

Autour des conférences de Nietzsche *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*

Arnaud François (Université de Poitiers)
Vladimir Milisavljević (Institut de philosophie
et de théorie sociale de Belgrade)
Cristiana Asavoai (Université "Al.I. Cuza" de Iasi)
Anna Bonalume (Ecole Normale Supérieure - Paris)
José A. Errázuriz (Université Catholique de Louvain)

Abstract **About Nietzsche's Lectures** ***On the Future of Our Educational Institutions***

The text focuses on reflecting on the role of modern university in a man intellectual development, starting from Nietzsche's ideas. By drawing up some of the main methodological and philosophical concepts of the German philosopher, the text highlights a series of aspects on the (still) Humboldtian nature of current universities – a state of tension under the political, economic and social factors. Thus, the classic concepts of *Bildung* and *Kultur* specific to the XIX-century University are analyzed in relation with the crisis that marked the Prussian state of Bismarck period. Higher education being available to the masses is a current problem Nietzsche didn't avoid to call „savageness” and „decline” of the higher educational system. The purpose of the text is to point out if Nietzsche's ideas can be still applied nowadays.

Keywords: Nietzsche, education, university, culture, modernity

Les conférences de Nietzsche *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement* (*Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*), rédigées avec l'accord de Wagner, furent présentées, du 16 janvier au 23 mars 1872, par le jeune professeur de philologie classique à l'Université de Bâle. L'auditoire était composé, non seulement d'étudiants et de professeurs, mais aussi du public cultivé. Ces conférences sont

écrites sur le mode d'un dialogue, qui s'établit entre un philosophe (identifiable à Schopenhauer, mais aussi à Socrate, voire à Wagner lui-même), son disciple et deux jeunes gens, le narrateur lui-même (où l'on retrouve, avec un recul de sept ans, des éléments propres à la vie de Nietzsche), et un ami en qui l'on peut reconnaître le schopenhauerien et futur orientaliste Paul Deussen.

Ce sont des textes qui considèrent principalement l'institution du lycée (*Gymnasium*), mais dont le cinquième et dernier présente, toutefois, une authentique réflexion sur l'université comme telle, c'est-à-dire dans son rapport avec les buts d'enseignement généraux du *Gymnasium*. La visée des institutions d'enseignement, telle que la comprend Nietzsche, peut être résumée d'une formule : faire en sorte que vive la *Bildung* (au double sens de « formation » et de « culture »). C'est-à-dire, maintenir les conditions institutionnelles pour que surgisse, certes de loin en loin, l'individualité géniale. Or, de même que dans les futures *Considérations inactuelles*, il faut noter le caractère extrêmement critique, voire péremptoire, du diagnostic de Nietzsche (et la critique vise, notamment, l'université humboldtienne, avec son exigence de « liberté académique ») : « nous n'avons pas d'établissements de *Bildung* ». D'où deux questions, connexes, que nous pouvons poser : doit-il, et peut-il, y avoir des établissements de *Bildung*? Ici encore, Nietzsche répond de manière péremptoire, mais plus inattendue : il apporte, malgré sa tentation de se fier entièrement à des organisations totalement extra-étatiques – telles que le *Verein* d'étudiants ou la congrégation de jeunes gens comme on en a pu voir dans l'Allemagne d'après la Réforme –, une réponse positive (oui, il faut de tels établissements, donc des institutions étatiques d'enseignement), parce que la rencontre entre le disciple et son maître, prévue aux termes d'une sorte d'« harmonie préétablie », ne doit surtout pas être laissée au *hasard*.

Quelle est la pertinence de cette visée, au sein du redoutable dilemme contemporain entre l'exigence d'autonomie de la culture (qui, sous peine de perdre sa nature, ne peut être inféodée à rien d'autre qu'elle-même), et l'exigence, non moins absolue et impérative, de formation des étudiants à une

profession (avec les risques très graves qu'une telle exigence comporte, à savoir celle, dénoncée par Nietzsche, de soumission de la culture aux besoins de l'État, et / ou aux besoins du marché) ? Notre démarche tiendra donc tout entière, non pas dans une exégèse des textes nietzschéens pour eux-mêmes, mais dans une tentative de discrimination entre ce que, au vu des impératifs contemporains, nous ne pouvons pas leur reprendre (autrement dit, ce qui porte la marque ineffaçable de leur contexte propre et révolu d'énonciation, voire de la doctrine propre ou de l'idiosyncrasie propre de l'auteur), et ce que nous pouvons leur reprendre (en termes de diagnostic, mais aussi de propositions) : nous chercherons donc à mesurer, successivement, l'éloignement entre ces textes et nous (sur le plan contextuel et sur le plan dogmatique), puis, divisant les apports selon une ligne de partage qui nous a paru légitime, leurs apports concernant la dimension épistémologique et méthodologique de la question de l'université, et ceux qui concernent sa dimension politique et pédagogique.

Lorsqu'il s'agit des premières étapes d'une réflexion sur un sujet d'actualité, la discussion avec les textes de la tradition qui semblent traiter du même objet (ou au moins d'un objet analogue) est judicieuse pour au moins deux raisons. D'un côté, il se pourrait bien que l'étude de la tradition nous fournisse un certain nombre d'outils conceptuels et de critères adéquats au traitement de notre sujet d'intérêt. Mais même si – malgré une apparente affinité initiale – les analyses de la tradition peuvent certainement se révéler comme non pertinentes vis-à-vis de notre problématique, une discussion critique avec ses arguments – voilà la deuxième raison – nous offre toujours la possibilité de mieux cibler notre propre questionnement, par la voie négative d'une prise de distance à l'égard d'autres manières de poser le problème.

La question d'actualité encadrant le travail qui a donné lieu au présent écrit est celle de l'université aujourd'hui ; une interrogation – pour le dire plus précisément – « sur les significations, les fonctions et les transformations de l'Université dans une société globale ». Nous avons donc tenté une première approche de cette question par le biais de l'étude du texte nietzschéen intitulé *Sur l'avenir de nos établissements*

d'enseignement, où le philosophe allemand traite de la question de la formation (*Bildung*) supérieure ainsi que de celle des institutions qui l'encadrent. Or, aucune décision préalable ne fut prise entre les auteurs du présent article, dont la méthode d'élaboration doit être rappelée ici, quant à la possible pertinence, voire fertilité, des réflexions nietzschéennes vis-à-vis de notre questionnement. Ce qui conseillait un détour par l'écrit du philosophe allemand ne fut, d'abord, qu'un certain nombre de considérations relativement générales, à savoir l'apparente pertinence thématique des conférences en question, ainsi qu'une prise en compte de la stature philosophique de Nietzsche, auteur dont l'œuvre est souvent citée comme un de classiques incontournables de la pensée occidentale. Or, ce ne fut qu'au moyen d'une analyse collective du texte et de la série de discussions qui s'ensuivirent, que nous sommes parvenus à discerner la mesure dans laquelle la réflexion de Nietzsche sur la *Bildung* peut être dite fertile pour penser l'université aujourd'hui. Les pages suivantes tentent donc d'offrir une synthèse de ce travail collectif.

Nous voudrions commencer nos considérations en mentionnant un certain nombre de raisons qui, de prime abord, semblent déconseiller l'emploi de la réflexion de Nietzsche sur la *Bildung* comme point de repère, comme analyse pertinente pour conduire une discussion critique sur la situation de l'université aujourd'hui. Si nous commençons en présentant quelques raisons défavorables au projet d'une actualisation des arguments nietzschéens sur l'éducation et ses institutions, ce geste ne vise en aucun cas à trancher une discussion avant qu'elle ait eu même lieu, mais seulement à esquisser l'horizon problématique dans lequel cette tâche d'actualisation s'insère.

Plusieurs raisons semblent se prononcer contre la possible pertinence de la réflexion nietzschéenne sur la *Bildung* vis-à-vis d'un questionnement sur l'université contemporaine. La première est plutôt triviale, et elle se rapporte aux différences historiques qui, hors de tout exercice analogique, séparent les circonstances de notre problématique de celles du questionnement nietzschéen sur la *Bildung*. À savoir : cent quarante ans nous séparent de la rédaction des conférences dont il est question, et entre-temps ce qui dans le texte

nietzschéen est dénoncé comme une tendance, au sein des institutions d'éducation, à la démocratisation des droits du génie (Nietzsche 1973, 97), n'est aujourd'hui plus une tendance, mais quelque chose de relativement établi¹. Il en va de même des deux tendances qui accompagnent cette démocratisation de l'éducation, à savoir, les tendances à l'élargissement (du nombre de ceux qui aspirent à une formation) et à l'amenuisement (c'est-à-dire à la spécialisation) dans l'ordre de l'enseignement. Ainsi, l'exhortation du philosophe à une opposition *frontale* à ces tendances, censées combattre les tendances de la vraie *Bildung*, ne peut plus aujourd'hui – comme c'était probablement encore le cas à l'époque de Nietzsche – être regardée comme l'appel à une tâche peut-être intempestive, mais encore audacieuse (c'est-à-dire à une tâche dont la réalisation est envisageable, même si celle-ci apparaît lointaine). À l'époque actuelle, où les dimensions, la sophistication et l'efficacité de l'appareil académique sont sans précédents, l'exhortation nietzschéenne semble – telle qu'elle est formulée – ne plus avoir de sens. Toutefois, les différences de circonstances qui constituent la première difficulté pour rendre les réflexions de Nietzsche fertiles pour un questionnement contemporain sur l'université peuvent toujours être soumises à une opération d'abstraction sans que cependant la forme, la structure de la réflexion s'en voie affectée. Une opération de traduction de circonstances historiques peut encore nous permettre de nous servir de certains des points de vue nietzschéens sur l'éducation.

Mais les raisons qui mettent en question la pertinence du texte nietzschéen vis-à-vis de la question de l'université aujourd'hui ne relèvent pas seulement de l'ordre des circonstances historiques. Il y en a quelques-unes qui sont pour ainsi dire inscrites dans la structure de la réflexion du philosophe allemand. Nous nous limiterons ici à la mention des deux plus importantes.

La plus grande partie des conférences dont nous nous occupons ici est consacrée par Nietzsche à une discussion autour des institutions de formation secondaire, c'est-à-dire autour de l'institution du lycée (*Gymnasium* dans le contexte allemand). Or, cet accent sur la question de l'éducation

secondaire répond à une raison de fond. Le philosophe allemand situe *systématiquement* le noyau de toute critique de la *Bildung* et de ses institutions au niveau de ce qu'on appelle le deuxième cycle d'enseignement. Le *Gymnasium* apparaît comme le « *bewegender Mittelpunkt* » (centre moteur), le cœur de toute *Bildung* tandis que l'université prend dans le texte de Nietzsche le sens d'un simple « développement (*Ausbau*) de la tendance du gymnase » (Nietzsche 1971, 104, l'insertion est de nous). Même si nous ne voulons pas mettre en question la possible validité de ces affirmations, il nous est cependant impossible d'adopter cette approche de la question de l'éducation supérieure. Nous sommes contraints d'aborder l'université *comme une institution autonome, se constituant selon une logique propre*. Les rapports entre éducation primaire, secondaire et supérieure varient selon les différents contextes culturels et nationaux, et la question de ces rapports est d'ailleurs d'une ampleur telle, que nous ne pouvons qu'en faire l'abstraction. Toutefois, même cette difficulté peut être contournée par des arguments comme le suivant : la prolongation de l'adolescence est aujourd'hui un phénomène relativement généralisé, qui fait que l'université prenne *de facto* en charge une étape de la formation traditionnellement assigné au lycée. Il semblerait ainsi que – au moins en principe – nous pouvons encore faire équivaloir notre problématique avec celle discuté par Nietzsche.

Finalement, nous voudrions nous rapporter à une dernière difficulté qui semble mettre en question la pertinence des analyses du philosophe allemand vis-à-vis de notre problématique. Cette difficulté est liée au registre discursif des conférences sur la *Bildung*, c'est-à-dire au type de performance communicative que le discours propre à des conférences vise à produire. Dès l'introduction Nietzsche insistera sur l'idée selon laquelle ce qui confère un sens à ses réflexions n'est qu'une communauté d'origine et de circonstances avec un petit nombre d'hommes disséminés parmi son public. Si son discours fait sens, cela est dû à une autochtonie partagée avec ceux qui peuvent comprendre, une autochtonie qui engendre les raisons de son discours et qui est en même temps destinataire de ces raisons. Un voisinage, une complicité qui se rapporte à une

terre, à une tradition, à un peuple sont, pour l'auteur, les conditions nécessaires d'intelligibilité de son discours (Nietzsche 1971, 78-79). Une première personne du pluriel, un « nous » autochtone est la forme irremplaçable du discours nietzschéen. Or le « nous » qui, dans l'article présent, s'intéresse à une critique de l'université aujourd'hui, est un « nous » constitué tout autrement : il s'agit d'un « nous » d'origine cosmopolite, et qui pense que le décisif de l'institution universitaire ne se joue pas forcément dans la dimension de l'enracinement et de l'autochtonie d'un peuple. C'est-à-dire que notre « nous » semble incommensurable avec celui du texte nietzschéen, car à la recherche d'une intelligibilité du phénomène qui, de prime abord, apparaît comme infiniment éloignée de celle sur laquelle repose la réflexion de Nietzsche.

Selon les critères d'évaluation des conférences sur la *Bildung*, le « nous » qui rédige le présent texte semble appartenir – dans la suite de raisons présentées ci-dessus – à l'ordre de la barbarie. « Barbarie » est le terme employé par Nietzsche pour caractériser un ensemble de pratiques (surtout institutionnelles) liées à l'éducation, pratiques auxquelles le *desideratum* d'une vraie *Bildung* doit s'opposer. Mais bien que cette notion désigne clairement ce qui ne devrait pas être le cas à l'intérieur de la sphère de l'enseignement – un « *execratum* » si l'on veut, lequel contribue à délimiter par opposition ce qu'est le *desideratum* d'une vraie *Bildung* –, le sens de cette notion reste relativement obscur au cours des conférences. Dans le but de l'éclaircir, nous voudrions tenter une brève interprétation. L'année de rédaction des conférences (1872) correspond à celui de la publication de *La naissance de la tragédie*, ouvrage où l'on trouve de fait un certain nombre d'occurrences pour la notion de barbarie – par exemple dans le passage suivant, où l'auteur évoque le « tourbillon agité et barbare qu'on appelle le 'présent' » (Nietzsche 1977, 95) – sans que cependant son emploi soit plus clair qu'au sein des conférences. Or, il est probable que – en raison de l'attention portée à cette époque à la culture grecque – Nietzsche soit en train d'utiliser la notion de barbarie selon le sens du terme grec βάρβαρος. L'expression grecque est le résultat d'une onomatopée qui se rapporte à celui qui prononce des bruits incompréhensibles tels que « br, br » (Chantraine,

1968, 164-165). « βάρβαρος » était ainsi originellement employé pour désigner tous ceux qui ne parlaient pas le grec (ou qui le parlaient très mal). C'est seulement après les guerres médiques que l'expression prendra – par référence aux Perses – la connotation de ce qui est brutal et grossier (Liddell et Scott 1996, 306). Dans la mesure où les conférences sur la *Bildung* accordent une place centrale à la question du respect, de l'apprentissage et de la maîtrise de la langue maternelle, nous pouvons avancer l'hypothèse que Nietzsche utilise la notion de barbarie selon son sens originare, à savoir, par rapport à l'incapacité à parler une langue. Or, il faut noter que l'accusation de barbarie ne s'adresse pas dans le texte nietzschéen à ceux qui n'ont pas l'allemand comme langue maternelle. Nietzsche parle en revanche d'une « barbarie allemande », et les reproches que nous considérons à présent sont toujours adressés à ceux qui sont censés faire partie de la culture germanique. Un barbare serait ainsi, selon l'usage de Nietzsche, celui qui parle, sans savoir cependant ce qu'il dit. Les barbares savent alors parler et comprendre ce qui leur est dit, mais ils parlent de manière semblable au perroquet et ils comprennent de manière semblable au chien quand on lui adresse l'ordre « *sit down!* » Finalement ce rapport superficiel et pour ainsi dire extérieur à la langue finirait – s'il devient systématique – par abrutir l'esprit et le rendre grossier². Si cette interprétation est adéquate, elle permettrait d'affaiblir l'accent mis par Nietzsche sur l'autochtonie, l'importance de la langue maternelle, etc., et de rendre ainsi les observations du philosophe fertiles pour une réflexion sur l'université à l'époque de la mondialisation, c'est-à-dire sur une université qui parle souvent une *lingua franca* (qui en général correspond à une langue) et qui trouve son site en grande partie dans le domaine de l'inter-national. Car l'accent pourrait – d'après cette interprétation – être déplacé vers l'intérêt pour une *communication* et une *compréhension* authentiques, auxquelles on pourrait même parvenir par le moyen d'une langue adoptive mais partagée, et qui pourraient être produites sur la base de valeurs qui ne correspondraient pas forcément aux valeurs nationales.

Nous avons tenté jusqu'ici non seulement de présenter quelques raisons défavorables au projet d'une actualisation des réflexions nietzschéennes sur l'éducation supérieure pour mener à bien une critique de l'université contemporaine ; nous avons essayé aussi de nuancer ces difficultés afin de montrer qu'elles sont surmontables, même si la tâche de les surmonter exige, dans chacun des cas, un exercice herméneutique qui fera nécessairement une légère violence au texte nietzschéen. Concentrerons-nous désormais sur la présentation et la discussion des aspects des conférences sur la *Bildung* qui peuvent certainement contribuer au projet d'une critique de l'université contemporaine.

Le contexte historique dans lequel Nietzsche a écrit *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, cela a été dit, ne peut pas être négligé. Pourtant, on peut y identifier des aspects méthodologiques pertinents pour aujourd'hui et même, peut-être, pour l'avenir. Même si ses idées ne sont pas assez claires, Nietzsche propose une conception de l'éducation comme processus et comme institution, évidemment inspirée de l'idéal antique de la Grèce, « seule patrie de la culture » (Nietzsche 1973, 113). Pour comprendre cette référence, on doit prendre en considération la formation de Friedrich Nietzsche et le contexte de profération de ces conférences, mais il faut aussi souligner le fait que, pour lui, on se trouve toujours dans la descendance d'une tradition, l'éducation elle-même étant le produit d'une culture en train de se développer : « il n'est pas fortuit qu'elles soient mêlées à nous et non posées sur nous comme un vêtement : traces vivantes d'importants mouvements de culture, dans certain cas "matériel domestique de nos aïeux", elles nous unissent au passé du peuple » (Nietzsche 1973, 78).

En critiquant le concept d'éducation du XIX^e siècle, Nietzsche touche un aspect qui est, certainement, un trait de l'enseignement et de la culture d'aujourd'hui aussi : on a affaire à une tendance à l'extension de l'éducation (la plupart des gens sont parties intégrantes de ce processus, mais seulement dans des buts utilitaires, économiques), et en outre, il y a une tendance à la diminution – à la diminution du contenu. Cette tendance est le résultat d'une autre – de la spécialisation. La recherche et l'enseignement souffrent d'une division qui

empêche un vrai développement de l'être humain et de la culture, d'une diminution qui aboutit à l'annihilation de l'éducation. Les spécialistes (qu'on voit aujourd'hui dans n'importe quel domaine, à l'intérieure des sous-domaines) restent ignorants des autres champs, et croient ainsi faire montre d'une noble modestie. En fait, insiste Nietzsche, il manque aux spécialistes une attitude philosophique plus sérieuse, une perspective plus générale.

Le rôle de liaison entre les sciences est joué ainsi par le journalisme. Le résultat de l'éducation de son époque, croit le philosophe allemand, culmine dans le journal, dans le quotidien, dans le travail quotidien, qui la rendent superficielle. Il y a une opposition entre la culture et l'éducation authentiques d'une part, et le journalisme d'autre part. Dans le texte même de Nietzsche, l'image du philosophe est celle d'un vieil homme, caractérisée par une grande noblesse de comportement ; réduire le philosophe à un journaliste, à un entremetteur, à un médiateur universel, signifie simplement rendre la culture médiocre et anarchique. Or, on connaît l'importance donnée par Nietzsche au long de ses œuvres à la hiérarchie, dans tous les domaines de la vie.

Cette opposition entre une vraie culture et une pseudo-culture, pour les masses, représentée par le journalisme, paraît rester encore valable : les deux aspects de l'éducation – informative et formative – sont devenus un *job* pour les medias, pour l'internet – c'est là qu'on croit trouver ce qu'on veut savoir, c'est là qu'on croit trouver des modèles à suivre.

La différence entre instruction et éducation est une autre distinction faite par Nietzsche, qui dessine le cadre dans lequel on doit comprendre la notion d'éducation : il y a une seule vraie opposition – « celle des *établissements de la culture et des établissements de la misère de vivre* [...] mais c'est de la première [catégorie] que je parle » (Nietzsche 1973, 138). Ceux de la seconde catégorie ont une importance considérable, l'homme doit apprendre à mener sa lutte pour l'existence, mais l'instruction prise en ce sens n'a rien à voir avec l'éducation, qui commence au-dessus de la nécessité. C'est pourquoi la culture a eu la chance de naître dans la *polis* grecque, où l'éducation était surveillée par l'État, non pas dans un but utilitaire, mais plutôt

afin de protéger le citoyen des besoins quotidiens et des dangers naturels ou militaires. L'éducation est possible seulement par un surpassement du sujet, de l'individualité. La retenue stoïque ou, au contraire, le dépassement de la mesure du sujet pour dépasser le temps, sont des méthodes utilisées dans ce but, mais qui ne montrent qu'une volonté de vie, un désir d'immortalité, lequel se résume à la projection d'une autre vie, sans que soient vraiment surpassés les besoins de l'individu. On discerne ici un raisonnement exploité par Nietzsche dans ses œuvres de maturité, à savoir dans sa critique de la métaphysique européenne. Mais ce que est pertinent ici est le sens que cela peut avoir quant à la question de l'éducation : les deux attitudes n'échappent pas aux désirs personnels, et c'est justement cela que l'éducation authentique signifie : « la vraie culture dédaigne de se souiller auprès d'individus pleins de besoins et de désirs » (Nietzsche 1973, 136). Le serviteur intellectuel des nécessités de la vie ne connaît pas l'éducation (*Erziehung*) à la culture (*Bildung*).

Sans pouvoir revenir sur l'ensemble de l'évolution philosophique de Nietzsche, telle qu'elle nous est parvenue, on se rend compte toutefois qu'un regard critique est absolument nécessaire quand on lit *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*. Par exemple, les références à Platon, à l'âme divisée, menée par deux chevaux, à l'idée d'une fusion avec la nature, avec le tout, etc., sont évidemment les marques d'un jeune Nietzsche, fasciné encore par la tradition philosophique européenne, fortement influencé par Arthur Schopenhauer. Ils ne sont pas vraiment cohérents avec la tentative nietzschéenne plus tardive de supprimer la manière métaphysique de penser. On doit, alors, comprendre autrement ses suggestions. Ainsi, la différence entre une personne instruite et une personne éduquée ne peut pas être établie en fonction d'une capacité à se réunir avec la nature, à avoir un sentiment de l'« unité métaphysique de toutes choses » (Nietzsche 1973, 137), mais plutôt selon la possibilité d'avoir plusieurs points de vue, de changer son regard. On peut deviner ici un rayonnement de la conception antique de l'éducation : comme Michel Foucault le souligne dans *L'herméneutique du sujet*, ce que les Grecs considéraient comme de première importance n'était pas

seulement de vivre conformément à l'adage « Connais-toi toi-même ! », mais aussi de prendre toujours soin de soi-même ; or cette préoccupation pour soi est synonyme d'un exercice consistant à changer son regard (nous rappelant, avant la lettre, la réduction phénoménologique).

Un tel type d'enseignement a plutôt un but formatif qu'informatif, et rend la présence d'un maître nécessaire. Cette nécessité est soutenue par Nietzsche lui-même : les étudiants ne devraient pas se réjouir d'avoir la liberté de former leurs propres opinions sur les plus importantes questions et personnes – cela serait seulement anarchie et barbarie : « une droite éducation (*Erziehung*) ne devrait justement aspirer de tout son zèle qu'à réprimer la prétention ridicule à l'autonomie du jugement et qu'à habituer le jeune homme à une stricte obéissance sous le sceptre du génie » (Nietzsche 1973, 136; l'insertion est de nous). Le maître doit être plus qu'un informateur ou un interlocuteur ; il doit être un formateur dans le sens le plus strict possible, il remplit le rôle d'un guide (*Führer*) (Nietzsche 1973, 160-166; *passim*), duquel chaque jeune individu a besoin. C'est pour cela que l'éducation est plutôt un dressage : « la culture vraie et stricte [...] est avant tout obéissance et habitude » (Nietzsche 1973, 160-166). Cette rigueur, qui est le mieux formée par l'apprentissage de la langue maternelle et par une autodiscipline linguistique, est la seule qui puisse aider à parvenir au jugement esthétique et à la capacité de se rendre compte à soi-même de la valeur d'une question ou d'une autre.

L'importance de l'étude de la langue et celle de la culture classique sont bien liées : « c'est seulement sur le fond d'un dressage, d'un bon usage de la langue, strict, artistique, soigneux, que s'affermir le vrai sentiment de la grandeur de nos classiques » (Nietzsche 1973, 111). En fait, terminera Nietzsche, le besoin de culture (car l'auteur parle d'une tendance physique, naturelle, à la culture) peut être rempli seulement si l'on répond à trois exigences, si l'on conjoint trois éléments qui mesurent le niveau d'un établissement d'enseignement : satisfaire à un besoin de philosophie, à un instinct pour l'art et à une nécessité de connaître la culture grecque et romaine antique (Nietzsche 1973, 159-160).

Déterminer l'aspect politique et pédagogique du problème de l'éducation et de l'enseignement dans le texte de Nietzsche signifie prendre en considération la *Kulturkritik*, qui représente le thème central de cet écrit. Il faut remarquer que « *Kultur* » et « *Bildung* » sont deux termes employés de façon différente : « *Bildung* est la formation intellectuelle d'un individu particulier, une dimension singulière d'un cas plus général, la *Kultur* (Wotling 2009, 27-30)³, qui dépasse le champ théorétique et qui comprend toutes les déterminations de l'activité humaine.

L'aspect politique de l'éducation et de la formation de l'homme peut être pensé et analysé en tant que problème de la liberté, de l'autonomie et de l'émancipation à travers quatre moments principaux : a) une critique de l'instruction comme forme *décadente* et *barbare* du savoir ; b) une critique de la liberté académique ; c) une reconstitution du rapport maître-élève ; d) une réflexion autour de la discipline et de l'institution.

Il faut d'abord avoir à l'esprit que Nietzsche n'élabore pas une pensée révolutionnaire du système scolaire (en l'occurrence, le *Gymnasium* et l'*Universität*), mais montre plutôt des paradigmes possibles à travers lesquels penser le problème de la réforme du système présent. La décadence de la culture, dont la crise du système éducatif est un symptôme, n'est pas à affronter par la dissidence. Il faudrait au contraire, en suivant l'écho des écrits postérieurs de l'auteur, parler d'une radicalisation des formes dégradées de la culture en vue de leur dépassement (bien que l'attitude de Nietzsche par rapport à la décadence soit ambiguë, et oscille entre abandon et réélaboration).

Nietzsche critique deux aspects antithétiques et complémentaires de la *Kultur* régnante, d'où découlent une séparation entre connaissance et exigences de la collectivité : le culte hégélien de l'État (Nietzsche 1973, 95), et les tendances démocratisantes de la culture de masse comprise comme diffusion, élargissement et renforcement de l'autorité de la culture-instruction (Nietzsche 1973, 110-111) dans sa différence avec l'éducation et avec la formation de l'homme.

L'instruction, comme l'écrira Nietzsche dans la deuxième des *Considérations inactuelles*, est l'ensemble des

connaissances du barbare, la culture extérieure convenant à des barbares intérieurs⁴ : le barbare est l'ennemi instruit et érudit de la vie comme création, il s'agit de l'homme moderne, incapable de faire correspondre ses connaissances à ses instincts. La liberté académique et l'autonomie sont critiquées dans la cinquième conférence, au motif qu'elles seraient fictives. Elles sont pensées en particulier dans les termes du rapport entre le maître et le disciple, tel qu'il se présente pendant la *Vorlesung* : l'« indépendance » est la séparation du maître et du disciple, la radicalisation de la séparation entre ces deux figures, qui produit l'atomisation de chacune d'elles, leur individualisation. Pourquoi cette distance ? Il faut d'abord se demander : comment l'étudiant est-il relié à l'université ? Par l'oreille : il est un auditeur. « Une bouche qui parle, beaucoup d'oreilles et moitié moins de mains qui écrivent [...] voilà la machine à culture de l'Université mise en activité » (Nietzsche 1973, 156). La liberté académique consiste dans la distance entre la bouche du professeur et les oreilles des étudiants. Nietzsche reproche à la liberté académique de se constituer comme simple possibilité pour l'étudiant de ne pas écouter le professeur, et pour le professeur de présenter par la parole, à l'étudiant, ce qu'il veut.

Ce genre de distance ne permet pas une formation et une liberté complètes de l'étudiant, qui ne peut pas profiter du maître comme modèle de vie et de connaissance (Nietzsche était effectivement intéressé à la vie de ses maîtres, à leur biographie). Comme Nietzsche l'affirmera dans le discours « De la vertu qui donne » (« *Von der scheckenden Tugend* ») du *Zarathustra*, l'émancipation est une question dynamique. Le maître doit demander, en tant que condition de possibilité pour l'accomplissement du rapport entre le maître et l'élève, que l'élève exerce la philosophie du soupçon (« souviens-toi de ne pas croire », maxime grecque *memnes' apistein*) envers toutes les connaissances apprises aussi bien qu'envers le maître lui-même : l'élève doit « enlever la couronne à son maître », comme le dit Zarathoustra à ses élèves, il doit l'avoir aimé et étudié au point de suspecter qu'il soit en train de le tromper : seulement dans ce cas le disciple pourra se dire un véritable disciple.

La formation de l'homme doit se définir comme « dressage d'un individu libre, singulier et créateur » (Kessler 2006, § 4), discipline des instincts, des attitudes et des penchants de l'élève. L'élève doit être dirigé : le maître doit lui apprendre à sélectionner et hiérarchiser les valeurs, il doit lui montrer comment créer son propre milieu, un environnement propre à la coordination équilibrée entre connaissance et vie⁵, il doit placer son élève dans « une posture créatrice » (Kessler 2012, § 22), il doit lui apprendre les moyens de trouver lui-même des repères, par exemple des textes, des figures, des modèles de référence qui constitueront son horizon.

Comment penser l'autonomie institutionnelle ? Le texte de Nietzsche nous permet d'adopter un certain degré d'éloignement par rapport à l'institution : il peut nous aider à réfléchir sur le type d'institution possible à côté de l'université. Si on reste fidèle aux réflexions de Nietzsche, il faudra donner lieu à des dispositifs à côté de l'université, mais non toutefois totalement extérieurs à elle. Cette idée trouve son appui dans les cercles restreints de savants et d'élèves fréquentés par Nietzsche lui-même, comme ce fut le cas dans la famille de Wagner ou de Paul Deussen : la conception élitiste du savoir (dont l'idée de « génie » est partie intégrante) qu'on reproche à Nietzsche peut être interprétée comme la possibilité de créer des petits cercles, des petits groupes de travail qui réfléchissent intensivement avec leur maître⁶.

À partir de ce cadre critique, on peut donc soulever, autour des problèmes de l'enseignement actuel, les réflexions et les questions qui suivent :

1) Nietzsche souligne l'importance de l'apprentissage et du perfectionnement de la connaissance de la langue maternelle, comme l'une des tâches principales du *Gymnasium*. Notre monde contemporain, notre appartenance à une cadre européen et international d'études, exigent au contraire un multilinguisme, une connaissance de plusieurs langues, que le lycée a pour tâche de renforcer et de perfectionner. Est-ce que cette pluralité de langues est favorable à la *Bildung*, à la formation de l'élève ? Est-ce que la connaissance d'une pluralité de langues correspond à l'apprentissage et à la connaissance d'une pluralité de contenus ? Il n'est pas exceptionnel ou

surprenant aujourd'hui de connaître trois ou quatre langues pour des jeunes individus, mais est-ce qu'ils ont la capacité de dire quelque chose avec ces langues, quelque chose qui *fasse la différence* ? Ce multilinguisme ne risque-t-il pas de devenir la marque propre, symptomatique, d' « encyclopédies ambulantes » ?

2) On a l'impression que la relation de continuation entre lycée et université, indiquée par Nietzsche, est aujourd'hui quelque chose d'effectif, de réalisé sous la forme d'une « lycéanisation » de l'université. Est-ce que un bon lycée, qui s'occupe de donner à l'élève la formation la plus complète possible (il faut rappeler le cas du « *liceo classico* » en Italie), ne serait pas suffisant pour la formation des étudiants ? Est-ce que l'université ne devient pas, parfois, un obstacle, un prolongement inutilement long pour le développement et la mise en acte de certaines capacités, ou de talents, des jeunes individus ?

Nous nous sommes donc appliqués à rendre compte de la singularité des conférences *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement* dans le corpus de Nietzsche : nulle part ailleurs celui-ci ne pose aussi directement la question de l'éducation universitaire ; nulle part ailleurs il ne présente la perspective d'une réforme du lycée et de l'université en tant qu'institutions « nationales ».

La singularité de ce texte s'explique en partie, nous y avons fait allusion, par les circonstances biographiques de la vie de Nietzsche lors de sa rédaction, par exemple, par la conscience de soi du jeune professeur des universités qui ne veut pas renoncer à ce qu'il comprend comme sa vocation (comme il le fera quelques années plus tard). Pour répondre à un pamphlet de Wilamowitz-Moellendorff, qui a sévèrement critiqué l'ambition philosophique de *La naissance de la tragédie* et les libertés philologiques que l'auteur de cet ouvrage s'était accordées, Nietzsche fustige le point de vue purement historique et spécialiste de son adversaire, sans toutefois prononcer son nom (Nietzsche 1973, 113, 125, 126-129, 159)⁷. Surtout, il défend une nouvelle vision du système scolaire et universitaire qui se fonderait sur une synthèse des meilleures traditions pédagogiques allemandes et de la culture de

l'antiquité classique. Ce faisant, Nietzsche établit des principes diamétralement opposés à l'idée libérale et démocratique de l'université. Comme on l'a vu, il développe une conception résolument élitiste : il affirme que le vrai devoir de tout système scolaire ou universitaire est la production du génie, qu'il considère comme le seul antidote à la « barbarie » du système d'enseignement en vigueur ; il accorde une importance extraordinaire non pas à la liberté académique et à l'indépendance de l'étudiant, mais au dressage et à l'obéissance dans les rapports du disciple au professeur ou « maître » (qu'il désigne aussi, on l'a mentionné, comme le « guide », *Führer*, de l'étudiant).

Ces idées nietzschéennes restent discutables ; certaines d'entre elles semblent inapplicables à l'université telle qu'elle est aujourd'hui. Toutefois, les conférences de Nietzsche correspondent à un premier moment de la grande crise de l'université « autonome » humboldtienne, que l'État prussien de Bismarck s'était appropriée entre-temps (Nietzsche 1973, 131-133) ; cette crise qui dure, en un certain sens, encore de nos jours. C'est la raison pour laquelle les conférences bâloises ne sont pas dénuées de pertinence pour une réflexion actuelle sur l'éducation et l'université. En particulier, la critique de la spécialisation professionnelle que Nietzsche a formulée en dénonçant l'esprit historique et philologique de son temps et en mettant en cause l'autorité de la science, reste un sujet d'actualité pour la philosophie de l'éducation du nôtre.

Dans ses œuvres ultérieures, Nietzsche renoncera à ce projet. Cet abandon ira de pair avec la disparition progressive de sa confiance en la supériorité de l'esprit national allemand. Il renoncera aussi à sa tentative de construire l'université sur les valeurs partagées par une communauté d'origine (aspect de la pensée de Nietzsche que nous avons désigné par le terme « autochtonie »). Dès lors, il cherchera à penser la tâche de l'éducateur en dehors de l'institution universitaire, dans le rapport individuel – et, pour tout dire, « privé » – entre le disciple et son maître, rapport qui est complètement affranchi des contraintes ou de la pression de l'État. Pour Nietzsche, les antinomies de l'université, par son essence libérale mais en même temps subordonnée à l'État, sont si graves qu'il n'est plus

possible d'y remédier par une réforme. L'université est irrévocablement vouée au service du conformisme social ; il semble qu'elle ne se laisse plus du tout penser comme le lieu de naissance de la culture authentique ou comme un agent de l'émancipation.

Au premier abord, cette conclusion laisse peu d'espoir. Tout de même, il est possible de repérer des points de concordance entre la critique nietzschéenne et la philosophie de l'éducation contemporaine. En parlant des difficultés que soulève le modèle libéral de l'éducation – destiné en même temps à former les cadres capables de satisfaire aux besoins de la société existante, et à éduquer des citoyens pensants libres, à qui incombe le devoir de la transformer –, Alasdair MacIntyre a donné une description de l'état actuel du système scolaire et universitaire qui n'est pas moins « pessimiste » que celle de Nietzsche. Comme le dit cet auteur, les enseignants ou les éducateurs (*teachers*) sont la « *forlorn hope* » de la modernité occidentale (MacIntyre 1987, 16). MacIntyre évoque le sens originaire de cette expression empruntée au néerlandais, qui désigne une troupe de soldats destinée à être sacrifiée dans le combat parce qu'une mission impossible lui a été assignée. Or en se servant de ces mots, il reprend, malgré son attitude critique envers Nietzsche et sa postérité postmoderne, les termes par lesquels celui-ci décrit la position problématique des savants ou des enseignants : dans *Schopenhauer éducateur*, ouvrage publié deux ans après la rédaction des conférences *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, Nietzsche caractérise cette classe précisément comme une « *verlorne Schaar* », formée (*angelehrt*) pour être sacrifiée à la science et pour attirer à ce sacrifice les nouvelles générations⁸.

D'après ce diagnostic, le problème de l'université viendrait du fait qu'elle est confrontée à des exigences incompatibles, qui se laissent décrire à travers une série d'oppositions : entre l'universalité, qui engage l'université à former la totalité de l'homme, et la spécialisation, qui lui impose la production d' « experts » ; entre l'esprit critique, dont l'université est censée être la gardienne, et la tâche de contribuer à la stabilité sociale ; entre l'éducation et l'instruction ; entre l'innovation et le conformisme. Cependant,

en prolongeant cette ligne de réflexion, même si c'est au prix de se séparer de Nietzsche sur certains points, on doit se poser la question de savoir si la situation équivoque de l'université au sein de la société moderne n'a pas aussi une signification positive : pour le moins, le fait que l'université persiste face à ces exigences contradictoires parle en faveur de la thèse qu'elle ne peut pas être réduite à une fonction purement utilitaire et instrumentale qu'on cherche trop souvent à lui imposer. Envisagée sous cet aspect, l'université serait le sujet privilégié d'une réflexion possible sur la problématique de l'institution en général.

NOTES

¹ Nous ne voudrions pas insinuer que la démocratisation de l'éducation est aujourd'hui partout un fait, ce qui n'est certainement pas le cas. Il est cependant certain que l'idée d'une démocratisation de l'enseignement fait aujourd'hui toujours partie des principes institutionnels des établissements d'éducation, indépendamment de la mesure dans laquelle cette idée se voit effectivement réalisée.

² Cette interprétation permet de rendre compte d'un emploi apparemment *sui generis* du terme « barbarie » par Nietzsche, à savoir dans un passage des conférences où le philosophe affirme que la production littéraire d'un jeune homme – c'est-à-dire d'un homme encore immature – présentera nécessairement les caractères de la barbarie (Nietzsche 1973, 109). Nous pouvons traduire cette affirmation de la manière suivante : le jeune homme peut en effet écrire, mais il ne sait pas *encore* ce qu'il écrit quand il écrit. Cet « encore » est important, car il permet de distinguer une barbarie naturelle, si l'on veut, laquelle est provisoire, d'une barbarie fixée dans l'esprit par un mouvement qui s'oppose aux tendances de la nature. Cette dernière acception est la plus utilisée par Nietzsche dans les conférences, dans la mesure où le contexte est celui d'une polémique.

³ Wotling choisit de consacrer son étude au problème de la *civilisation*, terme qui engloberait la dimension théorique de la culture et les dimensions matérielles, techniques qui caractérisent une société.

⁴ Voir *Deuxième considération inactuelle* : « c'est seulement dans la mesure où nous nous gargarisons et nous imprégnons d'époques, de mœurs, d'œuvres, de philosophiques, de religions, de connaissances étrangères que nous devenons des objets dignes d'intérêt, à savoir des encyclopédies ambulantes ; c'est du moins ainsi que nous considérerait sans doute un ancien Hellène fourvoyé dans notre siècle. Or toute la valeur d'une encyclopédie réside dans ce qu'on y lit, dans le contenu, non dans ce qui figure sur la couverture, non dans la reliure ou dans le coffret de présentation ; aussi toute la culture moderne est-elle essentiellement intérieure : à l'extérieur, le relieur a imprimé quelque

chose comme : “*Manuel de culture intérieure pour barbares extérieurs*”. Cette opposition de l’intérieur et de l’extérieur fait paraître un peuple grossier encore plus barbare que s’il s’était développé de lui-même, sous la seule influence de ses rudes besoins » (nous soulignons). La critique de la culture barbare est nouée dans ce texte à la critique de la moderne « maladie historique » (Nietzsche (1990, 117).

⁵ Cette coordination peut être retrouvée dans les lignes du § 4 de *De l’utilité et des inconvénients de l’histoire pour la vie* qui concernent la question du style: « On a défini, à juste titre me semble-t-il, la civilisation d’un peuple, c’est-à-dire le contraire de cette barbarie, comme l’unité du style artistique dans toutes les manifestations de la vie de ce peuple. On se méprendrait en réduisant cette définition à une opposition entre la barbarie et le *beau* style ; c’est dans son existence réelle et concrète que le peuple auquel on attribue une civilisation doit constituer une unité vivante, étrangère à cette pitoyable dissociation en un intérieur et un extérieur, en un contenu et une forme » (Nietzsche 1990, 117-118).

⁶ Une pratique telle que l’ « Université européenne d’été » du réseau OFFRES répond, peut-être, à la recherche d’un tel « à côté », où le défi est de vivre dans un proche voisinage par rapport aux enseignants, au sein d’une forme de rapports académiques bien différents de la *Vorlesung* critiquée par Nietzsche.

⁷ Pour la critique nietzschéenne de la philologie, voir aussi le manuscrit posthume « Wir Philologen » (« Nous, philologues »), qui date de 1875.

⁸ L’expression se trouve au § 2 de *Schopenhauer als Erzieher*.

REFERENCES

Chantraine, Pierre. 1968. *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*. Paris: Klincksieck.

Kessler, Matthieu. 2006. « Nietzsche éducateur ». In *Noesis* 10, § 4. Mis en ligne le 02 juillet 2008, consulté le 25 avril 2012. URL : <http://noesis.revues.org/index542.html>.

Liddell, Henry G. et Scott, Robert (éds.). 1996. *A Greek-English Lexicon*. Oxford: Clarendon.

MacIntyre, Alasdair. 1987. « The Idea of an Educated Public ». In *Education and Values: The Richard Peters Lectures*, edited by Graham Hayden. London: Institute for Education.

Nietzsche, Friedrich. 1973. "Sur l’avenir de nos établissements d’enseignement". Traduit par Jean-Louis Backes. In *La philosophie à l’époque tragique des Grecs*. Paris: Gallimard, coll. « Folio ».

Nietzsche, Friedrich. 1977. *La naissance de la tragédie*. Traduit par Philippe Lacoue-Labarthe. Paris: Gallimard, coll. « Folio ».

Nietzsche, Friedrich. 1990. *Deuxième considération inactuelle. De l'utilité et des inconvénients de l'histoire pour la vie*. Traduit par Pierre Rusch. Paris: Gallimard, coll. « Folio ».

Wotling, Patrick. 2009 (1995). *Nietzsche et le problème de la civilisation*. Paris: Presses Universitaires de France, coll. « Quadrige ».

Arnaud François est maître de conférences à l'Université Toulouse II-Le Mirail. Il est l'auteur de *Bergson, Schopenhauer, Nietzsche. Volonté et réalité* (PUF, 2008). Il est également secrétaire de la Société des amis de Bergson, membre du comité de pilotage du Master Erasmus Mundus EuroPhilosophie et membre du comité de direction du réseau OFFRES.

Address:

Arnaud FRANÇOIS
Département de philosophie
Université Toulouse II-Le Mirail
5, allées Antonio Machado
31058 Toulouse Cedex 9, France
Email:
arnaudfrancois@aol.com

Vladimir Milisavljević est chercheur à l'Institut de philosophie et de théorie sociale de Belgrade. Il a publié *Identitet i refleksija: problem samosvesti u Hegelovoj filozofiji* (Identité et réflexion: le problème de la conscience de soi dans la philosophie de Hegel), Belgrade, 2006, et *Snaga egzistencije: teorija norme kod Kanta i Hegela* (La force de l'existence : théorie de la norme chez Kant et Hegel), Fedon, 2010, ainsi que plusieurs articles dans les domaines de l'histoire de la philosophie classique allemande, philosophie politique et philosophie française contemporaine.

Address:

Vladimir Milisavljević
Institute for Philosophy and Social Theory
Narodnog fronta 45, P.O. box 605
11000 Beograd, Serbia
Email: vlad.mil@sezampro.yu