



**HAL**  
open science

## Nietzsche et le cercle des éducateurs

Didier Moreau

► **To cite this version:**

Didier Moreau. Nietzsche et le cercle des éducateurs. Figures de la magistralité. Maître, élève, culture., L'Harmattan, pp.173-186, 2009, Pédagogi. halshs-00806373

**HAL Id: halshs-00806373**

**<https://shs.hal.science/halshs-00806373>**

Submitted on 30 Mar 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Nietzsche et le cercle des éducateurs.

**Didier Moreau**  
**Université de Nantes.**

« ...le redoutable effort, le redoutable devoir d'avoir à faire ma propre éducation ... »

Nietzsche.

Reconnaître l'importance prépondérante de l'éducation dans la pensée de Nietzsche a pour corrélat immédiat de questionner en retour l'effacement presque total du souci éducatif dans la pensée contemporaine, au profit de théories permettant de gérer des processus désormais neutralisés, orientés autour du « sujet », clinique ou politique, ou du « corps social ». Peut-être Nietzsche a-t-il été le dernier philosophe éducateur, dans le constat qu'il fait de l'effondrement du projet éducatif de la culture. Mais sans vouloir étayer directement une telle hypothèse, tâche outrepassant les limites de ce présent travail, il reste néanmoins permis de se demander en quoi Nietzsche peut, dans l'ampleur de sa réflexion sur la formation et l'éducation de soi, apporter à notre temps des appuis permettant à la philosophie de l'éducation de reprendre et poursuivre sa tâche originelle d'un questionnement ontologique qui lui est propre. Cette question peut être ainsi formulée : quel mode de présence pour l'homme se trouve institué par l'acte éducatif ?

Or demander à la pensée nietzschéenne de tels appuis, c'est prendre un double risque. Tout d'abord celui de vérifier l'hypothèse que, sans doute le premier, Karl Löwith a formulée en 1939 : « on peut se demander s'il existe une voie possible au-delà de Nietzsche » (Löwith, 1969) Une telle « vérification », ou, si la positivité du terme paraît incongrue, une telle inquiétude risquerait de conduire à la paralysie ou au repli en deçà de ce qui fait l'objet de la critique nietzschéenne, soit à un néant de la pensée.

Le deuxième risque est inverse, et tiendrait dans l'illusion de la possibilité d'un « nouveau », d'un activisme s'autorisant d'une rupture par rapport aux temps précédents, illusion que précisément Nietzsche a le premier thématisée dans l'expérience de sa relation avec l'entreprise wagnérienne. On conçoit mal le fondement d'un tel volontarisme éducatif, ou trop clairement peut-être, du côté des plus grossières falsifications idéologiques.

On le voit, se tourner vers Nietzsche dans sa considération de l'éducation ne peut permettre en aucun cas de légitimer des « attitudes », d'abstention conservatrice ou de volontarisme restaurateur, ce qui doit donc inciter à abandonner la recherche d'appuis doctrinaux, propres à être repérés et récupérés dans la défense d'une position dogmatisée.

### *La déprise de soi.*

Il convient donc de définir une méthode et un objet. La méthode est de situer Nietzsche, non dans une continuité historique mais dans un « cercle », terme dont l'équivocité même sera fructueuse : le *cercle des éducateurs*. L'objet est de comprendre comment Nietzsche « saute » lui-même dans le cercle et, peut-être le

referme, pour le protéger du temps présent qui le ronge et entraîne son effacement progressif. Mais, ce faisant, il s'y consume.

Il n'y a pas de « doctrine pédagogique » de Nietzsche. Il pose le problème de l'éducation en tant qu'entrée dans l'existence, et tente de le résoudre par l'examen de son propre parcours : c'est l'énigme *d'Ecce Homo*, relevée par Löwith, Klossowski et Derrida :

« *je suis mort en mon père, en ma mère je vis encore* ( EH p. 235). » On peut rapprocher une telle formulation de la réponse qu'Oedipe apporte à l'énigme de la Sphinx relativement au destin de l'homme. Elle nous met devant ce fait fondamental que toute éducation est une rencontre de mort et de vie, de revenants et de vivants : la culture est plus que notre monde ambiant, c'est notre corporéité, et toute critique de la culture suppose une déprise de soi-même.

Mais exposer une méthode n'évite pas la difficulté essentielle : comment lire Nietzsche ? Trois attitudes ont été frayées par les commentateurs ; il n'y en a probablement pas d'autres, sauf à mépriser l'effort de pensée nietzschéen. La première perspective soutient une lecture herméneutique somme toute classique : il s'agit de rassembler les fragments comme les parties d'un tout, de telle sorte que chaque partie s'éclaire de ce rassemblement, et que le tout se comprenne à partir de cette agrégation. Or le tout de l'œuvre nietzschéenne est nécessairement un projet philosophique, dont la clef doit être repérée dans certains fragments qu'il convient alors de privilégier. C'est l'horizon d'un projet qui se dégagerait de l'unité de doctrines distinctes que le commentateur a charge d'établir. C'est la démarche de Heidegger, unifiant à partir du projet de l'inversion du platonisme les doctrine de la Volonté de puissance et de l'Eternel retour de l'identique (Heidegger, 1979). Gadamer se rallie fondamentalement à cette lecture : Nietzsche entreprendrait de détruire la métaphysique mais resterait à « l'intérieur » de son champ (Gadamer, 1996 ).

La seconde lecture est plus radicale et pose qu'il n'y a pas de doctrine de Nietzsche, mais une déconstruction patiente de la métaphysique qui prend appui sur les métaphores. C'est la lecture de Derrida, et peut-être aussi, mais la question reste difficile, celle de Deleuze. Le texte de Nietzsche est comme « l'aphorisme du parapluie » (Derrida, 1992, p.112), dont on ne peut savoir, à partir d'un regard extérieur et surplombant, s'il est intégralement important et décisif pour la lecture. La radicalité de cette lecture tient en ce que Nietzsche y apparaît comme le destructeur de la métaphysique, et qu'il permet ainsi d'interpréter l'ontologie heideggérienne comme une résistance à cette destruction et à la rebasculer dans le champ métaphysique. Ce qui permet aussi à Vattimo de lire Heidegger à partir de Nietzsche (Vattimo, 1985 ).

Enfin, une troisième interprétation, moins connue peut-être, est défendue par K. Löwith. (Löwith, 1969, 1991). Elle défend la thèse, qui peut être considérée comme un dépassement des deux premières, que Nietzsche applique, chemin faisant, à sa propre pensée, la destruction qu'il inflige à la métaphysique, et que son œuvre, en quelque sorte, se débarrasse de ses attaches au monde où elle a pris naissance (« monde bourgeois » pour Löwith), et interdit tout retour ou toute restauration de ce qui a été déconstruit : elle se déconstruit elle-même dans sa critique de la culture. Nous privilégierons ici ce thème de la *déprise de soi*, en nous autorisant de la lecture par laquelle Löwith aborde l'œuvre de Nietzsche : le point de vue de son auto-formation, dans la mise en perspective de sa propre expérience. Une autre lecture, moins connue que les précédentes, est celle que Klossowski avait entreprise. Elle nous paraît rejoindre, à partir d'une orientation deleuzienne, la

tonalité majeure de l'analyse de Karl Löwith. Elle insiste sur ce problème fondamental du Cercle interprétatif, auquel Nietzsche décide de se confronter (Klossowski, 1969).

*La place de la question éducative.*

L'éducation n'est pas un thème parmi d'autres de la pensée nietzschéenne ; il y a une impossibilité à thématiser dans la mesure où l'éducation est présentée d'emblée comme question ontologique (SE, p. 95), pour laquelle les perspectives sociétales ne sont que des résistances portées par les préjugés. Ce changement de perspective est capital car il produit deux effets décisifs : le premier est l'absorption de la question politique dans la critique philosophique de la culture qui fait de l'Etat une « machine » éducative ; le second est l'ouverture de la voie de l'auto-éducation comme perspective non plus « salvatrice » ni « rédemptrice », mais curative. Or ce changement de perspective sur l'éducation comprend une contradiction que Nietzsche va explorer avec ténacité. Si l'éducation est ce pouvoir ontologique permettant de faire advenir un homme supérieur et non une fonction politique d'amélioration de la société (SE, pp. 89-97), il faut bien supposer que ce pouvoir est immanent, aux mains de l'homme, tout en servant des fins encore transcendentes, celles de la « nature » selon le contenu schopenhauerien que Nietzsche donne encore au concept. Mais ces fins transcendentes sont pour Nietzsche parfaitement connaissables, accessibles par nos propres expériences de langage, métaphorisables donc. L'éducation « véritable » permet ainsi d'accéder à cette transcendance dans l'immanence mais opère alors une rupture avec tout caractère social de l'éducation : seuls quelques-uns pourront alors accéder à cette autoformation et en souffriront en retour les effets : la solitude, l'incompréhension liées à la perception de l'auto-destination d'un « formateur de la culture ». Il ne s'agit pas d'un caractère « élitiste » de l'éducation, ce qui ne serait qu'une régression en deçà de la perspective ontologique, mais de la mesure de l'aporie dans laquelle la modernité a placé la question de la Communauté. La question éducative est première et centrale chez Nietzsche parce qu'elle est la seule voie d'accès à l'Etre – déjà dans le champ de la métaphysique, et radicalement, lorsque sera instruit le procès de la métaphysique. L'éducation, comme ouverture de l'Etre connaîtra alors dans la genèse de la pensée nietzschéenne les mêmes torsions selon lesquelles la métaphysique sera repliée contre elle-même. Il est donc nécessaire de distinguer préalablement les phases de cette pensée de l'éducation dans l'œuvre de Nietzsche. A chacune d'entre elles correspond un texte spécifique, dans lequel Nietzsche revient sur son propre procès d'autoformation. Ces phases, si elles accompagnent la périodisation des écrits de Nietzsche, telle que Löwith la présente (Löwith, 1991, pp. 31-37), montrent cependant leur propre spécificité en tant qu'elles sont toujours nécessairement rétrospectives, advenant après-coup comme regard porté sur ce qu'il déterminera comme sa « tâche » (HTH, préface p. II). La première phase que nous distinguerons est celle qui est développée dans la *IIIe Considération intempestive* : nous l'appelons l'Entrée dans le Cercle des éducateurs. Nietzsche y prend la *décision* d'assumer sa tâche d'éducateur. La seconde phase est celle de la recherche d'une éducation permettant la réconciliation de l'homme et du monde, la recherche du « Maître du futur » ; c'est en elle que le cercle est parcouru, à travers les « textes du socle », comme les désigne K. Löwith. La troisième phase correspond à l'achèvement de cette circulation : comme retour à l'origine, il s'y décide la sortie du cercle, à travers deux textes emblématiques : *Le Cas Wagner* et *Ecce Homo*. Mais la

sortie du cercle expose à la solitude et à la consommation. Cette considération de phases dans la pensée nietzschéenne est loin d'être une pure exigence d'une histoire de la philosophie, mais répond à cette prise en compte du caractère expérientiel de cette pensée. Comme Montaigne, son précurseur revendiqué (SE, p. 35), Nietzsche expérimente sur Nietzsche (qui n'est pas « lui-même ») les effets de l'auto-éducation (qui cependant ne rend pas autre). Recueil impossible où l'on semble s'écarter de soi pour finalement explorer son mode de présence dans l'Être.

Dans le cadre de ce travail, nous nous limiterons à l'approche de la première phase, réservant l'étude des deux secondes à une analyse ultérieure.

### *L'appropriation de la modernité.*

La décision que prendra Nietzsche d'entrer dans le Cercle des Educateurs est le résultat de son appropriation de la modernité, à travers l'interprétation du legs romantique et du moment hégélien. Hegel avait fait de la *Bildung* une aliénation nécessaire de la conscience subjective à travers les réalisations objectives de l'Esprit fixées dans la Culture. L'éducation est ce procès par lequel la conscience est séparée de sa pure immédiateté, de sa vie spontanée et des représentations bornées du cadre de sa famille ; elle se trouve confrontée au monde des œuvres humaines qui lui permet de se détacher de ses intérêts du moment pour s'orienter vers les fins universelles imposées par l'Esprit (Hegel, 1990). Cette réconciliation hégélienne de l'homme et du monde, par delà la séparation radicale imposée par les Lumières, présente une faille majeure selon Nietzsche. En plaçant dans une extériorité au sujet l'atteinte du Vrai, Hegel interprétait le legs des Lumières dans le recours à une théologie de l'Etat, seule instance désormais véridique de la culture et des intérêts de l'Esprit. La conception hégélienne de l'éducation prend en compte la critique que le Romantisme porta au subjectivisme radical des Lumières.

Nietzsche récuse cette théologisation de l'Etat, et la vision de la culture comme chemin de croix vers le vrai. L'éducation sera l'accompagnement du mouvement immanent de la nature vers son perfectionnement, et non le comblement d'un manque, résultant de la faute originelle. Au demeurant, l'hégélianisme a échoué du fait même du désinvestissement de l'Etat (SE p. 161) qui désormais se détourne de la *formation philosophique* dans l'Université allemande. Les jeunes hégéliens, pronostique Nietzsche, vont devenir aussi rares que les jeunes théologiens, espèce aussi menacée que « les chamois du Tyrol ». Il défait l'idée que l'Etat pourrait développer et poursuivre des buts de formation qui excéderaient ses intérêts immédiats, une sorte de « politique de civilisation » : la culture et la formation par l'Etat ne peuvent être que massificateurs (Conférences de Bâle).

Mais l'autre versant d'une théologisation de l'Etat est la sacralisation de l'Histoire, manifestation du mouvement même de l'Esprit dans le monde. Cette vision spéculative, dénonce Nietzsche, aboutit à une idolâtrie de la factualité :

« Oui, un astre magnifique et éclatant s'est interposé entre l'histoire et la vie, oui, leur constellation a bien été modifiée : *par la science, par la volonté de faire de l'histoire une science*. Ce n'est plus la vie qui gouverne seule et tient en bride la connaissance du passé : toutes les bornes sont arrachées, et l'homme est submergé par le flot de tout ce qui a jamais été. Toutes les perspectives sont prolongées à l'infini, aussi loin qu'il y eût un devenir. Nulle espèce n'a encore jamais vu se déployer à perte de vue un spectacle comparable à celui que nous présente l'histoire, cette science du devenir

universel ; il est vrai qu'elle démontre en cela la dangereuse audace de sa devise : *fiat veritas, pereat vita*. (UH, p. 115).

Lorsque la science historique devient autonome, elle transforme l'apparaître en manifestation de la vérité et brise la relation nécessaire de la connaissance à la vie. Ici s'amorce le diagnostic de la perte de but et la corrélation que l'on retrouvera entre ce qui est la préfiguration du tableau clinique du nihilisme et la recherche d'une connaissance apte à orienter l'existence vers ses buts propres. Une telle connaissance se présente d'emblée d'une manière aporétique : ni science de l'histoire, ni connaissance positive, elle devra à la fois résister à l'extension infinie, en s'enracinant dans un plan de l'Être, et dans le même élan, dépasser toute perspective finie fournie par la culture historique du présent. Cette connaissance devra être métaphysique dans un sens « nouveau » qui lui permettra d'en refuser les conséquences vis-à-vis du nihilisme. Or que faire de la connaissance, si on la subordonne à la vie ? Il n'est plus possible, comprend Nietzsche, de conserver le concept classique d'une herméneutique de l'histoire par laquelle nous nous comprendrions nous-mêmes à travers l'historicité universelle. La vie se moque bien d'être comprise, et qui peut y prétendre ? Il faut séparer nettement la compréhension de l'interprétation, bannir la première qui débride la connaissance et considérer l'histoire à travers les trois formes qui lui permettent de rendre service à l'existence : la monumentale, la traditionaliste et la critique (UH, pp. 103-115). La première nous donne des modèles pour engendrer l'histoire, la seconde nous permet d'exercer notre piété vis-à-vis des formes que nous conservons, et la troisième de trouver la « force de briser une partie de notre passé en le traînant en justice » (SE, p. 113). Nietzsche forge son concept herméneutique : interpréter, au nom d'une nécessité supérieure à nous-mêmes :

« Il semblera étrange à David Strauss que je lui dise qu'il est aujourd'hui « absolument dépendant » de Hegel et de Schleiermacher, et que sa théorie de l'univers, sa façon d'envisager les choses *sub specie biennii*, ses courbettes devant la réalité allemande et surtout son optimisme de philistin éhonté s'expliquent par certaines impressions de jeunesse. Quand on a été une fois malade de hégélerie et de schleiermacherie, on n'en guérit jamais complètement » (DS, p. 46).

Cette violente dissociation de l'interpréter et du comprendre est la clef nietzschéenne de la critique de la culture. Précisons dès à présent que Nietzsche distingue méticuleusement les termes : *Kultur* désigne le phénomène collectif, propre à une civilisation ou à un Etat déterminé, et la *Bildung* reste le propre de la formation personnelle, dont le noyau d'auto-éducation est prédominant. Une *Kultur* peut être ainsi plus ou moins favorable à une *Bildung*, et cette dernière peut se déployer, hypothèse qui permet désormais d'interpréter dans une visée critique –et non plus de comprendre dans une incorporation dialectique, en résistance à une *Kultur* défailante. Le problème, énonce la seconde *Conférence de Bâle*, est que le gymnase allemand est devenu un « faux établissement d'enseignement » :

« Le gymnase, d'après sa constitution primitive, forme non pas à la culture, mais seulement à l'érudition (*nur für Gelehrsamkeit erzieht*), et (...) il prend depuis peu l'allure de ne plus former même pour l'érudition, mais pour le journalisme (*die Journalistik*) » (AEE, p.55, FNW III, p. 200).

Si Nietzsche dénonce la vision optimiste de l'éducation selon Schleiermacher (Moreau, 2006), il reste proche en revanche de Jean Paul et de la vision inquiète de la *Levana* (Jean Paul, 1983 ; Moreau, 2005). C'est l'autre face de l'appropriation de la modernité par Nietzsche, à partir d'une interprétation radicale du romantisme :

« La philosophie allemande dans son ensemble est la forme la plus poussée de *romantisme* et de mal du pays qui a pu exister jusqu'à présent : le désir de ce qu'il y a jamais eu de mieux. On ne se sent plus chez soi nulle part, on désire retrouver l'endroit où on pourrait s'y sentir, car c'est là seulement qu'on désire être chez soi : et c'est le monde *grec* ! (...) Peut-être jugera-t-on dans quelques siècles que l'activité philosophique allemande trouve sa dignité d'avoir été une reconquête pas à pas du sol antique» (KLN, pp. 137, 138).

Cette interprétation est importante car non seulement elle oriente comme on va le voir le projet nietzschéen, mais d'autre part elle comprend le Romantisme comme réponse à l'échec de la modernité à proposer un but historique valide. Pour le romantisme, les Lumières nous ont coupé des traditions du passé par l'affirmation d'une capacité de la science à orienter l'histoire pour construire l'avenir. Le constat que font Tocqueville et Chateaubriand, et que souligne Myriam Revault d'Allonnes (Revault d'Allonnes, 2006), est que la modernité ne peut plus saisir le futur et que l'époque se trouve environnée d'un bord et de l'autre, par le vide. L'émancipation de l'homme a conduit à la perte du monde. C'est ce point qui va permettre à Nietzsche de forger son concept du nihilisme, à partir de sa définition jean-paulienne<sup>1</sup> :

« « L'esprit de notre temps, où règne un arbitraire rebelle à toute loi, préfère sacrifier le monde et le Tout au culte maladif du moi, pour se dégager dans le néant un libre espace de jeu. Lorsque l'histoire d'une époque se met à ressembler à un historien, et n'a plus de religion ni de patrie, la fureur du Moi, dans son arbitraire, vient fatalement buter contre les règles dures de la réalité ; elle aime mieux alors s'envoler au désert des chimères, où elle ne trouve à observer que les petites règles particulières et rétrécies de la combinaison des rimes et des assonances. Là où Dieu, pour un temps, comme le soleil, disparaît à l'horizon, le monde ne tarde pas à entrer dans les ténèbres ; le contempteur du Tout ne tient compte que de lui-même et redoute, dans cette nuit, que ses propres créatures. L'histoire n'est-elle pas la suprême tragédie et la suprême comédie ? » (Jean-Paul, 1979, §2 : les poètes nihilistes).

Nietzsche transformera cette fulguration visionnaire de Jean Paul en la *Mort de Dieu*. Le *Geist der Zeit* jean-paulien n'est en rien l'Esprit hégélien : il incarne précisément le nihilisme initié par les Temps modernes lorsque l'individualité du sujet s'ouvre sur la fureur du Moi, et que l'harmonie du monde est perdue. Reste le rêve d'une Communauté que l'éducation permettrait de construire (Moreau, 2005). Nietzsche poursuivra ce rêve dans la musique, dès *La Naissance de la Tragédie*, comme retour à une origine d'avant les concepts. Or ce que montre Jean-Paul est que l'on ne peut

---

<sup>1</sup> On peut, sur ce point, être surpris lorsque Heidegger passe à côté de cette source, qu'il signale certes mais sans incidence sur son interprétation (Heidegger, 1971-II, p. 31). Sauf à penser qu'elle s'écarte excessivement de la vision heideggérienne du rapport de Nietzsche à la modernité.

échapper à l'*Esprit du Temps*. Nietzsche y percevra l'essence même du nihilisme européen, qui nous a formé puisque nous sommes « fils de notre temps » :

« Inactuelle, cette considération l'est encore parce que je cherche à comprendre comme un mal, un dommage, une carence, quelque chose dont l'époque se glorifie à juste titre, à savoir sa culture historique (*historische Bildung*). (...) Il est également vrai que je suis le disciple d'époques plus anciennes, notamment de l'Antiquité grecque, et que c'est seulement dans cette mesure que j'ai pu faire sur moi-même, comme fils du temps présent (*ein Kind dieser jetzigen Zeit*), des découvertes (*Erfahrungen*, expériences) aussi inactuelles » (UH, p. 94, FNW I, p. 210).

Nous ne pouvons nous déprendre de ce qui nous a formé (*Bildung*) qu'en retournant contre sa source le principe actif lui-même ; Nietzsche thématise plus tard (1887) ce retournement du nihilisme contre lui-même, dans la division entre le nihilisme passif et le nihilisme actif :

« A. Nihilisme en tant que signe de la puissance intensifiée de l'esprit ; le nihilisme actif.  
B. Nihilisme en tant que déclin et régression de la puissance de l'esprit : le nihilisme passif » (Heidegger, 1971 II, p. 78).

Mais de toute évidence, dès la première phase correspondant aux *Considérations Inactuelles*, le dédoublement du *Geist der Zeit* est devenu pour Nietzsche le chemin de l'*Erfahrung*, de l'expérimentation sur soi permettant les découvertes en soi-même, dernier visage qu'il donne de la *Bildung* moderne, dans la fidélité encore à l'*Emporbildung* de Herder.

*Une herméneutique du « mépris ».*

L'appropriation de la modernité se traduit ainsi pour Nietzsche par l'assomption de l'*Esprit du Temps*, figure première du nihilisme. Sa manifestation initiale n'est plus pensée du point de vue de la subjectivité, comme chez Jean-Paul, mais de celui de la culture comme institution (*Kultur*). Celle-ci, diagnostique-t-il, est devenue incapable de procurer à la *Bildung* un but orienté au-delà du présent, un idéal. Cette interprétation est pleinement métaphysique, mais n'est déjà plus romantique, dans la mesure où Nietzsche ne se réfère plus au pouvoir des idées, des concepts, capables d'orienter le génie créateur. D'autres forces sont repérées qui relient la *Kultur* sous ses formes universitaires et la *Bildung* : la théorie moderne d'une formation intellectuelle permettant au sujet d'entrer dans l'action en vue de transformer le monde est récusée dans l'avant-propos des *Conférences de Bâle* :

« Ce livre est destiné à des lecteurs calmes, à des hommes qui ne sont pas encore entraînés dans la hâte vertigineuse de notre époque précipitée et qui n'éprouvent pas un plaisir idolâtre à se laisser écraser par ses roues, - donc à bien peu d'hommes ! (...) Si en revanche le lecteur, violemment excité, se précipite tout de suite vers l'action, s'il veut cueillir sur-le-champ les fruits que des générations entières pourraient à peine obtenir, il nous faut craindre qu'il n'ait pas bien compris l'auteur » (AEE, p.22).



Nietzsche bouscule le paradigme de l'herméneutique classique de la lecture et promeut ces nouvelles règles : lire sans hâte, donc, mais également, contre la tradition du comprendre : ne pas s'interposer avec sa culture « comme une mesure et un sûr critère de toute chose » (AAE, p. 23). Enfin, contre la culture positiviste du « résultat », ne pas attendre de « but clair » pour agir. On percevra mieux dès lors le malaise que ressentirent les auditeurs des Conférences devant ce projet de destruction de la culture universitaire référée à la « barbarie allemande actuelle » (AAE, p. 23), lorsqu'ils entendirent de surcroît cette condamnation :

« Pour moi je ne connais qu'une seule vraie opposition, celle des établissements de la culture, et des établissements de la misère de vivre : c'est à la seconde catégorie qu'appartiennent tous ceux qui existent, mais c'est de la première que je parle » (AAE, p. 102).

Lorsque l'*interpréter* se sépare à ce point du *comprendre*, deux conséquences deviennent inéluctables. La première est qu'il faut interpréter contre soi-même, en quelque sorte, contre sa propre *Bildung* :

« Nous souhaitons plutôt qu'il [le lecteur] soit assez cultivé pour n'avoir de sa culture qu'une opinion modeste, voire méprisante ; il pourrait alors s'abandonner en toute confiance à la conduite de l'auteur. » (AAE, p. 23).

Cette confiance qu'inspire l'auteur ne lui est plus conférée par l'autorité de l'érudition, mais par son aptitude au « savoir de son non-savoir ». Ce qui implique qu'elle soit - paradoxale, « lisible entre les lignes » au titre de la même force formatrice qui parcourt l'auteur et son lecteur. La co-généralité de Schleiermacher, suivant laquelle le lecteur comprend l'auteur parce qu'ils expérimentent tous deux la création de règles pour former des œuvres nouvelles, se trouve ainsi prise à la lettre, mais ce n'est plus le gain en compréhension qui est évalué, mais le gain « vital », contre la « misère de vivre ». C'est la conséquence immédiate qui permet le choix de ses « éducateurs ».

La seconde conséquence sera à plus long terme, elle conduira nécessairement au « perspectivisme », par la démonstration de l'impossibilité du positivisme : « il n'y a pas de fait, il n'y a que des interprétations » (FP 7 [60] 1887, p. 305).

### *La répétition d'une origine.*

La critique de l'éducation institutionnelle, idolâtre de la factualité comme actualité, formation au « journalisme » contre la culture, amène Nietzsche à répéter le geste inaugural de Rousseau vis-à-vis de la modernité, celui du premier *Discours sur les sciences et les arts*, et à rechercher ses ressources dans l'Antiquité. Comme Rousseau, Nietzsche recherche comment l'homme grec s'est institué et formé dans un type qu'il a modelé dans sa culture. Comme lui, il accède à la reconnaissance dans la dénonciation de la pathologie de son temps, et se condamne à la solitude de la pensée. Rousseau avait pensé, contre les Lumières, la Grèce comme origine, c'est-à-dire comme communauté humaine dans laquelle l'existence collective était transparente, et les valeurs, en tant que buts collectifs, immédiatement accessibles ; les Instituteurs des Grecs furent leurs premiers législateurs : Solon et Lycurgue, comme Moïse pour les Hébreux et Numa chez les Romains. Or, affirmait Rousseau, « les Précepteurs du genre humain n'en ont point eu eux-mêmes » (Rousseau, 1966,

p. 29). C'est cette capacité de l'éducation à former une communauté que Nietzsche interroge à son tour, mais, parce qu'il a assumé le moment romantique, il ne peut plus le faire dans la simple requête des valeurs antiques ; Rousseau avait fait le constat de cette impossibilité, du fait même des effets corrupteurs de la science sur la vertu, et avait voulu chercher, dans l'« éducation d'un peuple », telle que les *Considérations sur le Gouvernement de Pologne* en donnait le programme, l'issue ; l'idée de Nation, dont la possibilité est pensée dans le cadre de cette éducation, devait permettre de dépasser le conflit de la société civile et de l'Etat, en faisant de la morale le fondement des lois : « *il faut que les lois arrivent au cœur des citoyens* » (Rousseau, 1966, p. 955).

Nietzsche considère que l'érudition est inapte à retrouver les buts propres à la culture grecque :

« Les philologues tentent depuis des siècles de redresser la statue de l'Antiquité grecque, qui est tombée et a été enterrée ; mais c'est toujours jusqu'ici avec des forces insuffisantes : car c'est un colosse sur lequel les individus grimpent comme des nains » (AEE, p. 85).

La référence à Bernard de Chartres est transparente, mais le projet herméneutique par lequel nous comprendrions mieux notre temps grâce au soutien des anciens est immédiatement dénoncé :

« On met en œuvre la réunion de forces immenses et tous les leviers de la culture moderne : mais toujours, à peine soulevée du sol, elle retombe et écrase les hommes dans la chute. Cela serait encore admissible : car cet être doit mourir de quelque chose : mais qui garantit que dans ces essais la statue elle-même ne sera pas brisée ! » (AEE, p. 85)

C'est ici que Nietzsche se sépare de Rousseau : la statue du dieu marin Glaucus pouvait être débarrassée de ses sédiments pour qu'apparaisse à nouveau sa face resplendissante, mais l'analyse de Nietzsche, au contraire, est radicalement pessimiste : la pathologie de la culture a atteint son cœur. Il faut donc chercher une nouvelle origine, non dans la compréhension du passé, mais dans son interprétation, à travers le lecteur-Nietzsche lui-même : expérimenter sur soi cette expérience des Grecs dans leur projet de *Bildung*, ce qui signifie abandonner l'attitude du *savant* pour celle de *l'artiste*. Cette perte de confiance atteint donc le « legs » grec lui-même, qui n'est accessible qu'au travers du filtre de la culture scientifique du temps. Nietzsche se retourne donc vers le monde grec à partir de la question de l'impossible culture de la modernité, telle qu'il estime, en 1870, que Wagner l'a posée. Dans cette recherche sur soi, il découvre la scission originaire de l'apollinien et du dionysiaque, de l'ivresse et du rêve, et montre l'expulsion du cœur de la tragédie, porte-parole des terreurs de l'existence, par la puissance de la science socratique, qui engendre *l'Homme Théorique* (NT, pp. 119- 122). Déjà, les modernes qui vont permettre de barrer la prétention de la science universelle à accéder à l'essence du réel sont désignés :

« Kant et Schopenhauer ont remporté la plus difficile des victoires ; ils ont triomphé de l'optimisme caché au cœur de la logique sur laquelle est fondée notre culture » (NT, p. 123).

L'ébranlement de la modernité met fin à la promesse d'une connaissance absolue par des vérités transcendantes. Mais elle suppose une relève pour que la « culture du tragique » qu'elle inaugure soit retournée dans le projet de « vivre résolument d'une vie totale et pleine » (NT, p. 123). Nietzsche se propose d'être cette relève : la répétition de l'origine, de ce moment d'unité expérimenté dans l'art grec, et dont les *Meistersinger von Nürnberg* de Wagner lui avait procuré en 1868 une approche extatique, dans cet achèvement sublime de l'acte II, cette Nuit de la Saint-Jean dans laquelle la communauté se reforme, par delà les individuations sociales et leur conflits, dans l'homonymie de l'hymne final. Mais il lui faut sauter dans le Cercle.

#### *Caractérisation de l'expérience éducative.*

La *IIIe Considération Intempestive* est le regard porté en arrière sur ce saut. La traduction française de Geneviève Bianquis, constamment soucieuse de restituer la qualité littéraire du texte, dit : *Schopenhauer éducateur*. Or Schopenhauer ne l'a jamais été, ni prétendu l'être. *Schopenhauer als Erzieher* : il s'agit bien pour Nietzsche de prendre Schopenhauer pour son éducateur, c'est-à-dire d'extraire, à l'intérieur même de la doctrine de Schopenhauer les éléments qui vont lui permettre d'inverser l'*Esprit du Temps*, et de retourner la culture contre elle-même, de façon à libérer une *Bildung* authentique. Nietzsche ne considère pas Schopenhauer comme un maître dont il deviendrait disciple. Peut-être prend-il encore Wagner pour tel, à cette époque, ce qui justifiera la violence de la rupture ultérieure et l'amertume de s'être senti trahi. Mais le problème ne se pose pas dans le cas de Schopenhauer<sup>2</sup> : au moment de la *IIIe Inactuelle*, Nietzsche sait déjà qu'il ne peut être disciple d'un philosophe, parce que la philosophie de son temps lui semble parvenue à une impasse : soit devenir philosophie d'Etat – et disparaître dans une théologie sécularisée, soit rester en dehors de l'Etat – et disparaître, devant la science positive.

L'objet de la *IIIe Considération* est donc tout à fait original : il s'agit de comprendre une *influence* : comment l'auteur Nietzsche interprète-t-il la formation que le lecteur Nietzsche a décidé de recevoir de la pensée de Schopenhauer, pendant neuf ans (SE, p. 33). Et cette influence ne consiste pas principalement – selon Nietzsche, dans l'emprunt de concepts ou de cadres problématiques, mais dans l'emprunt d'une *interprétation*. Nietzsche déclare que Schopenhauer interprète Kant à partir de Platon : la finitude kantienne ouvrant la critique de l'apparence, à partir de laquelle le suprasensible – ou sa nostalgie, peuvent être reconquis. Aussi, comme tous les commentateurs l'ont immédiatement remarqué, ce n'est pas tant l'éducateur Schopenhauer qui est le sujet du texte, mais un *éduqué* sur lequel Nietzsche se penche, non à titre de subjectivité soucieuse de son unité, mais *a contrario*, d'illusion subjective, de foyer momentané de forces, dont il s'agit d'extraire le contenu d'expérience. S'il y a un modèle que suit Nietzsche dans ce texte, c'est sans doute Montaigne, qu'il « place plus haut, pour la probité, que Schopenhauer » (SE, p. 35). Montaigne est le seul capable de s'observer véridiquement, et pour ce faire, de s'abstraire de la tourmente de son époque : faire l'expérience sur soi du cours de l'histoire, d'accéder à cette mémoire impersonnelle qui, dégagant du présent, peut nous relier au passé :

Ce que Montaigne signifie à lui seul, dans l'atmosphère agitée de la Réforme, ce paisible quant-à-soi, ce long soupir de soulagement – et son meilleur

<sup>2</sup> Ici s'ouvre la perspective de la *Spectralité*, de Montaigne à Derrida, dans laquelle, on va le voir, Nietzsche s'engage.

lecteur, Shakespeare l'a bien senti – telle est la signification de l'histoire pour l'esprit moderne » (RWB, p.193).

Mais de quelle expérience la *Bildung* est-elle constitutive ? « J'ai promis de peindre, d'après ma propre expérience, Schopenhauer éducateur » (SE, p. 81). La description qui s'ensuit est caractéristique d'un cycle « d'alternance de lumières et de ténèbres, d'ivresse et de dégoût » (SE, p. 83). Nous sommes loin de la vision hégélienne d'une éducation réconciliant l'individu et l'universel. Schopenhauer, comme éducateur, fait désirer un idéal platonicien que la modernité a rendu impossible à atteindre. Exaltation et abattement, ivresse et « tristesse profonde », « c'est bien ainsi que commencent nos relations avec cet idéal » (SE, p. 83).

L'expérience de Nietzsche commence (et se poursuivra) comme une réfutation perpétuelle du sentiment d'accroissement de l'*Emporbildung* herdérienne, de l'augmentation de l'Être spinozienne. S'éduquer, ce n'est ni grandir, ni devenir meilleur, c'est éprouver une extase momentanée qui éloigne de sa condition habituelle, et ne la fait retrouver qu'avec désarroi. Il s'agit bien d'une expérience esthétique, dont Schopenhauer avait fait le tableau relativement à l'œuvre musicale :

« Il y a dans la musique quelque chose d'ineffable et d'intime ; aussi passe-t-elle près de nous semblable à l'image d'un paradis familial quoique éternellement inaccessible : elle est pour nous à la fois parfaitement intelligible et tout à fait inexplicable (*verständlich und doch so unerklärlich ist*) ; cela tient à ce qu'elle nous montre tous les mouvements de notre être... »  
(Schopenhauer, 1912, s. 317, 7;1966, p. 329)

Mais Nietzsche se persuade, du fait même de sa position d'expérimentateur, qu'il doit être possible de maintenir et prolonger ces états d'extase, parce qu'ils ne résultent pas d'une attraction extérieure, comme le pose la métaphysique de Schopenhauer, mais d'une impulsion intérieure : l'*élan de la vie*. Un éducateur nous élève ainsi momentanément vers un type d'homme qui nous dépasse et nous excède, non à titre d'idéal de la culture, mais parce qu'il dégage un but voulu par la *vie*, à la condition de bien vouloir entendre sous ce terme tout autre chose qu'une catégorie du *bios* : une pensée de l'Être, de ce qui résiste à l'effacement (Heidegger, 1971, I, pp. 402-409, pp. 458-466). Il y a donc perception par Nietzsche de cette équation fondamentale : est éducation ce qui permet de dépasser en nous ce qui passe et disparaît. S'éduquer, ce n'est pas s'accroître, c'est persister dans la présence : *Erziehung*, ce qui nous tire hors de ce qui s'évanouit.

Nietzsche caractérise la structure de l'expérience éducative qui « nous transporte hors de nous et nous exclue de la communauté des hommes d'action (SE, p. 83), comme une lutte contre ce qui, dans la culture, nous soude à « l'actuel » :

« Si l'on aime à penser que tout grand homme est vraiment fils de son temps, et qu'il souffre en tout cas plus violemment et plus douloureusement que les hommes plus médiocres, la lutte du grand homme *contre* son temps se réduit en apparence à une lutte absurde et destructrice qu'il mène contre lui-même. Mais ce n'est là qu'une apparence ; car ce qu'il combat dans son époque, c'est ce qui l'empêche de devenir grand, c'est-à-dire de devenir librement et pleinement lui-même » (SE, p. 59).

En quoi consiste l'action éducative ? Sa transformation du sujet éduqué est encore présentée en terme d'émancipation : « libération, extirpation des mauvaises herbes, des décombres, de la vermine qui veut s'en prendre aux tendres pousses des plantes » (SE, p. 23), certes, mais il ne s'agit plus de celle de la subjectivité moderne, dont la rationalité permettrait de maîtriser le monde : « elle est le complément de la nature (...) tout en jetant un voile sur les cas où elle manifeste sa triste inintelligence » (SE, p. 23). Nietzsche reprend les deux principes de base de la pédagogie herbartienne, que les disciples ont artificiellement opposés, alors que Herbart lui-même les avaient rendus solidaires, dans son concept d'une « Instruction éducative » :

« L'un exige que l'éducateur discerne vite quel est le point fort de ses élèves et concentre ensuite toutes les énergies, toutes les sèves et tout le soleil sur ce point afin de conduire à maturité et fécondité cette unique vertu. L'autre principe au contraire exige que l'éducateur fasse appel à toutes les facultés existantes, les cultive et établisse entre elles une harmonieuse proportion » (SE, p. 25).

Pour Herbart, l'appui sur l'intérêt prédominant de l'élève dans un objet d'instruction permet au pédagogue de conduire un projet éducatif large. Ainsi, en présence d'un intérêt (et Nietzsche fut sensible à l'exemple) pour les langues anciennes, il était préférable pour Herbart de commencer par l'étude de l'Odyssée, plutôt que par un enseignement de la langue grecque elle-même, de façon à ce que l'éducation aux rapports humains donne un sens à cet enseignement lui-même, selon le concept de la polyvalence de l'intérêt humain. Un intérêt polyvalent pour Herbart est celui dans lequel tous les objets d'intérêt s'harmonisent dans la possibilité d'une remémoration totale. La position de Herbart est imprégnée de l'humanisme humboltien, et du souci goethéen d'une réconciliation de l'homme et du monde. Mais l'héritage herbartien a été mis à mal par la féodalisation des principes pédagogiques aux buts de l'Etat. Ainsi le premier principe se focalise sur l'intérêt dominant et perd l'unité de l'homme, lorsque le second, promouvant une formation générale, fait perdre la possibilité de cultiver un talent spécifique. Nietzsche balaie d'un geste l'opposition des deux principes mais cependant ne restaure pas le concept humaniste :

« Peut-être l'un dit-il simplement que l'homme a un centre, tandis que l'autre doit avoir une périphérie. L'éducateur dont je rêvais, non seulement découvrirait la faculté maîtresse, mais saurait empêcher qu'elle ne détruise les autres ; sa tâche éducative aurait bien plutôt pour but de transformer l'homme tout entier en un système vivant et mouvant de soleils et de planètes, et de découvrir la loi de cette variété supérieure de mécanique céleste » (SE, p.27).

La métaphore est puissante, il faut s'y arrêter. Faire de l'homme un système planétaire, c'est l'analyser comme un jeu de forces qui ne doit son équilibre que par le mouvement cyclique de ses parties autour d'un centre attractif sur lequel elles ne manqueraient de s'effondrer s'il cessait. Or un tel système est « vivant et mouvant », et l'équilibre obtenu est donc à chaque instant décalé, soit par l'accroissement d'attraction du soleil, soit par la masse ou la vitesse des planètes. L'éducation tend ainsi à déplacer le système selon sa propre nécessité vivante : elle ne perfectionne pas l'individualité, mais elle réalise la loi de la nature, quand elle l'a découverte. Il en

résulte deux conséquences : la première est que l'acte éducatif ne façonne pas une subjectivité, mais poursuit un but de la vie ; quant à la seconde, corrélée à la première, elle implique que l'éducation est un travail qui modifie l'équilibre des forces internes, en provoquant ces phases d'exaltation et d'abattement déjà décrites. L'éducation provoque un état pathologique - loin de l'équilibre, et l'état valétudinaire qui lui succède sera la relève, consolation – *Verwindung*, de la maladie. Nietzsche ne développe pas plus avant ce concept antimoderne de l'éducation ; il ne sera thématiqué que lorsque le surmontement (*Verwindung*) de Wagner sera engagé (CW). Il reste pour l'instant un problème que Nietzsche doit éclairer :

Pourquoi Schopenhauer ? pourquoi avoir choisi de s'auto-éduquer et avoir fait choix de la philosophie de Schopenhauer ? ce qui signifie : qu'est-ce qui rend légitime la prétention de Nietzsche à surpasser Schopenhauer ? C'est ici que s'esquisse le Cercle des éducateurs, ce mouvement de la modernité dans lequel Nietzsche placera son éducateur et y cherchera lui-même sa place.

### *Le Cercle des éducateurs.*

« J'imaginai que le redoutable effort, le redoutable devoir d'avoir à faire ma propre éducation, me serait épargné par le destin, parce que je rencontrerais un vrai philosophe que l'on pourrait suivre sans hésiter » (SE, p. 25).

Le « vrai philosophe » venant à manquer, il convient de situer Schopenhauer dans mouvement de la modernité. Les Temps modernes ont constitué, analyse Nietzsche, trois « images de l'homme » (*Bilder des Menschen*), qui sont des modèles pour une *Bildung* entendue précisément comme auto-éducation : l'homme selon Rousseau, selon Goethe et selon Schopenhauer (SE, p. 71). Pour Nietzsche, et c'est significatif, la modernité s'ouvre à la Renaissance, alors que la Réforme allemande reste l'œuvre d' « esprits restés en arrière » (HTH, §. 237). Les caractères de cette modernité sont, essentiellement : « l'affranchissement de la pensée, le mépris des autorités, le triomphe de la culture sur l'orgueil de la lignée (*Sieg der Bildung*), l'enthousiasme pour la science, la libération de l'individu et l'aversion pour l'apparence » (id.). Or ces forces positives se trouvèrent combattues par le « christianisme catholique de défense » de la Contre-Réforme qui interdit à jamais « la fusion de l'esprit antique et moderne » (id.), par une « extraordinaire » collusion d'intérêts de l'Empereur et du pape favorisant chacun secrètement le luthéranisme pour limiter le pouvoir de l'autre. C'est sur le legs d'une perte irrémédiable d'une chance pour l'homme que se construit la modernité, et les trois images de l'homme correspondent aux tentatives de dépasser, sinon la perte, du moins son *dol*. Ces tentatives sont caractérisées par l'appui sur les forces positives issues de la Renaissance qu'elles mobilisent dans ces « systèmes planétaires » que sont les individus : c'est pourquoi il y a trois *images* de l'homme, qui sont trois mises en exergue d'un faisceau de forces parmi les autres, et qui sont des systèmes en déséquilibre. Mais ces trois images sont des projets de *Bildung*, dont l'*influence* décroît relativement à la « popularité » des forces mises en jeu, c'est-à-dire, leur aptitude à provoquer, dans une auto-éducation, la succession des états pathologiques et valétudinaires.

La première image, proposée par Rousseau, la plus populaire est celle du « révolutionnaire ». Elle s'appuie sur le mépris des autorités et poursuit la libération de l'individu. Elle est une opposition à la résistance des forces réactives : économiques, politiques, ecclésiastiques ; elle rejette les arts et les sciences comme

des structures de son oppression et recherche un impossible retour à une nature non corrompue :

« Il s'écrie : Seule la nature est bonne, seul l'homme naturel est humain ; c'est parce qu'il se méprise et aspire à se dépasser ; dans cet état l'âme est prête à des décisions redoutables mais fait appel aussi à ce qu'elle a de plus noble et de plus rare en elle » (SE, p. 71).

Jamais Nietzsche ne se déclarera aussi proche de Rousseau, et tout converge encore, comme on l'a montré, de leurs gestes initiaux. Dans *Humain trop humain*, il analysera « l'illusion de la théorie de la révolution » dont il réfère l'origine à la doctrine rousseauiste d'une « bonté de l'humaine nature merveilleuse, originelle, mais pour ainsi dire *enterrée* » par les institutions de civilisation (HTH II, §. 463). C'est bien relativement au concept de nature que Nietzsche s'en séparera, en montrant que la nature selon Rousseau reste une idée religieuse. On se souvient que Rousseau a déclaré son inquiétude vis-à-vis de l'ère des révolutions qu'il sentait venir, pour des motifs analogues à ceux que Nietzsche présente *a posteriori* : « ressusciter les énergies les plus sauvages, caractères les plus effroyables et les plus effrénés des âges reculés » (id.). Mais ce qui est un obstacle majeur de la conception rousseauiste, du point de vue ontologique qui est celui de la lecture nietzschéenne, est l'idée éducative qu'elle développe : une nature enterrée par des institutions corruptrices, qu'une *éducation négative* permettrait de restituer dans sa pureté originelle. C'est au nom du rejet de la théorie éducative de Rousseau que se consomme la séparation. La haine viendra plus tard...

La seconde image, qui ne « convient qu'au petit nombre », est construite par Goethe. C'est, en tant que « correctif » de l'homme de Rousseau, un homme contemplatif, une « force conservatrice et exigeante ». Parmi les forces de la Renaissance, il puise vraisemblablement au triomphe de la culture et à l'enthousiasme pour la science. C'est la figure ultime de la *Bildung* moderne, celle qui permet l'équilibre harmonique de l'individu dans le monde, parce que l'individu n'agit plus sur le monde. Cet équilibre, Nietzsche l'analysera ultérieurement comme « accord sans mélodie » :

« Tout mouvement communiqué du dehors ne sert qu'à redonner aussitôt à l'esquisse un nouvel équilibre sur la mer de la consonance harmonique. (...) Qu'il est rare de rencontrer encore un homme qui peut vivre sans cesse en paix et joie avec lui-même, même dans la foule, se disant comme Goethe : « Le meilleur est le calme profond où je vis et grandis à l'égard du monde, acquérant ce qu'il ne saurait me prendre par le fer et le feu » (HTH II, §. 626).

L'image modèle de la formation (*Bild der Bildung*) que livre Goethe permet de limiter sans doute les différences de niveau entre états d'ivresse et de désarroi, mais elle n'aboutit qu'à un état de faiblesse, faute de pouvoir nourrir suffisamment ce principe que Goethe lui-même avait énoncé, et que Nietzsche citait en exergue de la *Seconde Considération* : « Au demeurant, je hais tout ce qui ne fait que m'instruire, sans augmenter ou stimuler directement mon activité » (UH, p. 93). Mais alors que l'image rousseauiste se trouve être dénoncée, il n'en sera pas de même pour le modèle de Goethe, qui posséda pour Nietzsche un pouvoir attractif d'autant plus puissant que l'influence de Wagner sera repoussée :

« Pareil esprit libéré [Goethe] adhère au grand Tout qui l'entoure avec un fatalisme joyeux et confiant, sûr que seul le détail est récusable mais que le Tout dans l'ensemble se rachète et se concilie – il dépasse le refus » (KL HN, p. 221).

Cette liberté, pour Nietzsche, doit être référée au *paganisme* fondamental de la pensée de Goethe, qui aurait du permettre à la pensée allemande, si elle en avait eu la force, d'échapper à l'Absolu hégélien. Zarathoustra sera en ce sens une figure goethéenne.

#### *Les visages de la culture.*

L'image de l'homme selon Schopenhauer est à coup sûr un autoportrait de Nietzsche. La sérénité doit être recherchée dans l'action, et la synthèse doit être faite entre la « libération de l'individu » et le « triomphe de la culture » ; la médiation est apportée par l'élément schopenhauerien proprement dit : « l'aversion de l'apparence ». Mais cet élément-là réinstalle Nietzsche dans la métaphysique de la vérité, celle dont il commence par ailleurs le procès dans la *Préface à un Livre non écrit*, dédiée à Cosima Wagner en 1872 : *Vérité et mensonge dans un sens extra-moral* (FNW III, pp. 309-322), dans laquelle la vérité n'apparaît qu'au terme d'un processus de métaphorisation de l'expérience humaine. C'est dire qu'une extrême tension caractérise ce moment décisif dans lequel Nietzsche expose sa propre formation : au nom d'un idéal métaphysique qui s'avèrera aussi trompeur que l'illusion avec laquelle il promet de rompre.

L'appui que cherche Nietzsche dans la métaphysique est la possibilité d'un idéal, au-delà de la factualité, donnant par la force de son attraction une signification au dépassement de ce qui est limité : « Tout ce qui peut être nié doit être nié » (SE, p. 75). Ce dépassement doit être entrepris au nom d'une vie supérieure. Mais à quelle légitimité celle-ci peut-elle prétendre, dans la mesure où nul ne peut en faire l'expérience directe ? Qu'est-ce qui autorise à « briser les lois de la vie présente » ? (id.) Rien d'autre que le pouvoir même de la négation qui doit être conduit jusqu'à cette « sincérité » (*Wahrhaftigkeit*), qui est l'acquiescement à l'Etre qu'on ne peut plus refuser sans se mentir à soi-même. La règle de la logique est rigoureuse, elle consiste à refuser toute proposition avec laquelle un « arrangement » serait possible portant à accepter une existence limitée :

« Etre véridique c'est croire à une existence que personne ne pourrait plus nier parce qu'elle est par elle-même vraie et exempte de mensonge » (id.)

Ce point d'arrêt de la négation s'effectue devant ce qui s'affirme dans une présence pleine ; cet « idéal » de l'existence est ici une préfiguration de la Volonté de Puissance. Schopenhauer démontrait l'étendue du voile de la Maïa devant notre réalité, et faisait du rêve la dissipation de l'illusion. Nietzsche se propose de faire de cette vérité la fin même de toute vérité et promet la réconciliation avec l'Etre, dans une forme supérieure d'existence à venir. Il en esquisse le projet dans les pages les plus inspirées de la *IIIe Considération*, dans laquelle est abordé le statut de l'animalité. La pitié qu'inspirent les animaux, dit-il, vient de ce que leur souffrance nécessaire leur est dénuée de sens, faute d'en comprendre la nécessité :



« Tenir à la vie aveuglément, follement, en l'absence de toute ambition supérieure, loin de savoir qu'on subit un châtement, mais dans la stupidité d'un affreux désir rechercher ce châtement comme un bonheur, voilà ce que c'est d'être un animal » (SE, p. 85).

Mais si l'en est ainsi, demande Nietzsche, « où cesse l'animal, où commence l'homme » (id.) ? L'existence humaine ne vaut guère mieux que l'animalité. A cette différence que, parfois, le voile se déchire et que certains hommes sont dans cette situation de pouvoir observer les hommes, comme les hommes eux-mêmes observent les animaux : « Il y a des moments pourtant où nous commençons à comprendre » (SE, p. 87). Ces hommes qui surplombent les hommes et déchirent l'absurdité de l'existence humaine, sont les hommes véridiques (*wahrhaften Menschen*), qui ont acquiescé à l'être, qui « ont triomphé de l'animalité : les philosophes, les artistes, les saints ». La tâche de l'éducateur est ainsi de participer à l'entreprise de la culture (*Cultur*) dont la finalité n'est pas l'élévation générale de compétences sociales mais la possibilité – universellement offerte « à chacun de nous », de préparer la sortie de l'« animalité » de l'homme (dans le sens où il « recherche le châtement comme bonheur ») :

« La culture ne propose à chacun de nous qu'une seule tâche : *préparer en nous et autour de nous la naissance du philosophe, de l'artiste et du saint, et de travailler ainsi au perfectionnement de la nature* » (SE, p. 93).

L'éducateur façonne la culture de telle sorte que chaque homme puisse se former à travers une modalité spécifique par laquelle la nature – attentive à l'homme - se perfectionne dans la réalisation d'un type supérieur d'existence. Cette *Emporbildung* reste encore relativement fidèle à la thèse herdérienne d'un auto-perfectionnement de l'homme par son activité créatrice de signes. (Herder, 1977). Mais la différenciation que propose Nietzsche suivant trois modes de *Bildung* mérite un examen. Le *philosophe* a un rapport fondamental à la connaissance ; il expérimente en lui-même le « désespoir » des autres sans y succomber de telle sorte qu'il se donne « un nouveau cycle de devoirs (*Kreis von Pflichten*) ». Ces devoirs sont de préparer, par la connaissance de la vérité, le perfectionnement de la nature. Le philosophe accorde à l'homme la connaissance.

L'*artiste*, quant à lui, retrouve la fonction que la Renaissance lui avait assignée : il donne à la nature la « connaissance d'elle-même », à laquelle elle ne peut accéder dans le « tourbillon de son devenir » (SE, p. 93). L'artiste est pourvoyeur d'images stabilisatrices : c'est une fonction métaphysique, reconnaît Nietzsche, qui détecte dans la nature les traits annonçant la production d'une existence d'un type supérieur, qui sait tenir à distance « ses accès impitoyables et cruels » et qui masque les manifestations de « sa triste inintelligence » (SE, p. 23). La fonction de l'artiste a quelque peu glissé, depuis la *Naissance de la tragédie* : il n'a plus pour fonction éminente de rendre supportable l'existence, mais s'engage dans le rôle ontologique de façonner une présence supérieure, en un mot, de participer à l'advenue de l'Être, pensé ici comme « nature ». Nietzsche a cessé d'être schopenhauerien, dès qu'il l'a considéré comme *Erzieher*, éducateur.

Le *saint* semble apparaître de manière plus problématique dans la *Bildung* nietzschéenne. Mais son rôle est nécessaire, quoique Nietzsche le pense encore de manière phénoménologique. Le saint est le liquidateur de la subjectivité moderne. Dans la mesure où le but de toute *Bildung* n'est pas l'enrichissement – selon les

besoins de l'Etat, des subjectivités privées, mais le renforcement du travail universel de la culture, en vue d'une existence libérée et « véridique », la culture doit préparer cet universel dans la fusion de l'Etre :

« La nature a besoin du saint, chez qui le moi est entièrement dissous et qui a presque cessé de ressentir comme un mal individuel sa vie douloureuse, mais qui n'éprouve plus qu'un sentiment profond d'égalité, de sympathie et d'union (Gleich- Mit- und Eins-Gefühl) dans tous les vivants » (SE, p. 93).

Le saint humanise la nature, comme Saint François d'Assise, en expérimentant la cohésion de l'Etre comme Communauté de la vie (Gemeinsamkeit). Et il y a pour Nietzsche un vertige d'être parvenu, dans ces pages, à cette intuition d'une Unité de l'Etre : « il y a un au-delà de notre être quelque chose qui dans ces moments-là devient un *en-deçà* » (SE, p. 93).

### *L'entrée dans le Cercle.*

Nietzsche se pense-t-il comme un philosophe, un artiste ou un saint ? Il semble déjà plutôt imaginer que l'éducation du futur devra dépasser ces trois visages de la culture, qui ne sont déterminés que par l'*actualité*, et qui devront fusionner en un « Maître du futur ».

Pour l'heure, la détermination de la culture place devant un choix impérieux qui est celui de s'engager dans cette épreuve de perdre l'individualité de son existence en se formant :

« Car la question est en effet celle-ci : comment ta vie, qui est une vie individuelle, aura-t-elle la plus haute valeur, la signification la plus profonde ? (...) Et l'opinion que l'on devrait implanter et cultiver chez ce jeune homme, c'est qu'il se considère comme une œuvre manquée de la nature, mais aussi comme le témoignage des plus puissantes intentions de cette artiste. « Elle a échoué, devrait-il se dire, mais j'honorerai sa haute intention en me mettant à son service, afin qu'elle réussisse mieux une autre fois. »

Cette décision l'introduit dans la sphère de la *culture* (Kreis der *Cultur*) » (SE, p. 97).

Le Saut dans le Cercle a été effectué, et la décision en est irréversible. Nietzsche est devenu *Erzieher* et prend sa place parmi ses prédécesseurs. Ce cercle est une Communauté « puissante », orientée par une « pensée fondamentale », porteuse d'une promesse de métamorphose, sinon de métempsychose, suivant l'origine de la croyance qui pour Nietzsche résulte de la pitié que nous inspire la vie animale. De cette communauté, chaque membre reçoit une double consécration (*Weihe*) dont la première est l'élan vers l'unité :

« Tellement que les hommes avec qui nous vivons ressemblent à un chantier où gisent épars les plus précieux fragments de statues et où tout nous crie : « Venez, aidez-nous, rapprochez ce qui va ensemble, nous aspirons douloureusement à trouver notre unité (ganz zu werden) » (SE, p. 99).

Circulaire est aussi ce démembrement de Dionysos, selon le cycle des saisons : « univers déchiré et morcelé en individus » (NT, p. 73). Mais Nietzsche est loin ici d'en pressentir l'étendue. Dans *Ecce Homo*, revenant sur la *Naissance de la Tragédie*, il cite lui-même le passage du *Crépuscule des Idoles* qui découple le tragique du pessimisme, donc de la métaphysique :

« L'affirmation de la vie jusque dans ses problèmes les plus insolites et cruels ; le vouloir vivre prenant plaisir à sacrifier ses types supérieurs dans le sentiment exultant de sa fécondité inépuisable , voilà ce que j'ai appelé le dionysisme ; (...) Il s'agit, par delà la terreur et la pitié, de nous *identifier* à l'éternelle joie du devenir – cette joie qui englobe aussi la *joie de détruire...* » (EH, p. 288).

La dépendance de la métaphysique dans laquelle se tient encore « l'élève » de Schopenhauer (et plus encore, l'admirateur de Wagner) est le verrou le plus puissant contre la « découverte » (*Erfahrung*) de la doctrine de l'*Eternel Retour du Même*, découverte qui sera à la fois la contribution de Nietzsche au Cercle des Educateurs, suivant les principes qui sont dégagés dans la *Considération III*, et le dépassement radical de toute culture de la séparation et de l' « atomisme » : « rien ne peut arrêter la révolution atomiste » (SE, p. 69).

C'est pourquoi une deuxième consécration est apportée à celui qui pénètre le Cercle :

« Il faut que l'individu se serve de son désir et de son effort comme de l'alphabet qui lui permettra de déchiffrer les aspirations des hommes. Mais il ne devra pas s'en tenir là ; (...) la culture demande enfin principalement qu'il agisse, c'est-à-dire qu'il lutte pour la culture, qu'il s'attaque aux influences, aux habitudes, aux lois, aux institutions dans laquelle il ne reconnaît pas la fin qu'il s'est fixée, la production du génie (*Erzeugung des Genius*) » (SE, p. 99).

Cet engagement dans l'action, rupture avec l'homme goethéen, est l'entrée dans un combat contre les institutions de la culture, contre l'Etat et contre « l'esprit allemand », au nom même de la Culture interprétée à travers sa propre formation (l' « alphabet »), en accord avec les règles herméneutiques énoncées dans la préface des Conférences de Bâle. C'est ce qui permet à Nietzsche de retourner la culture de son temps contre elle-même et d'y dénoncer une entreprise destinée à réduire les risques d'une échappée hors du présent :

« Car il existe une façon *d'abuser de la culture et de la réduire en servage* : regardez autour de vous ! Et les puissances qui de nos jours font le plus en faveur de la culture le font avec une arrière-pensée » (Se, p. 101).

La production du génie, la préparation de l'homme nouveau sont ainsi, pour Nietzsche au moment des *Inactuelles* les objectifs d'une pédagogie nouvelle « absolument hétérogène et différente », de celle qui est destinée à « produire le savant ou le fonctionnaire ou le négociant ou un hybride des trois » ; en s'appuyant sur une métaphysique de la nature – cependant en début d'éclatement. Nietzsche imagine la tâche encore accessible, même s'il sait qu'il se condamne au petit nombre et à la difficulté (SE, p. 125). Il pense pouvoir s'appuyer sur quelques compagnons :

« Ces hommes, isolément, ont une œuvre à accomplir, tel est le sens de leur solidarité ; et tous ceux qui collaborent à une telle institution doivent s'efforcer, par une épuration continuelle et une sollicitude mutuelle, de préparer la naissance du génie et la maturation de son œuvre, en lui et autour de lui » (SE, p. 127).

Mais cette troupe peu nombreuse, à laquelle Nietzsche pense se solidariser, se révélera, lors de la rupture avec Wagner, encore un leurre de la culture des « partis puissants ». Ce qu'il expérimentera, comme conséquence de son entrée dans le Cercle, c'est la solitude et l'incompréhension, à mesure que se dissipera le dernier mirage métaphysique de l'*Idéal* de l'existence.

## Bibliographie

### *Œuvres de Nietzsche :*

Conformément à l'usage de l'édition française des Œuvres complètes, les œuvres citées sont désignées par ces abréviations :

AEE : Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement, Conférences de Bâle.

CW : Le Cas Wagner.

DS : David Strauss, Ière Considération inactuelle.

EC : Ecce Homo.

FP : Fragments posthumes

HTH : Humain trop humain.

NT : La Naissance de la tragédie.

SE : Schopenhauer éducateur, IIIe Considération Inactuelle

UH : De l'Utilité et des inconvénients de l'Histoire, IIe Considération Inactuelle.

Dans le cas de citations empruntées aux commentateurs et dont l'accès est plus facile que le recours aux éditions allemandes anciennes, les sigles suivants sont utilisés :

KLNH : Karl Löwith, *De Hegel à Nietzsche*.

KLN : Karl Löwith, *Nietzsche*.

NIETZSCHE Friedrich (1910, 1973), *Humain trop humain*, II, Paris, Denoël-Gonthier.

NIETZSCHE Friedrich (1949), *La Naissance de la Tragédie*, Paris, Gallimard.

NIETZSCHE Friedrich (1966), *SE, IIe et IV Considération Intempestive*, Paris, Aubier- Montaigne.

NIETZSCHE Friedrich (1973), *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, Paris, Gallimard.

NIETZSCHE Friedrich (1974), *CW, EC* in *Œuvres complètes*, t. VIII, Paris, Gallimard.

NIETZSCHE Friedrich (1978), *FP Automne 1885- automne 1887, Œuvres complètes, t. XII*. Paris, Gallimard.

NIETZSCHE Friedrich (1990), *DS, UH*, in *Œuvres Complètes, t. II, \**. Paris, Gallimard.

L'édition allemande la plus accessible à laquelle il est fait référence (FNW) :  
NIETZSCHE Friedrich (1976), *Werke*, Frankfurt/M, Ullstein.

Autres ouvrages cités :

- DERRIDA Jacques (1992), *Eperons, les styles de Nietzsche*, Paris, Flammarion.  
 GADAMER Hans Georg, (1996), *la Philosophie herméneutique*, Paris, PUF.  
 HEGEL Georg Wilhelm Friedrich (1990), *Textes pédagogiques*. Paris, Vrin.  
 HEIDEGGER Martin (1971), *Nietzsche I & II*. Paris, Gallimard.  
 HERDER. *Traité sur l'origine de la langue*. Paris. Aubier. 1977.  
 JEAN-PAUL (1979), *Cours préparatoire d'esthétique*, Lausanne, l'Age d'Homme.  
 JEAN-PAUL (1983), *Levana ou Traité d'éducation*, Lausanne, l'Age d'Homme.  
 KLOSSOWSKI Pierre (1969) *Nietzsche et le Cercle vicieux*, Paris, Mercure de France.  
 LÖWITH Karl. (1969), *De Hegel à Nietzsche*, Paris, Gallimard.  
 LÖWITH Karl (1991), *Nietzsche*, Paris, Hachette.  
 MOREAU Didier (2005), « Jean Paul, lecteur de Jean-jacques :l'approche herméneutique de l'éducation », *Le Télémaque*, n°27.  
 MOREAU Didier (2006), « Les aphorismes pédagogiques de Schleiermacher », *Penser L'éducation* n°19, Université de Rouen.  
 REVAULT D'ALLONNES Myriam, (2006), *Le Pouvoir des commencements, essai sur l'autorité*, Paris, Seuil.  
 ROUSSEAU Jean-Jacques (1966), *Œuvres complètes* t. III, Paris, La Pléiade Gallimard.  
 SCHOPENHAUER Arthur (1912), *Die Welt als Wille und Vorstellung*, München, G. Müller.  
 SCHOPENHAUER Arthur (1966), *Le monde comme volonté et comme représentation*, trad. A. Burdeau, Paris, PUF.  
 VATTIMO Gianni (1985), *Introduction à Heidegger*, Pars, CERF.