

## Préface

On ne doute plus aujourd'hui que l'école occidentale est en crise. Les diagnostics varient, les remèdes divergent, mais peu nieraient que les *fruits* du système éducatif actuel ne révèlent un déclin général des compétences scolaires de base, comme la maîtrise des outils linguistiques et conceptuels élémentaires qu'un enfant pouvait posséder au sortir de l'école primaire il y a cinquante à cent ans. Les capacités moyennes d'expression, tant écrite qu'orale, manifestées par les générations les plus récentes témoignent d'un appauvrissement et d'un gauchissement que les compétences technologiques et informatiques ne sauraient ni occulter ni compenser. La capacité à rassembler en un laps de temps de plus en plus court, et d'une façon de plus en plus indiscriminée, des données « virtuelles » en cliquant sur des « icônes » et en enchaînant des « symboles » ne saurait émerveiller que ceux qui confondent les dimensions quantitatives et qualitatives de l'éducation. C'est ainsi qu'aux Etats-Unis, une « bonne » école n'est trop souvent qu'une école ayant assez de ressources financières pour acheter des centaines d'ordinateurs...

Au-delà de ce constat de fait, on doit ajouter que l'éducation se définit, en outre, par un processus d'acheminement et d'élévation de la personne humaine par-delà ses limites strictement végétatives et animales, comme l'exprime du reste le verbe latin *educere*, « conduire hors de », c'est-à-dire hors de soi. Force nous est de reconnaître que l'impératif éducatif ainsi défini ne peut guère s'actualiser dans un contexte qui nie, précisé-

ment, tout élément de transcendance et d'objectivité, conditions *sine qua non* d'une « sortie hors de soi-même ». Il devrait pourtant s'agir, quand on parle d'éducation, de s'élever au-dessus des limites naturelles et individuelles qui nous empêchent d'accéder à une dimension qui nous transcende et nous fonde en même temps, ne serait-ce qu'en entrant dans le monde de la culture réelle et de la société. *Educere* ne se réfère pas seulement à une sortie de soi, mais aussi à une élévation, à l'accès à une verticalité humaine dont l'apprentissage de la marche est, chez les bambins, le profond, émouvant et rafraîchissant symbole. Accédant à la posture verticale, nous nous mouvons hors de la sphère immédiate qui nous confine. C'est cela l'éducation de l'intelligence et du cœur. Par contraste, l'*idiot* illustre – étymologiquement – une incapacité à dépasser la sphère du particulier (*idion*), celle qui nous enferme dans notre illusion d'indépendance, à tous les niveaux.

Une des qualités principales de l'ouvrage qui suit tient au fait qu'il résulte de la convergence d'une sûre conscience des principes métaphysiques et moraux de l'éducation et d'une longue expérience quotidienne de l'enseignement dans un cadre moderne et occidental. Trop souvent en effet, ceux et celles qui ont pris conscience de l'appauvrissement et des graves travers des mentalités qui président au système éducatif moderne par expérience directe et répétée sont bien en peine d'en dégager les causes profondes, et donc les plus réelles, se contentant d'égrener des critiques plus ou moins partielles, plus ou moins judicieuses, mais qui ne touchent qu'aux manifestations, à la surface du problème, à sa réalité vécue indépendamment de l'horizon métaphysique et anthropologique intégral qui seul leur permettrait de situer leurs observations critiques dans un cadre vraiment *révélateur*. Quant à ceux et celles qui peuvent faire fond sur des principes réels, on doit avouer qu'ils sont rarement à même de prendre la pleine

mesure de la profondeur, et de l'épaisseur, des fissures du système, le plus souvent par défaut d'expérience directe du terrain éducatif, mais aussi parfois par répugnance à en sonder les abîmes d'absurdité.

Certains s'étonneront sans doute de la rigueur de certaines des remarques qui suivent, de la sévérité des critiques formulées par l'auteur. C'est qu'on ne veut guère apparaître comme trop tranchant dans un contexte où la vertu se réduit à un sens désinvolte du compromis. Il conviendrait pourtant de bien garder présent à l'esprit que les critiques en question sont déterminées par une compassion à l'égard des jeunes eux-mêmes. S'il s'agit de juger, ce n'est pas pour condamner les personnes, mais pour dénoncer des erreurs qui entravent l'épanouissement réel des écoliers et lycéens. On oublie trop souvent que la rigueur doit être une forme de charité, peut-être parce qu'on répugne à ses leçons, à moins qu'on ne la confonde avec la brutalité et l'injustice. Cette charitable rigueur est d'ailleurs tempérée par une reconnaissance des circonstances atténuantes qui peuvent déterminer, jusqu'à un certain point, des aspects délétères de l'éducation.

On pourrait considérer, enfin, que la mise en évidence des maux de l'éducation moderne en Occident ressortit à un combat d'arrière-garde, et que les critiques les plus précises et les mieux fondées, à supposer qu'elles trouvent des oreilles attentives, ne sauraient rien changer à la situation tant le stade de la maladie est avancé. En fait, pourtant, l'aspect critique des lignes qui suivent est inséparable des enseignements positifs qui les soutiennent. Celles-là ne sont en un sens que la rigoureuse manifestation de ceux-ci. Les individus doués de discernement pourraient donc, dans des circonstances favorables, tirer parti de l'esprit de ces critiques, pour construire, ou reconstruire, un enseignement digne de ce nom dans le cadre forcément restreint, mais

toujours concret, de leur influence directe et de leur action immédiate. Certes, la centralisation des institutions et des programmes demeure un obstacle à de telles initiatives, mais il n'en est pas moins vrai que certains aspects de la « dissolution » moderne ouvrent paradoxalement la voie, ça et là, à la formation d'îlots d'intelligence et de travail dont on ne saurait négliger la portée.

Patrick Laude  
(Professeur à Georgetown University, Washington)

## Avant-propos

Il existe plusieurs angles de vision possibles pour examiner le phénomène de l'école d'aujourd'hui. La plupart cependant ne permettent qu'une vue très étroite de la situation, car non seulement ils ne considèrent dans l'homme que la couche la plus superficielle, mais ils se basent à peu près tous sur une série de préjugés bien établis, et que bien peu songeraient désormais à remettre en question. De plus, les diverses analyses effectuées ne s'arrêtent, pour ainsi dire, qu'à mi-chemin. Les déficiences perçues peuvent être bien réelles, mais elles n'expliquent pas tout, pour dire le moins. Elles constituent, en tant que causes secondes, tout au plus des circonstances aggravantes. C'est dire que sans elles, les choses ne changeraient pas fondamentalement ; elles seraient freinées quelque peu dans leur progression, ou plutôt, leur dégradation. C'est pourquoi les chapitres 2 à 8 de ce livre seront-ils constitués de ces nouveaux préjugés qui déterminent l'enseignement actuel et le minent. Même si la ligne de démarcation entre tel préjugé et tel autre n'est pas toujours rigoureuse <sup>1</sup> – ce qui entraîne inévitablement certaines répétitions, loin d'être inutiles sans doute – *bis repetita placent* – leur analyse n'en permet pas moins d'en arriver à l'essentiel qui, à son tour, explique en profondeur l'état de délabrement de l'enseignement, dont les soubas-

---

<sup>1</sup> Lors de la relecture finale du manuscrit, le caractère inévitablement un peu factice de cette division m'est encore plus clairement apparu, tant les divers préjugés ne sont au fond que les aspects inextricablement liés d'un phénomène unique. Qu'on considère donc ceux-ci plutôt comme des jalons de lecture ou des points de repère, ou encore comme une sorte de synthèse.

sements mêmes sont insidieusement attaqués de l'intérieur, tel le travail de la mûre qui mine irrémédiablement et en silence toute la charpente d'une maison. D'aucuns pourraient peut-être s'étonner de développements qui apparemment ne concernent pas directement l'école ; c'est oublier que le point de vue adopté ici exclut un cloisonnement dépourvu de sens. L'école est malade parce que la civilisation moderne est malade. Et la cause de sa maladie se trouve inévitablement dans sa philosophie, ou plutôt dans son absence de philosophie digne de ce mot.

Tous les préjugés ne sont sans doute pas repris d'une manière exhaustive, mais il n'y a là aucun problème, car tous trahissent la même calamité ou la même perversion, à savoir la perte de l'essentiel, d'un centre – sous la forme d'une sagesse ou d'une religion dignes de ce nom, lesquelles expliquent l'homme dans sa totalité et lui indiquent la manière d'agir conforme à sa nature – et par là même et a fortiori du Centre dont tout émane et où tout est destiné finalement à retourner.

On pourrait d'ailleurs parler véritablement d'une école « à la dérive » ; ayant renié quasi tout ce qui la constituait, ainsi que sa raison même, elle flotte à la surface de l'eau, poussée çà et là par les vents désordonnés de la passion, de la révolte, des modes et des caprices. L'école ressemble désormais à un bateau dont on aurait jeté la boussole et le gouvernail pour faciliter la navigation.

Au risque de nous répéter, insistons bien sur le point de vue adopté. Il s'agit ici avant tout de distinguer entre l'essentiel et le secondaire ; de distinguer la cause ultime ou première de l'état actuel des choses, sans passer systématiquement en revue toutes les causes secondes plus ou moins importantes. D'autres l'ont fait avec plus ou moins de bonheur ; leur principal défaut étant en somme de s'y

arrêter exclusivement et de prendre comme cause ultime ce qui en réalité ne sont que des contingences découlant elles-mêmes d'une cause unique.

Le point de vue adopté ici est traditionnel ou universel, c'est dire qu'il n'entend se cantonner dans aucun exclusivisme confessionnel ; il entend s'en tenir au noyau et à l'essentiel de chaque confession, à la Sagesse universelle et pérenne qui se trouve au centre des différentes Traditions. L'ultime point de référence ne peut et ne doit être que les Principes universels et pérennes, car l'homme reste toujours l'homme, et aucune époque ne pourra jamais changer sa nature fondamentale. Croire et vouloir le contraire est sans nul doute la plus grande calamité infligée à l'humanité. Notons d'ailleurs que la philosophie contemporaine, et surtout française avec celle pratiquée à Paris dès les années 60 par des philosophes d'avant-garde tels que Michel Foucault, Levis Strauss et Derrida, attaque la notion même de « nature humaine ». C'est pourquoi on appelle quelque'un comme Foucault, par exemple, un philosophe de la mort de l'homme, faisant écho à la mort de Dieu proclamée par Nietzsche à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle. Ces philosophes attaquent en effet la notion même de l'universalité de la nature humaine ; ils réduisent l'homme à un ensemble de données culturelles relatives variant d'une époque à une autre, d'un lieu à un autre. Tage Lindbom fait allusion à la même hérésie quand il écrit : « Certes on ne conteste pas dans notre monde sécularisé qu'il existe des affirmations vraies et fausses, mais ce qu'on désigne comme vrai n'est pas pour autant reconnu comme quelque chose d'absolument valable. La conception dominante est que la vérité est relative et que « chacun se sauve à sa façon », que ce qui est vérité à Halle et Iena est une mauvaise plaisanterie à Heidelberg. » (L'IVRAIE ET LE BON GRAIN ; Archè Milano, 1976).

Comment dès lors pourrait-on prétendre à un enseignement ne serait-ce qu'humaniste, si l'on ruine la notion même d'« humanitas » ? <sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> « La civilisation moderne, par son divorce d'avec tout principe, est comparable à un cadavre sans tête dont les dernières motions sont convulsives et insignifiantes. Ce n'est, du reste, pas de suicide, mais de meurtre que nous voulons parler. » (Ananda K. Coomaraswamy, in *Am I my Brother's Keeper ?*)

## Chapitre 1 : La théorie de l'évolution

Avant de définir quelques-uns des principaux nouveaux préjugés qui empoisonnent le climat scolaire, il faudrait sans doute en relever un, plus fondamental et plus ancien, et qui détermine d'une manière particulièrement perverse le mode de pensée occidental. Il s'agit de la théorie de l'évolution de Darwin, laquelle est malheureusement loin d'avoir ressorti tous ses effets. D'après ce postulat nullement prouvé, et du reste parfois même mis en cause dans les milieux scientifiques où il s'est développé, – sans parler de son incompatibilité avec toutes les grandes Traditions et Sagesses de l'humanité tant d'Occident que d'Orient – l'homme, descendant du singe, serait en constante progression vers du meilleur à tous les niveaux. Outre que l'homme ne peut descendre du singe à la manière d'une évolution de ce dernier, laquelle aurait produit ce miracle de l'intelligence humaine à partir d'une conscience animale – le moins ne pouvant produire le plus – on serait bien en peine, sinon sous l'impulsion de la passion, de découvrir chez nos contemporains plus d'intelligence et de vertu que parmi les générations innombrables qui les ont précédés. La nature, du reste, ne nous offre et ne nous a jamais offert un exemple d'un « saut » spontané d'un niveau existentiel à un autre. (Voir à ce sujet les ouvrages de F. SCHUON, traitant magistralement de ce thème, et dont sont tirées pour l'essentiel les précédentes considérations ; notamment « DU DIVIN À L'HUMAIN », – Le Courrier du Livre, 1981 ;

ainsi que l'ouvrage de Martin Lings ; « LA ONZIÈME HEURE »<sup>3</sup> – Delphica – l'Âge d'Homme, 2001).

Précisons toutefois, même si la chose semble aller de soi, que ce n'est évidemment pas Darwin seul qui est responsable de la situation de l'école d'aujourd'hui. Ce n'est en effet nullement le fruit du hasard si sa théorie a acquis une telle notoriété. Elle venait bien à point pour tous ceux

---

<sup>3</sup> L'auteur y cite l'ouvrage d'Evan Shute « *Flaws in the Theory of Evolution* », et il en dit entre autres ceci (page 29) : « Le royaume de l'hypothèse est toujours le royaume de la dissension. Mais ici, en outre, certains évolutionnistes sont plus scientifiques et objectifs que d'autres, et quand leur sens de la rigueur a été outragé au-delà de toute mesure, ils n'ont pas toujours résisté à la tentation de déverser leur mépris sur certaines des idées les plus extravagantes de leurs collègues évolutionnistes. En général, de telles saillies restent isolées et ont peu de suite, si même elles ne passent pas inaperçues ; mais rassemblées, comme dans *Flaws in the Theory of Evolution*, leur poids devient considérable ; et ainsi, en citant les évolutionnistes eux-mêmes, Shute a pu montrer que la théorie de la méga-évolution n'est qu'une vaste escroquerie, dans le cadre de laquelle les hypothèses défendues par les uns et les autres s'annulent réciproquement, au point qu'il n'en subsiste rien.

Sa thèse peut se résumer ainsi : plus la science fouille les incroyables réseaux de complexité de la nature, plus s'accumule un faisceau d'arguments irréfutables contre l'évolutionnisme. Comme il le dit lui-même : « La méga-évolution est en réalité une philosophie qui remonte au temps de l'ignorance biologique, une hypothèse théorique échafaudée à l'école maternelle de la biologie. »

Comme autres sources sur la dénonciation du phénomène de l'évolution, citons aussi dans le monde français : Paul Lemoine, *Encyclopédie française*, tome 5, et Louis Bounoure in *Le Monde et la vie* de novembre 1963 – dont l'auteur rend compte dans *Croyances anciennes et Superstitions modernes*, pp. 11-13 et 99-104. Et plus récemment : Wolfgang Smith, *Evolution : les Faits et la Fantaisie*, Stephen Jay Gould, *La Vie est belle*, Pierre Thuillier, *Darwin & Co* et *Darwin était-il darwinien ?* (Ces références sont reprises de la NdT du livre cité de Martin Lings.)

Mentionnons également : « *Evolution : une théorie en crise* » de Michael Denton, 1988.