

**Zeitschrift:** Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

**Herausgeber:** Verband Schweizerischer Privatschulen

**Band:** 19 (1946-1947)

**Heft:** 11

**Rubrik:** Le home d'enfants = Das Kinderheim = L'asilo infantile privato

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 30.03.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**



## Zwei Versli für de Februar

Es schneit, es schneit, es schneit all meh,  
Vo morn a chascht du nüt meh gsch  
Als luter wissi Felder  
Und tüf verschneiti Wälder.

H. K.

De Mond stoht am Himmel,  
Und Sternli derzue,  
Jetzt goht denn mis Chindli  
Ganz weidli zur Rueh.  
Em Morge schint d'Sunne  
Denn wieder im Haag,  
Denn chunt für mis Chindli,  
En ganz neue Tag. H. K.

### *Le rôle des châtiments dans l'éducation de l'enfant*

Les progrès récents de la psychologie, de la pédologie et de la psychosociologie ont beaucoup modifié nos conceptions et nos vues dans le domaine pédagogique, élargi notre horizon intellectuel, assoupli nos idées. L'éducation a tiré un profit considérable de ces conquêtes et bien des réformes de l'enseignement en sont issues. Certes, ce n'est pas seulement de nos jours qu'on commence à s'intéresser à l'enfant normal ou anormal, à son développement mental et affectif, à sa pensée et à son caractère. Depuis Rousseau et Pestalozzi pédagogues, moralistes, savants, médecins et philosophes ne sont penchés sur le petit être pour suivre l'éclosion de son esprit, l'évolution de son âme, scruter les premières manifestations de sa personnalité. Cependant c'est surtout ces quarante à cinquante dernières années que ces recherches ont été poursuivies d'une façon approfondie et systématique et que des progrès importants ont été réalisés dans le domaine pédagogique.

Une des questions les plus intéressantes, les plus discutées et les plus graves que tout éducateur ait à aborder et, si possible, à résoudre, c'est celle du châtimement. Quel rôle la punition doit-elle jouer dans l'éducation de l'enfant? Est-ce par des mesures disciplinaires et coercitives qu'on arrive à former son caractère, à diriger son évolution? Pourquoi, comment et que faut-il punir? Doit-on sévir contre toutes les fautes, les moindres peccadilles et les infractions les plus graves?

Voilà quelques questions importantes — et il y en a encore bien d'autres — que nous nous proposons d'examiner brièvement, en nous référant surtout à l'ouv-

rage si intéressent, si actuel du psychanalyste H. Meng, „Strafe und Freiheit in der Erziehung“ (Punition et liberté dans l'éducation). Certes l'auteur n'apporte pas des vues entièrement neuves et révolutionnaires, mais sa vaste expérience, sa sagacité, son sens psychologique lui permettent d'éclairer d'un point de vue original et suggestif la question qui nous préoccupe.

La punition — aussi bien pénale qu'éducative a été considérée au cours des âges sous bien des angles et a joué aux yeux des pédagogues, des moralistes et des philosophes, des rôles très variés, voire opposés. Sacrifice, rite expiatoire et initiatif, vengeance, réparation du mal commis, intimidation du coupable et de ses imitateurs éventuels, amélioration et redressement de l'enfant fautif; voilà quelques-uns des aspects sous lesquels le châtimement a été envisagé. Et les conceptions et principes régnants qu'on a invoqués pour l'expliquer et le légitimer, ont influé sur l'attitude de l'éducateur — parent, maître, etc.

Nous ne saurions discuter ici la valeur de tous les arguments invoqués à l'appui des mesures coercitives prises contre l'enfant coupable. Un fait est cependant certain: les croyances en une vertu expiatoire, réparatrice, répressive et propitiatoire de la punition ont été depuis longtemps reconnues absurdes; quant à sa vertu intimidatrice, on ne saurait trop y compter, car l'enfant puni ne reconnaît pas ipso facto sa culpabilité; il éprouve — et même pas toujours — de la peur devant l'éducateur, mais souvent aussi de la haine, du ressentiment, de l'irritation. Il cherchera non pas à éviter la faute, mais à ne pas se faire surprendre en flagrant

délit. Des sentiments de rancune, de révolte germeront en lui — car le châtement non reconnu comme juste, le blesseront dans son amour-propre et sa fierté. D'autre part l'éducateur sévit souvent mal à propos, sous l'empire de la colère, et les mesures de répression seront influencées par son état affectif prenant alors un caractère de violence disproportionnée à la faute commise.

Seule l'action prophylactique de la punition — amendement, redressement de l'enfant — saurait la justifier. Encore faut-il faire ici des distinctions importantes, sévir au moment propice et prendre les mesures qui s'imposent. Le but du châtement c'est en somme d'éveiller à l'enfant, le sentiment de sa culpabilité, le désir de réparer le tort commis et de s'améliorer, bref de faire naître et de développer chez lui la conscience morale. Or il est bien des cas et des circonstances où l'enfant est incapable d'approfondir ces questions, de comprendre son erreur, soit parce qu'il est encore trop petit, soit parce qu'il a agi sous le coup d'une impulsion aveugle et passagère, soit enfin parce que sa „faute" n'était pas une, mais bien plutôt une réaction, un comportement normal, défensif particulier à son âge (Exemples: période d'entêtement entre 4 et 6 ans, révolte de la puberté, etc.). L'apprentissage de la propreté, la répression des manifestations trop vives de la sexualité se heurtent aussi à des résistances naturelles et ce n'est pas par des punitions intempestives qu'on arrive à un résultat durable. Nous omettons ici le cas des enfants anormaux.

Autre point important à considérer: l'action de la punition sur l'enfant, ses répercussions immédiates et ultérieures. Le châtement éveille parfois non un sentiment de culpabilité, mais de la haine — durable, tenace; d'autrefois c'est l'angoisse, la peur de l'éducateur qui surgit; quelquefois aussi l'enfant peut s'habituer à être corrigé, à souffrir, y trouver même un certain plaisir (masochisme). Bien des fois le châtement suscite des réactions complexes, faits d'hostilité, de révolte, d'inquiétude, de méfiance, de sentiment d'infériorité; bien des fois l'enfant puni hors de propos, trop souvent, ou maladroitement, devient un insoumis, un sournois, un timide, un inadapté. Il peut aussi en résulter en cas de prédisposition, une véritable névrose, une psychopathie, une conduite antisociale.

Il faut donc doser la punition, en faire comprendre la nécessité à l'enfant (exception faite de certains cas où l'on doit sévir pour empêcher l'enfant de commettre une faute grave qui mette en danger sa vie, sa santé, sa sécurité). Une punition non ressentie comme juste et méritée fait plus de mal que de bien et peut entraver l'épanouissement moral de l'enfant, son adaption sociale, ses rapports avec autrui. La punition ne devrait jamais servir de fondement à l'autorité de l'éducateur, mais s'appuyer elle-même sur celle-ci. Elle ne doit jamais ébranler les rapports affectifs de confiance, d'amour et de respect, entre l'enfant et le pédagogue. Car sans l'amour et la confiance, toute éducation est impossible, elle devient un pur dressage qui fait soit des insoumis, des révoltés, soit des êtres passifs, inertes et incapables d'autonomie personnelle. Seuls des rapports positifs et vivants, un contact affectif réel et de la sympathie entre parents et enfants, maîtres et élèves développeront chez le jeune être la liberté morale, le sens de la responsabilité, le goût du travail, l'amour, le sentiment de la justice, la capacité de jouissance et de renoncement.

En somme la punition n'est qu'un pisaller auquel une bonne éducation devrait recourir le plus rarement possible. C'est moins par la contrainte, l'intimidation et des mesures répressives, qui brisent soit raidissent la volonté, entretiennent des conflits psychiques, la peur, l'angoisse, la révolte, ouverte ou sournoise, inhibent l'élan personnel et affaiblissent le sens de la dignité, de l'autonomie — ou par des menaces, des réprimandes et des sermons que par des interventions positives, par une compréhension profonde et souple, par une sympathie agissante, une aide morale et efficace que doit procéder une pédagogie rationnelle. Elle exige de la part de l'éducateur beaucoup de tact, de finesse, de bonté et de maîtrise de soi, propres à bien peu de parents et de maîtres. Avant de former l'enfant, le pédagogue doit s'être formé lui-même, car la vraie éducation repose sur une identification inconsciente à base de respect et d'affection.

Dr. W. Bischler.

Edition Huber, Berne 1944.

## Bücherschau

William Saroyan: Ich heisse Aram. In ihrer knappen, scheinbar lässigen und doch so fein geschliffenen Form, in ihrem präzisen Aufbau und in der Treffsicherheit ihrer Menschenschilderung, die psychologisch scharf, unerbittlich und zugleich von echter Güte erfüllt ist, darf man diese Skizzen wohl als Kabinettstücke bezeichnen. Da ist — in „Der Sommer des schönen Schimmels" — die Erfüllung eines Bubentraums, ein frühmorgendlicher Ritt auf einem entwendeten Schimmel, in die Vorstadtlandschaft hinaus. Da ist — in „Die Granatapfelbäume" — die Geschichte eines Onkels, der ein Stück Wüste mit seinem letzten Geld kauft, mit der fixen Idee, daraus einen herrlichen Muster-Obstgarten zu machen: Wie er diese Idee fasst, wie er mit grossen Mühen Kaktus- und Schlangenhäuten wüste rodend lässt, mit seinem letzten Geld noch einige hundert Granatbäume erwirbt und einpflanzt, die dann nach Jahren ein paar Granatäpfel tragen, die niemand in den USA. kauft, weil niemand diese Frucht kennt,

und wie schliesslich dieser ganze Traum sich verflüchtigt und der Obstgarten wieder zur Wüste wird, mit Schlangen und Kakteen; das ist wie in einer Nusschale zusammengefasst ein ganzes Menschenschicksal, die Geschichte einer Illusion, und wächst aus einer leicht komischen Einzelgeschichte zum Sinnbild des Ewig-Menschlichen heran. Langsam fügt sich so die Welt der armenischen Familie von Aram Garoghlanian zu einem kleinen Abbild der Menschheit. Und es ist, als müsste der Name „Aram" zuletzt übersetzt werden mit „Mensch". — „Ich heisse Mensch."

Die Federzeichnungen von Don Freeman in ihrer originellen Kühnheit passen sich den von Hans Zbinden ausgezeichnet übertragenen Geschichten in fröhlicher Weise an.

(„Ich heisse Aram" von William Saroyan ist im Artemis-Verlag Zürich erschienen und kostet in Leinen geb. Fr. 9.20.)

\*\*\*