

| | |
|---------------------|--|
| 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: | 40 (1967-1968) |
| Heft: | 2 |
| Artikel: | L'école de culture dans la perspective d'un humanisme religieux [suite] |
| Autor: | Meylan, Louis |
| DOI: | https://doi.org/10.5169/seals-851714 |

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 07.02.2026

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

L'école de culture dans la perspective d'un humanisme religieux

par *Louis Meylan*,
Professeur à l'Université de Lausanne

C'est déjà ce qu'on peut constater, dans une assez large mesure, sur le plan de l'art. Raison de plus pour ne pas négliger l'éducation esthétique, moment non moins indispensable que l'éducation intellectuelle ou l'éducation morale d'une authentique et complète information à l'humanité. Le poète ne se définit-il pas, en effet: un homme plus complètement homme que les autres hommes?

L'éducation esthétique,²⁷ par laquelle l'adolescent est rendu perméable à ce quelque chose de mystérieux qui est peut-être, dans l'œuvre d'art, ce que l'artiste y a mis de lui-même; à ce quelque chose qui ne se laisse pas analyser et comprendre, comme un organisme vivant ou une machine, et qui ne peut être que senti; étant en quelque sorte à l'intérieur de cet ordre... l'éducation esthétique met, en effet, l'adolescent en communion immédiate avec l'artiste créateur et le mystère de la création. Etablissant, en même temps, une relation intime entre lui et tous ceux qui sont, comme lui, émus par ce mystère, elle l'initie à une forme éminente de société spirituelle, dans laquelle il se trouve lui-même en s'identifiant à autrui. Elle l'élève donc, au sens le plus plein de ce mot, en lequel se résume l'ultime propos de l'éducation.

Cette éducation est, par excellence, «présent inef-fable de l'âme à l'âme». Elle requiert donc des maîtres qui possèdent à un degré suffisant les modalités impressives, au moins,²⁸ de la sensibilité esthétique, et qui aient été élevés eux-mêmes par un contact prolongé avec l'art et l'œuvre d'art. Un cours d'histoire des arts figurés ou de la musique peut contribuer à cette éducation; mais on reste encore sur le seuil du temple: c'est un premier inventaire, un classement; on explique de l'œuvre d'art tout ce qui peut en être expliqué du dehors; cela seul donc qui n'est pas, à proprement parler, l'art. Les moyens d'une authentique éducation esthétique sont ainsi le con-

tact (affectif) direct avec l'œuvre d'art, et la pratique d'une activité artistique.

Dans l'école de culture, il convient ainsi de mettre sous les yeux de l'adolescent, ou de lui faire entendre, les chefs-d'œuvre des arts figurés et de la musique; ou du moins leurs reproductions. Présentation analogue à l'explication littéraire d'un poème, et qui conduit l'élève plus près peut-être du mystère de la création. Mais l'instrument privilégié de l'information esthétique, c'est la pratique d'un art; car, si le but de cette éducation est avant tout de développer en l'adolescent les modalités impressives de la vie esthétique – les artistes créateurs se forment (?) à l'Ecole des Beaux-Arts et dans les Conservatoires –, il n'y atteindra que dans la mesure où il aura fait l'expérience personnelle de ce qu'est la création artistique; fût-ce sous les formes les plus frustes et les plus imparfaites, en modelant, en dessinant, en chantant ou en jouant d'un instrument de musique.

Pratiqués sous la direction d'un maître qui soit à la fois un artiste sensible et un authentique éducateur, le modelage et le dessin, le chant choral et la musique d'ensemble sont parmi les plus efficaces de tous les moyens d'information, non seulement esthétique, mais générale, dont dispose l'école. Je m'étendrai quelque peu sur ces deux dernières disciplines – on voudra bien croire que je ne sous-estime nullement la valeur informatrice des deux premières – parce qu'elles illustrent excellemment cette inter-pénétration des divers moments de l'éducation, sur laquelle j'ai déjà attiré l'attention. Ou, si l'on préfère, l'indivisibilité de l'acte éducateur: on y distingue, pour la commodité du discours, l'éducation intellectuelle, l'éducation morale, l'éducation sociale, l'éducation esthétique; mais, dans la pratique, chacune chevauche sur toutes les autres; parce que, dans la personne humaine, rien n'est à part de rien.

Considérons d'abord la leçon de chant choral: c'est un des instruments les plus efficaces de la culture esthétique. Mais aussi de la culture intellectuelle: qu'on songe à l'attention complexe qu'exige l'analyse et l'exécution d'un canon ou d'un motet! C'est en outre un des trop rares exercices scolaires qui

²⁷ Cf. le numéro d'octobre 1950 du *Gymnasium helveticum*, entièrement consacré à cet aspect, trop longtemps négligé, d'une complète information de la personne.

²⁸ Modalités impressives: celles qui permettent d'être informé par l'œuvre d'art; modalités expressives: celles qui conditionnent la création artistique.

offrent aux écoliers l'occasion de travailler ensemble, de collaborer, de se sentir, chacun, responsable du résultat final. Ne suffit-il pas de l'inattention d'un seul groupe, ou d'un «cavalier seul», pour que tout soit à recommencer? Mais le résultat final: ce chant équilibré, harmonieux, bien sonnant, ne fait-il pas oublier aux exécutants toutes leurs peines? Mieux encore que, par exemple, une série de problèmes justes, ou un exercice d'analyse logique impeccable. Précisément parce qu'il est le fruit de la coopération, souvent de l'abnégation de tous: chacun donnant son plein ou, au contraire, s'effaçant, en vue de l'effet d'ensemble.

Ce que je viens de dire de la leçon de chant vaut pour la séance de musique instrumentale. Si tous les élèves ne peuvent pas faire partie de l'orchestre de chambre ou de l'ensemble à cordes de l'école, ceux qui le peuvent en retirent un enrichissement aussi grand, ou plus grand encore, que de l'heure de chant: approfondissement de leur sensibilité musicale, approfondissement surtout de l'expérience spirituelle de la collaboration. L'exécution, par cet ensemble, d'un concert ou d'une suite devrait, d'ailleurs, être un événement dans la vie de l'école. Tous les élèves devraient y être conviés. On voudrait voir, en outre, beaucoup d'entre eux assister régulièrement aux répétitions et participer ainsi, en quelque mesure, à la création – exactement à la re-création – du chef-d'œuvre: d'abord les thèmes et les motifs, *membra disjecta*; les diverses parties séparément, puis toutes ensemble, et toujours plus ensemble; jusqu'à ce que, comme dans la vision d'Ézéchiel, les ossements desséchés s'étant rapprochés, les tendons et les ligaments mis en place, et l'harmonie les enveloppant comme une chair glorieuse, l'œuvre, vivante, déroule sa majestueuse ou dansante procession!

*

Et nous voici sur les confins de l'expérience religieuse. Marquons donc, pour finir, la place de l'éducation religieuse dans une harmonieuse et complète information de la personne. Si, en effet, la fonction essentielle de l'éducation s'exprime par le verbe «élever», l'éveil et la culture en l'adolescent du sens religieux est sans conteste l'étape ultime de cette opération. Et si la personne s'édifie, organiquement, en opérant entre ses divers plans de vie des synthèses de plus en plus larges, l'accession au plan religieux, sur lequel seul peut s'opérer la synthèse totale, doit être considérée comme son accomplissement suprême.

L'école de culture ne saurait, donc, se désintéresser de l'éducation du sens religieux. D'une part, en effet, son abstention dans ce domaine agirait sur

l'adolescent comme une prise de position négative; ou, dans l'hypothèse la plus favorable, le confirmerait dans le sentiment que la religion, c'est pour le dimanche et que, les six autres jours, on n'en a que faire. D'autre part et surtout, une attitude religieuse en présence du mystère de l'Etre, n'est-elle pas un des attributs de cette humanité, que l'école de culture se propose de promouvoir en ses élèves? Et même l'attribut essentiel, si l'on ose dire. Car seul l'homme religieux, qui a entendu en lui l'appel d'une vocation et s'applique à y répondre par tout ce qu'il est et fait, vit d'une vie pleinement humaine; et c'est le sens religieux qui valorise tous les autres modes de l'humain. L'école de culture doit ainsi entraîner l'adolescent, dans toute la mesure de son pouvoir, à prendre conscience de la relation qui l'unit – qui unit tout homme – à l'Etre et à l'Eternel; pour qu'ainsi s'opère en lui, réponse à l'appel de la vocation, la synthèse la plus ample, celle de sa vie intellectuelle, active, affective et spirituelle.

Comment, d'ailleurs, le maître d'humanités (d'humanité), dont une des tâches est de présenter à ses élèves des hommes en qui l'humanité soit pleinement issue, pourrait-il faire abstraction des grandes personnalités religieuses, en lesquelles se fondent – rare et exemplaire synthèse! – une vie affective ardente et une infatigable activité; la vigueur intellectuelle et l'esprit de service; le sens de la grandeur et l'attention aux moindres détails: un saint Augustin, François d'Assise ou Thomas d'Aquin, Thérèse d'Avila, Jeanne d'Arc; Zwingli, Davel, Alexandre Vinet; ou encore le Bab, Ramakrishna ou Gandhi? Passant en revue, dans le cours de philosophie morale, les diverses attitudes que l'homme peut assumer en face de l'existence, comment pourrait-il, en outre, faire abstraction de la seule attitude religieuse et traiter par prétérition, dans une culture qui se réclame du nom chrétien, le système de valeurs qui a renouvelé l'Occident; le christianisme?

Par delà toutes les approches de Dieu que constituent les religions positives, l'école de culture doit donc entraîner ses élèves à sentir, penser et agir dans une perspective religieuse. Sous l'invocation de Celui qui se donne à connaître, non moins dans les lois du monde physique que dans les intuitions de la conscience morale; non moins dans l'imprévisible jaillissement de la création poétique, que dans la plus rigoureuse démarche de la raison; que révèlent certains discours de Socrate ou d'Epictète au même titre que les épîtres de saint Paul; que confesse Thomas de douteur (l'expérimental) non moins religieusement que saint Jean le mystique, dont témoignent la Somme de Thomas d'Aquin et les *Fioretti du pauvre d'Assise*! Sous le signe donc de l'i-

neffable Totalité, dont toutes les cultures ont balbutié le nom, et que les hommes les plus accomplis de tous les siècles ont servi et servent selon leurs lumières.²⁹

Car ce n'est pas à un mode particulier de l'humain, ni à la civilisation actuelle (morcelée en cultures et en chapelles: hommes de science, artistes, philosophes, mystiques) qu'une éducation à l'humanité doit se proposer d'intégrer l'adolescent; mais à l'humanité qui est, selon le beau mot d'Alexandre Vinet, le concert de toutes les voix et le concours de toutes les volontés vraiment humaines.

D'une part, en effet, l'homme n'est pas encore l'homme; sa vocation est de le devenir toujours plus pleinement. Et, d'autre part, les cultures ne sont que les motifs ou les thèmes (parfois des variations sur le même thème). La symphonie, c'est la Civilisation humaine, unissant en une synthèse idéale toutes les valeurs de vérité, de beauté et d'amour élaborées par chacune d'elles.

Dans la perspective humaniste et religieuse que nous avons adoptée, il ne s'agit donc de conformer l'adolescent ni à l'homme antique, ni à l'homme d'aujourd'hui mais à sa vocation, la personne. L'éducation l'enrichit, certes, des valeurs produites par les générations passées; mais c'est pour qu'il aille au-delà! «Vous devez aimer le pays de vos enfants. Que cet amour soit votre nouvelle noblesse. Le pays inexploré dans les mers lointaines, c'est là que j'ordonne à vos voiles de chercher et de chercher encore.³⁰ L'éducation est ainsi œuvre d'amour; et si l'éveil en l'adolescent du sens religieux nous a paru constituer son indispensable couronnement, c'est qu'elle est par excellence acte de foi, acte religieux.

*

Nous avons noté que l'éducation de la personne est un acte indivisible, qu'il est impossible d'atteindre aucune des fins particulières qu'une analyse abstraite y distingue, si l'on en néglige une seule; et nous avons donné tout à l'heure, à propos de la discipline musicale, un exemple de cette étroite intrication. Nous voyons maintenant que, si toutes ces fins particulières se limitent et se complètent les unes les autres, elles sont toutes subordonnées, hiérarchiquement, à la dernière considérée.

C'est dans cette perspective religieuse seulement que la fin assignée à l'éducation intellectuelle, à l'éducation morale et sociale, à l'éducation esthétique, peut être autre chose qu'une pétition de principe. En dehors d'une conception religieuse de l'Etre,

²⁹ «Le nom de chrétien ne doit jamais avoir une valeur d'exclusion.» Pierre Cérésole: *Vivre sa vérité*.

³⁰ F. Nietzsche: *Ainsi parlait Zarathoustra*.

quel sens aurait, en effet, le mot «vocation», qui est si souvent revenu sous ma plume? Et de quel autre point de vue serait-il possible de distinguer, en l'homme et dans les diverses cultures, ce qui est humain de ce qui est infra-humain? Dans toute autre perspective que celle énoncée par son titre, les positions affirmées dans cet essai seraient, à bon droit, jugées arbitraires. Elles ne se justifient que pour qui reconnaît dans l'Univers une finalité spirituelle.

Un mot encore sur la nature de l'opération dont nous avons défini les fins prochaines et «la fin à l'infini». Nous l'avons, à la rencontre, nommée un art; et l'avons à diverses reprises caractérisée comme une initiation, ou, reprenant l'image si belle de G. Duhamel, comme «le présent ineffable de l'âme à l'âme». Suggérant ainsi que l'éducation n'est pas, centralement, une technique – encore que l'on puisse parler de techniques éducatives – mais un acte de nature poétique.

C'est seulement, en effet, sur le plan poétique (caractérisé par l'intime interpénétration du moi et du nonmoi, et comportant donc une connaissance non plus symbolique mais substantielle) que l'adolescent peut s'approprier ce qui est, en droit, sien, du fait de son appartenance à l'humanité; s'enrichissant des valeurs produites par les cultures les plus diverses et les plus éloignées, de l'être intime de son temps, et des perspectives illimitées sur lesquelles il ouvre. Et l'école humaniste, décrite au second chapitre de cette étude, qu'est-ce? sinon un milieu poétique, dans lequel la sollicitude de la génération adulte multiplie autour de l'adolescent les plus suggestives expressions du Vrai, du Beau et du Bien; pour que se confirme en lui sa vocation humaine et que, nourri d'humanité, il atteigne à la pleine stature de l'homme.

Mais ces valeurs poétiques, seul un maître qui soit, à quelque degré, un poète, peut les lui présenter de telle façon qu'elles opèrent en lui la «sublimation» à la suite de laquelle il deviendra «celui qu'il est». J'ai développé ces considérations dans deux chapitres (le 3e de la seconde partie, et le 4e de la dernière partie) de mon ouvrage: *Les humanités et la personne*. Je n'y fais allusion ici que pour rappeler une vérité, constamment oubliée dans la pratique, au grand dam de l'école et de l'élève: ce qui est déterminant, sur le plan éducatif, ce n'est pas tant ce qu'on enseigne que l'esprit dans lequel on l'enseigne; et l'éducateur agit moins par ce qu'il dit ou fait que par ce qu'il est.

Pour que l'institution scolaire opère sur le plan de l'être, et non pas seulement de l'avoir, ce n'est donc pas son plan d'études qu'il est le plus urgent de revoir, ni même son programme fonctionnel, incom-

mensurablement plus important qu'il soit: ce sont les critères d'après lesquels les maîtres sont admis à exercer une activité qui n'est pas un métier comme les autres, mais requiert absolument le don de poésie. Le don de poésie, qui seul rend possible le don de soi, «le présent ineffable de l'âme à l'âme».

Le plan d'études et le programme fonctionnel esquissés dans ces pages n'informeront en l'adolescent

la personne qu'administrés (c'est-à-dire servis) par des maîtres ayant fait eux-mêmes l'expérience de la vertu poétique des humanités; et dont l'acte soit constamment inspiré par le sentiment de leur responsabilité envers l'avenir. L'avenir dont ils sont (au sens étymologique de ce mot, dérivé d'un verbe grec signifiant: faire, créer) les poètes. (Fin)

Über jugendliche Diebe und die Psychologie ihres delinquenten Verhaltens

Hans Zulliger, Ittigen †

Stellen wir fest, daß ein junger Mann oder ein Mädchen ein Eigentumsdelikt begangen hat, dann betrachten wir als Antrieb dazu die Habsucht, die Besitzgier, die Großmannssucht der Jugendlichen. Solche Antriebe seien in der heutigen Zeit der Konsumkultur und der erzieherischen Aushöhlung der Familien eigentlich nicht so sehr verwunderlich, sagen wir uns. Es komme die *vermehrte Reizzufuhr* der berüchtigten «Massenmedien» hinzu. Sie züchteten falsche Ideale. So das des Schundromanhelden, des Kino-Revolver-Helden, des dirnenhaften Mädchens, das von einem Nabob ausgehalten wird und in Saus und Braus lebt, die teuersten Kleider und einen eigenen Sportwagen besitzt, usw. Die zu allerhand Rechtsbrechertum geneigte moderne Jugend sei eine Frucht der Zeit- und Milieu-Umstände, und am besten dagegen wirke, wenn wir so frühzeitig als möglich mit strengen Strafen das Uebel im Keime ersticken.

Vielleicht sollten wir uns mit dieser Erklärung über die heutige Jugendkriminalität nicht zufrieden geben und versuchen, tiefer zu schürfen. Woher kommen hintergründig die Habsucht und Besitzgier, die Großmannssucht, die innere Haltlosigkeit und die Verwahrlosung unserer Jugend, so müßten wir uns fragen. Welches sind die *unbewußten Triebfedern* der Delikte der Halbwüchsigen?

Statistische Erhebungen weisen nach, daß ein erschreckend hoher Prozentsatz jugendlicher Rechtsbrecher, die, von Jugendgerichten bestraft, gar eine Freiheitsstrafe in Jugendgefängnissen erlitten, später *rückfällig* wird. Die Strafe hat ihr Ziel, Buße und Abschreckung, nicht erreicht, der junge Delinquent ist nicht gebessert. Aus den Anstalten nach Verbüßung ihrer Strafe entlassen, begehen sie nur mit noch größerer Schlauheit und Gerissenheit neue Straftaten. Sie halten sich für gescheiter als die Kriminalorgane, für raffinierter und glauben bei einer jeden neuen Fehltat, diesmal sei sie so wunderbar ausgeklügelt, daß der Urheber nicht ruchbar werde. Er könne der Gesellschaft und den Kriminologen

eine Nase drehen. Diese Aussicht füllt ihn mit großer *Genugtuung und Lust*, er fühlt sich wie Siegfried mit seiner Hornhaut vor Gefahren gefeit und hält für unmöglich, daß auch er eine «*Achillesferse*» haben könnte.

Aus was für einer Quelle stammt dieses abwegige Lustverlangen? Könnte man sie aufheben, bestände die Wahrscheinlichkeit, daß die jugendlichen Rechtsbrecher ihre Deliktnäigung nicht weiter verspürten, weil sie keine *Lustquelle* mehr für sie bedeutete – daß also der Antrieb wegfiel? Würde es sich lohnen, jugendliche Delinquenten nach den Grundregeln und gemäß den Erkenntnissen der Tiefenpsychologie individuell zu untersuchen und die richterlichen Maßnahmen dem Ergebnis entsprechend vorzunehmen?

Um dies etwas deutlicher zu machen, wollen wir eine konkrete Falldarstellung betrachten.

Die Jugendarbeitschaft eines unserer Landesbezirke hatte sich mit einem 16jährigen Burschen zu befassen. Nennen wir ihn Dieter Kern. Es war ans Tageslicht gekommen, daß er sich einer Reihe von Ladendiebstählen im Gesamtbetrag von zirka 160 Franken schuldig gemacht hatte.

Dieter war der einzige Sohn eines braven Monitors, der bei den Gas- und Wasserwerken einer mittelgroßen Stadt angestellt war. Die Mutter stammte aus Bauernkreisen und wirkte als Hausfrau. Eine um 6 Jahre ältere Schwester war Verkäuferin in einem Konsumladengeschäft, eine jüngere, 18jährig, befand sich in einer Zahnarztgehilfinnen-Lehre. Dieter besuchte das Gymnasium, die Eltern hatten gehofft, ihn einst studieren lassen zu können. Darin bestand hauptsächlich der Ehrgeiz des Vaters. Aber auch Dieter hielt große Stücke darauf.

Der Jugendarbeitswalt veranlaßte eine psychologische Untersuchung und Beratung und bestimmte einen Experten.