

Point fort

La pédagogie par la sanction : des formes flagrantes aux formes subtiles

Notre article se propose de retracer l'apparition de la pédagogie par la sanction dans son contexte ; si elle est aujourd'hui plus subtile, elle continue d'exister.

Texte : Hanspeter Hongler, professeur émérite de travail social à la ZHAW ; responsable de projet et superviseur



Lorsqu'elle publie en 1977 une collection de 600 pages sur la pédagogie des XVIII^e et XIX^e siècles, intitulée « Schwarze Pädagogik » (pédagogie par la sanction), Katharina Rutschky n'imaginait probablement pas que ce titre allait être utilisé presque systématiquement pour désigner la part de ténèbres de la pédagogie. L'objectif de Rutschky consistait à présenter une période historique spécifique avec les pratiques pédagogiques répandues à l'époque, alors largement considérées comme légitimes malgré les idées des Lumières – même si l'appartenance de l'autrice à la génération de mai 68 rend probable que son anthologie historique avait également pour but d'intervenir dans la discussion scientifique menée dans le domaine lors de la publication (en 1977) et de viser indirectement l'idéologie nazie de la génération précédente, inhumaine jusque dans son approche de la pédagogie, et dont le souvenir était encore très présent dans les années 70. Aujourd'hui, alors qu'un demi-siècle s'est écoulé, nous sommes témoins d'un état d'esprit très différent dans la discussion pédagogique : si les années 70 étaient marquées par un esprit pionnier et par les idées de l'éducation nouvelle (« Reformpädagogik »), qui s'oppose aux pratiques autoritaires, le terme apparaît aujourd'hui plutôt lorsqu'il est question de rétablir une autorité dans le contexte de ce qui est généralement perçu comme une crise de l'éducation.

Il vaut la peine de revenir sur certaines idées-clés de la littérature pédagogique de la bourgeoisie des XVIII^e et XIX^e siècles examinée par Rutschky. Ce qui peut surprendre au premier abord, c'est que la revendication première de ces traités est celle de l'abandon des mesures de contraintes et des châtiments brutaux très répandus dans les sociétés de l'ancien régime. Comme l'ont montré en détail les recherches de l'historien Philippe Ariès sur l'histoire de l'enfance, celle-ci ne jouissait en général d'aucun statut particulier avant l'avènement de la société bourgeoise.

Parmi les idées centrales de l'époque – on peut aussi parler d'obsessions – figurent la soumission de l'enfant à la volonté de l'éducateur¹ et le concept de punition désormais légitimé par des considérations éducatives, le tout étant présenté comme participant du bien-être de l'enfant. Celui-ci était en effet censé comprendre la raison de la punition et l'approuver intérieurement. Tout ce qui lui fait mal se fait dans son propre intérêt, et c'est en vérité l'éducateur qui souffrirait le plus de la punition, toujours selon les idées de l'époque. Corollaire de cette vision de l'éducation, l'éducateur ne doit ni se laisser

entraîner à un geste spontané par perte de sang-froid ni renoncer à des punitions sévères par simple pitié. Il s'agit donc aussi pour l'éducateur de faire preuve de maîtrise de soi et de refouler ses émotions, qui ressurgissent toutefois fréquemment sous forme de pédanterie, de sadisme ou d'« orgies éducatives », expression désignant la volonté de contrôler les moindres facettes du comportement de l'enfant.

La pédagogie bourgeoise de l'époque développe une attitude ambivalente face aux châtiments corporels : ceux-ci doivent être appliqués avec une sage parcimonie, car les coups doivent « avoir un effet préparatoire » pour « forcer les portes du cœur », d'autant plus que les « coups véritablement pédagogiques » doivent partir d'une bonne intention (Rutschky 1977, pp. 430-37).

Les convictions religieuses sont un facteur important dans l'équation : la nature de l'enfant est identifiée comme racine du mal, et ne peut donc être surmontée et guidée vers le bien sinon par l'éducation. À cela s'ajoute l'obsession de « faire obstacle à la curiosité sexuelle des enfants ».

Il faut également relever les aspirations totalitaires de ce type d'éducation : l'éducateur voit en l'enfant un ennemi potentiel, et doit donc contrôler en permanence les activités de celui-ci. C'est dans des institutions pédagogiques fermées, sorte de « monde à part » pour enfants particulièrement « à risque », qu'il est le plus aisé d'appliquer ce contrôle et de réaliser – mais aussi de légitimer – l'ambition de faire de ces enfants de meilleures personnes. L'ambivalence entre une ambition pédagogique à la fois utopique et totalitaire apparaît de manière particulièrement claire dans les nombreuses « maisons de sauvetage » fondées au XIX^e siècle, cette ambition s'échouant souvent contre le double écueil de l'encombrement idéologique et religieux et de l'incapacité à répondre aux défis pratiques. Cette approche paternaliste et autoritaire de l'éducation, très problématique, a perduré jusque dans les années 70 du XX^e siècle, malgré les témoignages personnels bouleversants de personnes concernées comme C. A. Loosli² et le traitement littéraire de la question par Arthur Honegger dans son roman « La Redresse »³. Le tournant tant attendu n'a été amorcé qu'avec la Heimkampagne (« campagne des foyers »), lancée principalement par des adolescent·e·s pensionnaires dans des foyers et soutenu·e·s par des politicien·ne·s et des expert·e·s progressistes⁴. Toutefois, de nombreuses années se sont encore écoulées avant que l'évolution des mentalités ne débouche sur de réelles réformes.

Soumis à un traitement délétère

Dans quelle mesure pouvons-nous aujourd'hui encore utiliser la métaphore de la pédagogie par la sanction pour désigner une manière inadaptée et néfaste de traiter les enfants et les adolescent·e·s ? Il ne fait aucun doute que les excès et les « cultures » douteuses (« Unkulturen » ; Dörr et Herz 2010) perdurent dans le domaine de l'éducation professionnelle, en particulier lorsqu'il est question d'enfants ou d'adolescent·e·s difficiles, voire ingérables pour le système. De même, la « pédagogie de la confrontation », qui reste très appréciée dans certains milieux professionnels, doit elle aussi répondre à des questions critiques sur certaines pratiques humiliantes et intrusives.

Si la violence corporelle directe a aujourd'hui perdu sa légitimité et n'est plus appliquée sinon de manière secrète ou en cas d'incapacité totale à gérer une situation, les méthodes empreintes de violence sont toujours bien présentes dans

les situations éducatives difficiles. Plutôt que de parler de punitions, on utilise des codes linguistiques se voulant plus objectifs, avec des termes comme « sanctions nécessaires » ou « agir avec détermination » ; on décrète des *Time Out* et on lance un programme supplémentaire de gestion du comportement. Ces méthodes ont en commun que l'enfant visé·e n'a guère de marge de manœuvre pour dire « non » ; son statut de sujet est donc remis en question, et l'adulte continue ainsi de revendiquer un pouvoir à sens unique sur l'enfant.

Bien entendu, il serait très surprenant – même aujourd'hui – que quelqu'un parvienne à renoncer de manière permanente à toute contrainte ; oui, il faut parfois se livrer à des luttes de pouvoir avec des enfants et des adolescent·e·s, et il faut un·e interlocuteur·ice adulte à même de définir des limites et de résister. Toutefois, une pédagogie manichéenne n'est pas en mesure de répondre à ces exigences.



Comprendre la détresse et la peur des enfants

Part-on du principe qu'il est possible d'obtenir un changement de comportement en surface en faisant appel à des techniques et des programmes adaptés, ou cherche-t-on à identifier les causes et les raisons d'un comportement non souhaité de l'enfant ou de l'adolescent-e ? C'est là une différence fondamentale. Le deuxième choix implique de prendre conscience de ses propres limites, de ses déceptions et de ses sentiments d'impuissance et de comprendre ainsi une partie de la détresse et de la peur des enfants et des adolescent-e-s concerné-e-s, afin de leur permettre de se sentir reconnu-e-s et de leur offrir, à chaque fois qu'une occasion, même ténue, s'en présente, la possibilité d'un nouveau départ.

Cependant, tout cela suppose également une conscience plus aiguë de l'importance de se confronter à une « négativité » indissociable de la pédagogie sociale ainsi qu'aux « parts d'ombre » de celle-ci (Schwabe 2017), et notamment à la tentation que représente une communication moralisatrice axée sur les oppositions entre « bien » et « mal », « juste » et « faux », « constructif » et « destructif », etc. Chemin faisant, on découvre inévitablement des incertitudes, mais aussi ses propres attentes, idéaux et ambivalences, et, à terme, le « mal » que l'on a aussi en soi. En s'engageant sur cette voie, il faudrait se livrer – en tant qu'individu, mais aussi en tant qu'institution – à une introspection

constante sur ses propres erreurs et imperfections.

La réflexion sur l'éducation et l'aide devrait être à la fois plus subtile et plus radicale. À ce titre, il faut se demander ce que ressentent les enfants et les adolescent-e-s lorsque le-a pédagogue social-e « joue à tout moment le rôle positif dans le processus d'assistance : le rôle de celui qui octroie, qui se contrôle, qui est discipliné-e, constructif-ve et moralement irréprochable » (Schwabe 2017, p. 310), ce qui ne laisse de fait à l'autre que les parts négatives, plutôt que de donner régulièrement aux enfants et aux adolescent-e-s la possibilité d'incarner eux-mêmes le « bien », en soi ou par rapport à autrui.

Cette interrogation est l'expression d'une vision dialectique du négatif dans l'éducation, vision qui cherche à trouver un moyen de transformer une expérience négative en quelque chose de positif. À ce titre, il convient de distinguer entre le négatif paralysant et le négatif productif, et de partir du principe que les erreurs et les lacunes peuvent donner naissance à de nouvelles pistes, porteuses d'un potentiel pour les deux parties de la relation sociopédagogique (Jullien 2011).

On aboutirait alors à une approche pédagogique tout à fait consciente des risques contemporains de la pédagogie par la sanction, une approche où les individus et les institutions chercheraient à apprivoiser ces risques. •

Bibliographie

- Dörr, M., Herz B. (Hrsg.) (2010). « Unkulturen » in Bildung und Erziehung. Wiesbaden. Springer
- Hafner, U. (2011). Heimkinder. Eine Geschichte des Aufwachsens in der Anstalt. Baden. Hier+jetzt
- Honegger, A. (1974). Die Fertigmacher. Zürich. Benziger (en français: Honegger, A. La Redresse, Lausanne, éditions d'En Bas, 1976)
- Jullien, F. (2004). L'ombre au tableau. Du mal ou du négatif. Editions du Seuil. Paris.
- Ullstein Schwabe, M. (2017). Die dunklen Seiten der Sozialpädagogik. Ibbenbüren. Münstermann

Notes

- 1 Le masculin est repris des textes sources.
- 2 Carl Albert Loosli, écrivain et journaliste suisse né hors mariage en 1877, passa plusieurs années dans des maisons d'éducation. Dans son œuvre, il dénonce le système des foyers et s'engage pour la création d'un droit pénal des mineur-e-s.
- 3 Le roman « La Redresse » (« Die Fertigmacher » dans l'original allemand) d'Arthur Honegger a contribué à pousser la justice à s'intéresser au sort des enfants placé-e-s.
- 4 Les 1^{er} et 2 décembre 1970, l'Institut Gottlieb Duttweiler à Rüschlikon a accueilli quelque 500 personnes pour une conférence mémorable intitulée « Erziehungsanstalten unter Beschuss » (« Les foyers d'éducation sous le feu de la critique »).