, qui est au fond identifiée à la raison, qu'à travers l'intervention protectrice permanente de son éducateur. Toutes les expressions de l'enfant sont placées sous haute surveillance. Rousseau se rend lui-même compte de cette tension que vit l'éducateur.

L'institutionnalisation de l'École, donc son placement sous le patronage de l'État, ne fait pas disparaître ce problème, qui cesse tout au plus d'être thématiqué par la suite. René Schérer a retracé ces changements dans le cadre des relations entre sexualité et éducation⁵. Selon cet auteur, les sanctions morales et religieuses qui pèsent sur l'éducation ont diminué ; la sexualité n'est plus perçue comme un péché, un mal ou une saleté. Cependant, l'« éducation sexuelle », pratiquée à l'école et au sein de la famille, subit toujours des tentatives de contournement et se distingue souvent par de pseudo-explications. Aujourd'hui encore, les gens restent assez éloignés d'une attitude décontractée envers la sexualité. Schérer écrit que les enfants ne sortent de la sexualité voilée du milieu familial que pour être aussitôt exposés à la déssexualisation du milieu scolaire. Pour lui, l'école tend à résorber la sexualité sans la conceptualiser, donc elle la prend forcément de travers. Pendant ce temps, l'enfant se trouve neutralisé par une observation intense de la part de psychologues, de pédagogues et de psychiatres.

La banalisation de la sexualité

- 13 La sexualité a été libérée des contractions puritaines ; elle est devenue visible dans l'espace public, et l'on reconnaît généralement son importance fondamentale pour le développement des individus, mais malgré ce contexte, les écoles alternatives peinent à conceptualiser la sexualité d'une manière cohérente, susceptible d'être mise en pratique d'une façon consciente. Les écoles alternatives abordent la sexualité et l'éducation sous des formes variées, par exemple en modifiant le rôle des enseignants, ou encore en accordant une attention particulière au comportement sexué des enfants, lié au genre respectif. Pourtant, l'importance qu'on prête à la sexualité au sein des projets alternatifs semble fluctuante. Entre l'expérience de *Summerhill* et les écoles Freinet, on trouve un éventail extraordinairement large d'attitudes envers la sexualité.
- 14 Du point de vue théorique, c'est l'école de *Summerhill* qui se montre la plus ouverte et la plus radicale, du moins si l'on se réfère aux prises de position de son fondateur et directeur A.S. Neill⁶. L'exemple de *Summerhill* montre précisément que partout où les adultes considèrent la sexualité comme une chose naturelle qu'on peut aborder avec les enfants sans cachotterie et sans contorsions, l'importance de la sexualité diminue dans l'imaginaire et dans les discussions. Dans ces conditions, les enfants ont nettement plus de facilité à comprendre que l'école établit certains seuils en ce qui concerne l'intimité et le sentiment de honte, ce qui leur permet d'accepter ces frontières. Par exemple, lorsqu'on leur explique que la nudité n'a rien de mauvais ou de maléfique, mais que cela dérange d'autres personnes. La banalisation du rapport à la sexualité au sein d'une série d'écoles alternatives ne conduit pas à un déploiement pervers des fantasmes sexuels, comme certains préjugés le suggèrent, mais à l'intégration des problèmes sexuels dans la journée de travail normale de l'école⁷. Le refoulement de la sexualité n'est autre chose qu'un instrument de domination, surtout dans le cadre des processus éducatifs. Cette hypothèse a été étayée par les recherches de Michel Foucault, qui s'est explicitement opposé à toutes les conceptions qui espèrent obtenir la libération de la domination par le biais de la libération sexuelle. Une telle libération signifie en réalité la banalisation de la sexualité, donc la perte de son importance cruciale. Car selon Foucault, celle-ci n'a été amoindrie à aucune époque, pas même sous le puritanisme ou pendant l'ère victorienne, ni même par sa désublimation, ni par sa sublimation, mais c'est au contraire la répression de la sexualité qui l'a puissamment mise en scène, contribuant ainsi à sa surestimation.

Comme nul autre dispositif, la sexualité véhicule une domination micro-structurale. La domination s'appuie sur la surestimation de la sexualité. Selon cette lecture, la domination ne peut pas se maintenir durablement sur des gens sobres, donc humains. L'hypothèse de Foucault devient encore plus plausible si on examine les interactions entre les dispositions éducatives et sexuelles (c'est-à-dire la maturité sexuelle) à l'exemple des organes du corps humain. Michael Balint les énumère comme suit : l'activité cardiaque ; la respiration ; l'action musculaire ; la digestion et l'anus ; les mains, les parties génitales. Cette énumération des activités organiques suit une charge sexuelle croissante. Lorsque la sexualité se trouve complètement poussée vers le principe génital, celui-ci condense en quelque sorte les énergies pulsionnelles, qui sont ôtées aux autres organes. Notre culture perçoit le cœur comme étant moins spécialisé en tant qu'appareil sexuel que la respiration, celle-ci l'est moins que l'activité érotique des muscles, qui est moins sexualisée que l'anus, qui offre moins de significations sexuelles que la main, qui est à son tour moins spécialisée que les parties génitales. Balint compare les dispositions éducatives des organes respectifs, en constatant : « À mon sens, personne n'enseigne l'activité cardiaque⁸. » La manière dont les chansons d'amour louent le cœur donne l'impression que le cœur se trouve placé au centre des dispositions sexuelles, mais il ne faudrait pas confondre cette importance symbolique avec son importance organique. La respiration est enseignée dans les cours de yoga ou les écoles de plongée. Les prises éducatives sont encore plus grandes en ce qui concerne les activités musculaires. Tant que les gestes de marcher, de rester debout, d'être assis, ne sont pas encore complètement maîtrisés, chaque possibilité d'action libidinale peut être rattachée à une indication éducative. Ce processus éducatif implique également le fait de s'accrocher, de percevoir, de toucher, etc. De même, la maîtrise de l'appareil digestif témoigne d'une emprise culturelle et éducative. Par ce biais précis, la discipline et l'auto-contrôle du corps sont inculqués dès le plus jeune âge, ce qui provoque souvent des désastres pédagogiques, qui découlent des énergies sexuelles devenues disponibles à partir de ces zones érogènes.

- 15 D'une manière comparable, la sexualité perd sa signification centrale dès lors qu'elle n'est plus refoulée au cours de la vie scolaire des enfants, au bénéfice d'autres formes du principe de plaisir, comme cela se pratique dans les écoles alternatives. Ainsi, les énergies qui s'étaient concentrées sur un nombre restreint d'endroits du corps, où elles étaient endiguées, peuvent se déployer à travers l'ensemble des activités corporelles. L'éducation renonce sans doute ici à l'un des instruments décisifs de la domination, mais le développement personnel de l'enfant peut se faire en évitant les perturbations qui accompagnent généralement la formation de l'identité sexuelle.
- 16 Malgré cela, les enfants rencontrent de sérieux problèmes dans l'apprentissage de leur rôle sexuel pendant la phase de latence et la puberté, ce qui a fait l'objet d'une analyse spécifique dans le cadre de l'école *Glocksee*. Comme la plupart de ces enfants venaient à l'école à partir de crèches autogérées (*Kinderläden*), elles portaient moins de stigmates liés à la masturbation et à l'éducation sexuelle, problèmes que Neill devait dépasser à *Summerhill*. À l'école *Glocksee*, les questions posées étaient plutôt liées à la formation du rôle de genre, masculin ou féminin. Il ne s'agissait pas d'orienter ces processus par le biais d'une intervention permanente, mais d'apporter des aides aux enfants et de discuter leur propre développement avec eux-mêmes ainsi qu'avec les parents. L'idée étant de créer les conditions favorables pour que les enfants puissent résoudre les problèmes entre eux, où du moins de les mettre en position de proposer des solutions par eux-mêmes.

L'émancipation de la sexualité est à peine pensable en dehors d'une émancipation des activités sensorielles, ce qui nécessite le dépassement d'une division du travail hiérarchique des sensations, résultant de leur développement déséquilibré. C'est l'un des principes essentiels de la pédagogie alternative, bien que celle-ci soit consciente des limites qu'elle rencontre tant que la société reste globalement inchangée.

Changer la société

- 17 Aujourd'hui, la situation s'est encore inversée, alors que l'absence de répression ouverte de la sexualité ne conduit pas immanquablement à l'abolition de la domination de l'Homme sur l'Homme. L'érosion culturelle en ces temps de crise semble même happer ces domaines intimes, mettant littéralement sens dessus dessous ce qui auparavant était clairement défini par les sensations.

L'éros révolutionnaire s'est mué en *lean sex*, si on veut parler d'une manière un peu trop moderne, c'est-à-dire du sexe autodiscipliné et auto-optimisé. Pendant la semaine de travail, on fonctionne proprement et correctement, tandis que le week-end on laisse sortir la techno-bête dans le Tiergarten de Berlin, ce qui n'est plus qu'un lointain écho des promesses et risques du légendaire jardin des plaisirs⁹.

- 18 Pareille extension des énergies libidinales, si elles ne trouvent d'expression ni privée ni publique, décrivent un potentiel de violence dangereux qui sommeille au sein de la société.

NOTES

1. Harry F. Harlow, « The Nature of Love », in : *American Psychologist*, n° 13, États-Unis, 1958, pp. 673- 685.
2. Oskar Negt fait partie des fondateurs de l'école *Glocksee* à Hanovre, qui existe depuis 1972 et qui dispense aujourd'hui l'équivalent du baccalauréat. Il a exposé le fonctionnement de l'école dans son livre *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*, Steidl, 2002, dont est issu le présent article. Ndt.
3. Wilhelm Reich, *La révolution sexuelle : pour une autonomie caractérielle*, Plon, 1972. Ndt.
4. Sigmund Freud, *Abriß der Psychoanalyse*, Fischer, 1972, p. 15.
5. René Schérer, *Émile pervers, ou des rapports entre l'éducation et la sexualité*, Robert Laffont, 1974.
6. A.S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Maspero, 1970 (rééd. La Découverte). Ndt.
7. L'école de Summerhill, située en Grande-Bretagne, fonctionne toujours et est aujourd'hui dirigée par la fille de Neill, Mme Redhead. Suite à l'intervention du gouvernement Blair, qui a tenté de fermer l'école au début des années 2000, la mise en conformité avec les normes de sécurité a conduit à l'établissement de toilettes séparées pour les filles et les garçons, mais la direction de l'école n'a accepté aucun changement des principes pédagogiques. Ndt.
8. Michael Balint, *Urformen der Liebe und die Technik der Psychoanalyse*, Stuttgart, 1965, p. 45.
9. Volkmar Sigusch, « Die Trümmer der sexuellen Revolution », in : *Die Zeit*, 4.10.1996