

# **CRITIQUE ET CRISE DE LA *BILDUNG*** **LA POLITIQUE INACTUELLE DE LA CULTURE CHEZ LE JEUNE NIETZSCHE<sup>1</sup>**

Quentin Landenne  
(FNRS/UCLouvain Saint-Louis Bruxelles)  
Nicolas Quérini  
(UCLouvain Saint-Louis Bruxelles, CREPHAC)

## Résumé

Dans les conférences qu'il prononce à Bâle en 1872 *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, Nietzsche fait le constat implacable d'une véritable crise de la *Bildung*. Les établissements allemands d'enseignement, du Gymnasium à l'Université, parce qu'ils sont instrumentalisés par l'État et qu'ils se « démocratisent », ne sont pour lui plus en mesure de se mettre au service d'une *Bildung* authentique, laquelle doit trouver sa fin en elle-même. Mais cette crise institutionnelle fait plus fondamentalement écho à une crise personnelle que Nietzsche vit par rapport à son engagement de professeur de philologie et à sa propre vocation philosophique. Dans notre article, nous voulons montrer que cette crise existentielle est marquée par l'ambivalence profonde du rapport *d'identification et de distanciation* qui lie le jeune Nietzsche aux deux figures philosophiques majeures que sont pour lui Schopenhauer et Platon. En orchestrant une joute entre ces deux guides, l'un et l'autre impossibles à suivre jusqu'au bout, Nietzsche mobilise le modèle de l'État chez les Grecs, comme contre-modèle intempestif pour critiquer l'État culturel prussien.

## Abstract

In his 1872 lectures *On the future of our educational institutions*, Nietzsche drew an uncompromising conclusion about the crisis of *Bildung*. In his view, German educational establishments, from Gymnasium to University, are no longer in a position to serve authentic *Bildung*, which must find its end in itself, because they have been instrumentalized by the state and are becoming "democratized". More fundamentally, however, this institutional crisis echoes a personal crisis that Nietzsche experienced in relation to his commitment as a professor of philology and his own philosophical vocation. In our paper, we aim to show that this existential crisis is marked by the profound ambivalence of the relationship of *identification and distancing* that binds the young Nietzsche to two major philosophical figures for him: Schopenhauer and Plato. By orchestrating a joust between these two guides, who are both impossible to follow until the end, Nietzsche mobilizes the Greek model of the state as an untimely counter-model to criticize the Prussian cultural state.

## Introduction

Dans la lecture que nous proposons ici des cinq conférences prononcées en 1872 *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement* (*Über die Zukunft unserer*

---

<sup>1</sup> La rédaction de cet article a été financée par l'Union européenne (*BildungLearning*, projet ERC n° 101043433). Les points de vue et opinions exprimés appartiennent à ses auteurs et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ni de la European Research Council Executive Agency. Ni l'Union européenne ni l'instance chargée de l'octroi des subventions ne peuvent en être tenues pour responsables.

*Bildungsanstalten*)<sup>2</sup> et des écrits nietzschéens sur la culture de la même période, nous voudrions faire voir que, derrière la *critique* acerbe de ces établissements, se joue en réalité pour Nietzsche une véritable *crise* de la *Bildung*. Il faut entendre par là non seulement la crise de la culture et de l'éducation de l'époque moderne, particulièrement en Allemagne, dont Nietzsche fait le diagnostic détaillé et implacable, mais aussi et peut-être avant tout la crise du sens de sa propre formation de philologue, de sa vocation philosophique et de son rapport à l'université comme institution de *Bildung*, au moment où se décide pour lui la question de son avenir académique. Si les deux crises de la culture – celle qui caractérise généralement l'Allemagne de son temps et celle que traverse Nietzsche personnellement – entrent en écho et présentent de nombreux aspects communs dans le texte, c'est qu'elles procèdent au fond, nous semble-t-il, d'un même manque ou d'une même frustration : non seulement la faillite culturelle des institutions de formation, mais aussi l'absence, provisoire ou durable, d'un vrai guide qui puisse valablement orienter les individus dans leur formation de soi, qui puisse efficacement élever ses contemporains aux vues supérieures de la vraie culture.

Nous voulons montrer que le dispositif narratif et rhétorique du texte des conférences, mettant en scène le dialogue laborieux de quatre personnages – deux jeunes étudiants d'un côté, un vieux philosophe et son disciple de l'autre – a pour effet de montrer sinon l'échec définitif, du moins la crise profonde du rapport de formation qui aurait pu se nouer entre les deux générations en présence et, partant, de la mission de guide de la jeunesse qui semblait d'abord assignée au vieux philosophe. S'il y a de bonnes raisons de reconnaître le visage de Schopenhauer derrière les traits du vieux philosophe (lequel reprend l'essentiel de la critique schopenhauerienne de l'université), nous verrons que loin d'adhérer entièrement et de s'identifier purement et simplement aux positions critiques de ce personnage, Nietzsche exprime aussi, par la mise en abîme de cet apparent échec formatif, la crise de la culture qu'il semble vivre lui-même au moment de prononcer ces conférences. Au-delà de l'ombre de Schopenhauer, apparaît alors une autre figure ambivalente de guide, aussi inspirant qu'impossible à suivre jusqu'au bout, à travers la présence discrète mais constante de Platon dans le texte. Il s'agira de faire voir que non seulement l'ensemble du récit est émaillé de références et de *topoi* platoniciens, mais qu'il est tout entier structuré comme un dialogue platonicien et est animé par une thématique

---

<sup>2</sup> Il est bien connu que le concept philosophique de *Bildung* implique des acceptions variées et appelle, selon les contextes, différentes traductions en français : éducation, culture, formation ou encore édification. Les nombreuses occurrences du concept dans le texte qui nous occupe peuvent ainsi donner lieu à des traductions différenciées en fonction du sens donné au terme, souvent irréductible à la notion d'enseignement ou même d'éducation. En ce qui concerne le concept composé *Bildungsanstalten*, dans la mesure où il désigne d'abord une réalité institutionnelle empirique fonctionnellement déterminée, on peut comprendre qu'il ait été traduit le plus régulièrement par Jean-Louis Backès par « établissements d'enseignement », sauf quand c'est précisément la dimension de culture qui est en jeu, comme à la fin de la cinquième conférence, où il est question de savoir si l'Université est vraiment une « institution de culture ». (cf. Nietzsche F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, in *Écrits posthumes (1870-1873)*, textes et variantes établis par G. Colli et M. Montinari, traduit de l'allemand par Jean-Louis Backès, Paris, Gallimard, 1975, p. 144). C'est alors la possibilité même de l'association de l'exigence de la *Bildung* et des contraintes des institutions qui est en question. Cette ambiguïté entre une conception institutionnelle restrictive et une conception philosophique beaucoup plus profonde et complexe est à cet égard un trait caractéristique du positionnement critique de Nietzsche à l'égard de ce que recouvre le terme *Bildung* à son époque. La traduction française qui rendrait peut-être le mieux cette ambiguïté est sans doute « établissements de formation », adoptée notamment par E. Salanskis (« "La langue retrouvée du sentiment juste". Réflexions de Nietzsche sur l'art wagnérien à la veille de Bayreuth », in C. Denat et P. Wotling, *Nietzsche. Un art nouveau du discours*, Reims, Éditions et presses universitaires de Reims, 2013, p. 127-158).

proprement platonicienne : celle de l'éducation et de la culture comme vrai lieu de la politique.

Nous allons tenter d'éclairer le sens et les contours de la politique aristocratique de la *Bildung* que Nietzsche esquisse à l'arrière-plan de sa critique des institutions d'éducation et de la crise moderne de la culture, en montrant comment le point de vue inactuel qui va résulter du rapport tendu entre les figures de Schopenhauer et de Platon lui permettra d'inverser la hiérarchie de l'État « culturel » prussien en valorisant le contre-modèle de l'État chez les grecs.

## 1. L'ombre de Schopenhauer : un guide à suivre jusqu'au bout ?

Dans les écrits du jeune Nietzsche sur la culture (*Bildung, Kultur*), en particulier dans les conférences prononcées à Bâle en 1872 sur *L'avenir de nos établissements d'enseignement* et les écrits posthumes qui entourent leur rédaction jusqu'à la deuxième *Inactuelle*, l'ombre de Schopenhauer se fait sentir presque en permanence. Outre les traits personnels rappelant des éléments biographiques bien connus de la vie de Schopenhauer attribués au vieux philosophe aigri qui campe le personnage central du dialogue<sup>3</sup>, c'est l'inspiration de sa pensée de la culture et le ton mordant de sa critique des institutions d'éducation qu'on peut reconnaître aisément.

Au cœur de cette inspiration, Nietzsche retient avant tout le diagnostic de crise de la culture et des institutions d'éducation, venant de la coupure fatale entre philosophie et vie. C'est la rupture entre théorie et pratique dans l'université, en particulier dans l'enseignement de la philosophie et de la philologie, qui exprime d'abord cette crise fondamentale : « Pour moi, dit le vieux philosophe, je ne connais qu'une seule vraie opposition, celle des *établissements de la culture et des établissements de la misère de vivre*<sup>4</sup> ». Parmi les symptômes de cette coupure théorico-pratique, Nietzsche relève l'hyperspécialisation des scientifiques, qui perdent le sens du tout de la vie et de la culture et ressemblent à « l'ouvrier d'usine qui toute sa vie ne fait rien d'autre que fabriquer une certaine vis<sup>5</sup> », l'acribie étroite des philologues et des linguistes<sup>6</sup>, l'érudition de « taupes » des savants, qui est comme « l'hypertrophie d'un corps malsain<sup>7</sup> », ou encore les investigations microscopiques de chercheurs qui mènent « une vie de fourmis<sup>8</sup> ».

---

<sup>3</sup> Parmi les allusions disséminées dans le texte qui entrent en écho avec des éléments de la vie et de la pensée de Schopenhauer, on retrouve la pitié exprimée dans le ton du vieux philosophe, thème schopenhauerien par excellence, la compagnie du « fidèle chien » (Nietzsche F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, op. cit., p. 135 ; cette expression sera d'ailleurs reprise dans *Schopenhauer éducateur* ; voir Nietzsche F., *Considérations inactuelles III et IV, Schopenhauer éducateur, Richard Wagner à Bayreuth*, Fragments posthumes (début 1874-printemps 1876), textes et variantes établis par G. Colli et M. Montinari, traduits de l'allemand par Henri-Alexis Baatsch, Pascal David, Cornélius Heim, Philippe Lacoue-Labarthe et Jean-Luc Nancy, Paris, Gallimard, 1988, p. 31), les expériences décevantes d'enseignement à l'université (*Ibid.*, p. 149) ou encore l'évocation de « l'immense énigme que chacun a sous les yeux » (*Ibid.*, p. 150) (Sur le caractère énigmatique de l'existence, comme authentique question de la philosophie, voir par exemple Schopenhauer A., *La philosophie universitaire*, traduit par A. Dietrich et J. Bourdeau, Paris, Éditions Robert Laffont, 2020, p. 334, 348).

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 134.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 96. Ce texte est une reprise de Schopenhauer A., *Parerga und Paralipomena II, Sämtliche Werke*, volume V, Suhrkamp, 1989, p. 570-571. F. Jégoudez en propose une traduction dans son livre consacré à la *Bildung* chez Nietzsche (Jégoudez F., *Nietzsche et les savants. Essai sur la Bildung et la pseudo-Bildung*, Paris, Éditions Connaissances et Savoirs, 2022, p. 59, note 109).

<sup>6</sup> Nietzsche F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, op. cit., p. 121-124.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 125.

<sup>8</sup> *Ibid.* On retrouve cette expression : « Die Erkenntnis isolirt », dans un fragment posthume (FP 1872, 19 [41] ; nous nous référons aux œuvres complètes de l'édition Gallimard. Les renvois aux fragments

Or, cette séparation entre théorie et pratique, mais aussi entre sciences et culture, expose directement cette dernière à de multiples instrumentalisation, et notamment la réduction de la culture à un « gagne-pain » et de la transmission du savoir à une transaction : « Toute éducation, déclare le jeune Nietzsche par la voix de son vieux philosophe, qui laisse apercevoir au bout de sa carrière un poste de fonctionnaire ou un gagne-pain n'est pas une éducation pour la culture comme nous la comprenons, mais une indication du chemin par lequel on sauve et on protège son sujet dans la lutte pour l'existence<sup>9</sup>. » De tels passages polémiques, de même que la critique de l'instrumentalisation de la *Bildung* par l'État « culturel » prussien, c'est-à-dire de la tendance hégélienne à la captation étatique des fins de la culture et de l'éducation, s'inspirent sans nul doute du portrait acerbe que brossait Schopenhauer du professeur « appointé par l'État<sup>10</sup> » : « Il transformera ainsi non seulement le cours de philosophie en une école du plus plat philistinisme, mais finira par aboutir, comme Hegel, par exemple, à la doctrine révoltante que la destination de l'homme trouve sa plénitude dans l'État<sup>11</sup> ». Outre la critique de l'étatisation et de la tendance à la « démocratisation » de la culture – c'est-à-dire à son nivellement par l'extension de sa diffusion et l'instrumentalisation de ses fins propres – Nietzsche reprend encore à Schopenhauer le thème du caractère aristocratique de la culture, dérivé du fond aristocratique de la nature elle-même. « La nature est aristocratique, écrivait Schopenhauer dans *La philosophie universitaire*, plus aristocratique que n'importe quel système féodal ou de castes. Sa pyramide part en conséquence d'une base très large, pour finir en un sommet très aigu<sup>12</sup> ». Dans des termes sensiblement proches, Nietzsche affirme avec force dès la *Préface* des conférences que « les tendances à l'élargissement et à la réduction [de la culture] sont aussi contraires aux desseins constants de la nature que la concentration de la culture sur un petit nombre est une loi nécessaire de la nature<sup>13</sup> ». La métaphore de la pyramide est d'ailleurs explicitement reprise dans la quatrième conférence<sup>14</sup>, ainsi que l'idée d'une aristocratie naturelle<sup>15</sup> et du retour à un rapport authentique à la nature<sup>16</sup>. Pourtant, ce thème de la nature aristocratique prend rapidement un tour ambigu dans les conférences, où le vieux philosophe défend des thèses métaphysiques manifestement

---

posthumes sont désormais abrégés en FP) ; d'où la séparation entre sphère de la science et sphère de la culture, qui ne trouve de point de contact que dans l'individu (Nietzsche F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, op. cit., p. 107). C'est cette coupure théorico-pratique de la culture et de la science modernes qui va d'ailleurs motiver le retour au contre-modèle antique de la philosophie comme mode de vie. Comme Nietzsche le dit dans les fragments préparatoires des conférences, les « fondements de la nouvelle culture » consistent non pas à la saisir « historiquement », mais à la « vivre de l'intérieur (*hineinleben*) » (FP 1871, 14 [26]).

<sup>9</sup> Nietzsche F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, op. cit., p. 132.

<sup>10</sup> Schopenhauer A., *La philosophie universitaire*, op. cit., p. 321.

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> Schopenhauer A., *La philosophie universitaire*, op. cit., p. 366.

<sup>13</sup> Nietzsche F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, op. cit., p. 76.

<sup>14</sup> « Ceux-là, vous les appelez le sommet de la pyramide intellectuelle : mais il semble que depuis le large et lourd fondement jusqu'à la cime qui s'élève en toute liberté un nombre infini de degrés intermédiaires sont nécessaires, et qu'ici doit valoir le principe : *natura non fecit saltus*. » (*Ibid.*, p. 138-139).

<sup>15</sup> « Pourquoi, demande Nietzsche, l'État a-t-il besoin de cet excès d'établissements de culture, de maîtres de culture ? Pourquoi cette culture populaire, cette éducation populaire fondées sur une si large échelle ? Parce que l'on hait l'authentique esprit allemand, parce que l'on hait la nature aristocratique de la vraie culture » (*Ibid.*, p. 129).

<sup>16</sup> Si Nietzsche rejoint ainsi Schopenhauer dans l'idée que l'aristocratie de la culture exprime et prolonge celle de la nature elle-même, c'est que la vraie culture s'inscrit dans un rapport bien compris à la nature : « Si vous voulez conduire un jeune homme sur le vrai chemin de la culture, gardez-vous bien de briser le rapport naïf, confiant et pour ainsi dire personnel qu'il a avec la nature » (*Ibid.*, p. 133).

tirées de Schopenhauer, mais que Nietzsche lui-même ne pourra bientôt plus endosser telles quelles<sup>17</sup>. Ainsi, avec l'appel à restaurer « l'unité métaphysique de toutes choses dans la grande métaphore de la nature », ou à « rester fidèle aux instincts contemplatifs de son enfance<sup>18</sup> », on peut sentir toute la distance qui commence à se faire jour entre l'auteur des conférences et son héros. Que le vieux philosophe ne soit pas le simple porte-parole de Nietzsche, on le perçoit mieux encore aux marques de réserve que Nietzsche exprime face au fond *métaphysique* de la pensée du génie de Schopenhauer : « Maître, dit ici le compagnon, vous me plongez dans l'étonnement avec cette métaphysique du génie et je ne devine que de loin ce que ces métaphores ont de juste<sup>19</sup> ».

Chez Schopenhauer, en effet, le génie a une dimension métaphysique en ce qu'il est conçu comme clair miroir du monde<sup>20</sup>. Il est celui qui a su faire taire ses intérêts individuels pour voir le monde objectivement. En lui ce qui domine, c'est l'instinct contemplatif, la limitation stoïque des besoins, permettant de mener une vie dans le calme et l'unité de toutes choses, à laquelle aspire manifestement le vieux philosophe des conférences<sup>21</sup>. Or, un tel idéal de contemplation métaphysique ne peut être celui du jeune Nietzsche, qui ne pourra plus suivre son maître sur ce point, comme le montre la critique qu'il fait déjà

---

<sup>17</sup> Tout porte à penser que Nietzsche n'a probablement jamais adhéré au système et à la métaphysique de Schopenhauer, comme le note entre autres Paolo D'Iorio : « Nietzsche n'a jamais cru au système métaphysique de Schopenhauer (...). Dans une lettre à Gersdorff de la fin août 1866, Nietzsche écrit que la lecture de Lange lui a permis de mieux comprendre la fonction de la métaphysique de Schopenhauer. Certes, la chose en soi nous est inconnue, mais les philosophes sont libres de lui attribuer des qualités : "... si la philosophie a la tâche d'élever l'esprit, alors je ne connais aucun philosophe qui élève davantage que Schopenhauer." Ces textes nous permettent d'affirmer que dès sa première lecture, Nietzsche n'a jamais cru à la valeur épistémologique de la métaphysique, mais lui a toujours attribué une fonction édifiante, en tant que poésie conceptuelle. Ce cadre théorique sera à la base de la métaphysique de l'art dans *La Naissance de la tragédie*. » (Astor D., sous la direction de, *Dictionnaire Nietzsche*, Paris, Robert Laffont, 2017, p. 576-577).

<sup>18</sup> Nietzsche F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, op. cit., p. 133.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 121. On peut se demander si la problématique nietzschéenne de la *Bildung* s'enracine, comme le défend Barbara Stiegler, dans l'hypothèse métaphysique propre à la *Naissance de la tragédie*. Celle-ci est formulée ainsi : « Tel est précisément le sens de « l'effroi » dont parle la *Naissance de la tragédie* : le chaos originaire y apparaît à la fois comme une nécessité et comme un danger auquel doivent résister, tout en composant avec lui, les forces organisatrices apolliniennes. En l'absence d'Apollon, le chaos originaire ne peut que se redoubler en un règne sinistre, destructeur de la vie et des vivants qui, de leur côté, réclament forme, mesure et organisation. L'effroi dont parlent les conférences sur la *Bildung*, et que Nietzsche voudrait imposer comme le nouveau commencement de la philosophie, est donc directement lié à cet effroi pour le dionysiaque : il s'effraie d'un chaos abandonné à lui-même, ou du redoublement sinistre du chaos originaire en l'absence de toute pulsion apollinienne, quand la *Bildung* formatrice ne remplit plus sa fonction de structuration, de limitation et d'organisation » (Stiegler Ba., « Nietzsche et la critique de la *Bildung*. 1870-1872 : les enjeux métaphysiques de la question de la formation de l'homme », in *Noesis [En ligne], Nietzsche et l'humanisme*, 2006. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/noesis/582> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/noesis.582>, § 10). Si l'on suit cette lecture, il faut pouvoir rendre compte du fait que le concept de *Bildung* reste majeur dans la suite de l'œuvre de Nietzsche, et qu'il est d'ailleurs omniprésent dans les *Inactuelles*, alors que celles-ci font l'économie d'une hypothèse métaphysique telle que la perçoit B. Stiegler dans la *Naissance de la tragédie*. Quoiqu'ils soient écrits sur la même période, la *Naissance de la tragédie*, pour les raisons très particulières qui ont conduit Nietzsche à écrire un tel ouvrage, ne fait pas tout à fait corps avec les *Considérations inactuelles*. Nietzsche y reprend bien un langage schopenhauerien, notamment dans la troisième, mais il y a un véritable déplacement. Contrairement à ce que l'interprétation de B. Stiegler semble suggérer, l'homme qu'il s'agit de construire conserve bien un noyau d'identité, mais il n'y a plus là d'hypothèse métaphysique (ce noyau renvoyait en effet au caractère intelligible chez Schopenhauer), mais un noyau psychologique, qui forme certes l'unité d'une personnalité, mais sans que celle-ci n'ait aucun caractère proprement métaphysique ou essentialisé. Par contre, nous rejoignons Barbara Stiegler quand elle dit que « ce nouveau commencement révèle finalement le sens profondément *non métaphysique* de "l'hypothèse métaphysique" du premier Nietzsche » (*ibid.*).

<sup>20</sup> Schopenhauer A., 2015, p. 240.

<sup>21</sup> Nietzsche F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, op. cit., p. 133

poindre de la « mortification ascétique », de la « destruction désespérée de l'individu » et de l'oubli de soi<sup>22</sup>.

L'issue des conférences<sup>23</sup> suggère d'ailleurs que le vieux philosophe ne semble pas vouloir jouer le rôle de guide et d'éducateur que Nietzsche attribuera à Schopenhauer dans la troisième *Inactuelle*<sup>24</sup>, qu'il ne veut pas être suivi et n'a rien à faire avec des étudiants<sup>25</sup>, qu'il échoue manifestement à se faire comprendre par ses jeunes auditeurs et s'y résout sans insister. Le récit signe ainsi une sorte d'échec formatif dans le rapport entre les deux générations, entre l'enthousiasme naïf des « jeunes âmes<sup>26</sup> » qui ont soif de culture et la résignation amère du vieux philosophe – son « résignationisme », pour reprendre les termes de la préface de la *Naissance de la tragédie*<sup>27</sup>. Alors que, face à la souffrance de l'existence, Schopenhauer marque sa nette préférence pour la sérénité de la vieillesse contre l'agitation de la jeunesse<sup>28</sup>, il nous paraît difficile de penser que Nietzsche se rangerait lui aussi du côté de la sereine résignation, alors que s'opère pour lui le passage d'un pessimisme ascétique, celui de Schopenhauer, à un pessimisme tragique, un pessimisme de la force créatrice, le sien, qui rend possible un nouveau rapport de la philosophie à la vie<sup>29</sup>.

Au fond, derrière la critique des institutions d'éducation, s'exprime dans ces textes la crise personnelle d'un jeune Nietzsche en mal de guide dans sa formation philosophique, dans un dispositif littéraire qui puise significativement sa forme narrative et rhétorique aux dialogues platoniciens. La présence discrète mais opérante de Platon va ainsi permettre à Nietzsche d'instaurer un rapport de distanciation non seulement par rapport à l'époque actuelle, mais aussi par rapport à l'inspiration de Schopenhauer, pour complexifier sa critique de la *Bildung* allemande et la compléter par un contre-modèle inactuel tiré de l'Antiquité classique.

## 2. La présence intempestive de Platon : écart, effroi et fuite comme *topoi* de distance

À en croire Nietzsche, il y aurait un lien « mystérieux » entre le génie grec et l'esprit allemand. D'une part, on ne peut espérer une purification et une rénovation de l'esprit allemand que par le retour au génie grec<sup>30</sup>. D'autre part, « nous avons besoin des mêmes guides, des mêmes maîtres, de nos classiques allemands pour être entraînés par les battements d'ailes de leurs efforts vers l'antique – vers le pays de nos désirs, vers la Grèce<sup>31</sup> ». Pour nous ouvrir la voie à la culture grecque antique, il faut donc un

---

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 158.

<sup>23</sup> Une issue peut-être précipitée, car le projet des conférences et de la publication à laquelle elles devaient en principe donner lieu faisait état de six conférences, alors que Nietzsche n'en a prononcé (et rédigé, si l'on en croit les documents dont on dispose) que cinq. Si le récit est interrompu, une telle interruption est en elle-même significative, quoique qu'il soit hasardeux d'en tirer des conséquences trop déterminées.

<sup>24</sup> Non sans ambiguïté, là aussi, comme on le lira dans *Ecce homo* : Ce qui s'exprime, ce n'est pas au fond « Schopenhauer éducateur » mais son *antithèse*, « Nietzsche éducateur » (Nietzsche F., *Ecce homo, Nietzsche contre Wagner*, traduit par E. Blondel, Paris, Flammarion, 1992, p. 112).

<sup>25</sup> Nietzsche F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, *op. cit.*, p. 149.

<sup>26</sup> Nietzsche F., *Seconde considération intempestive, De l'utilité et de l'inconvénient des études historiques pour la vie*, traduction de Henri Albert, Introduction, bibliographie, chronologie de Pierre-Yves Bourdil, Paris, Flammarion, 1988, p. 176-179.

<sup>27</sup> Nietzsche F., *La Naissance de la tragédie*, traduction Céline Denat, Paris, Flammarion, 2015, p. 92.

<sup>28</sup> Schopenhauer A., *De la différence des âges de la vie*, traduction française de J.-A. Cantacuzène, in *Aphorismes sur la sagesse dans la vie*, Paris, PUF, 2021, p. 219.

<sup>29</sup> Cohen-Halimi M., *L'action à distance. Essai sur le jeune Nietzsche politique*, Caen, NOUS, 2021, p. 46.

<sup>30</sup> Nietzsche F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, *op. cit.*, p. 116.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 109.

« mystagogue » moderne<sup>32</sup>, un initiateur dont les vues soient capables de parcourir cette distance, de supporter l'épreuve du lointain.

C'est sur ce lien mystérieux que repose sans doute le rapport intime qui se noue dans les conférences entre Schopenhauer et Platon. Plus encore, la même analogie semble ici à l'œuvre que celle qui sera énoncée explicitement dans *Ecce Homo* à propos de la *Troisième considération inactuelle* (Schopenhauer éducateur) : de même que « Platon s'est servi de Socrate comme d'une sémiotique pour Platon<sup>33</sup> », « semblablement » Nietzsche se sert-il ici de Schopenhauer pour mieux se comprendre et s'affirmer lui-même ; aussi dans ses textes, « celui qui s'exprime, ce n'est pas au fond 'Schopenhauer éducateur', mais son *antithèse*, 'Nietzsche éducateur'<sup>34</sup> ».

Or, dans l'esprit du jeune Nietzsche, Platon est aussi présent que Schopenhauer<sup>35</sup>. On devine en lui une sorte d'échange, voire de joute entre Platon et Schopenhauer, celui-ci ouvrant la voie à l'antiquité, celui-là offrant une issue au pessimisme ascétique de Schopenhauer. C'est que pour se protéger d'un génie, il faut un second génie, peut-on lire dans la Préface à *La joute chez Homère*, contemporaine des conférences<sup>36</sup>.

La présence de Platon dans le texte des conférences de 1872 est moins marquée par des thèses platoniciennes ou même par des citations directes (Platon n'y est cité « que » six fois), que par des lieux, des *topoi* qui structurent le texte<sup>37</sup>. On peut en repérer au moins trois principaux qui ont en commun d'exprimer un rapport de distance, lequel entre en tension avec la recherche de guide incarnée par le vieux philosophe, avatar de Schopenhauer. Le premier topos platonicien a trait au dispositif narratif caractérisé par une mise à l'écart dans l'espace des protagonistes du dialogue. Celui-ci reprend à bien des égards le modèle platonicien, comme le note Janz : « une mise en scène préliminaire et circonstancielle, un porte-parole en la personne d'un vieux philosophe, d'un Socrate dans la bouche duquel l'auteur place ses propres vérités<sup>38</sup> », sans pourtant s'y identifier complètement, à l'instar du Socrate de Platon. La discussion est rapportée comme si elle

---

<sup>32</sup> *Idem*.

<sup>33</sup> Nietzsche F., *Ecce Homo*, *op. cit.*, p. 111. On trouve une analogie entre d'une part Nietzsche-Schopenhauer-Platon avec Wolf-Goethe-Homère, et d'autre part Nietzsche-Wagner-Eschyle, comme l'a montré E. Salanskis sur l'art wagnérien : « De même que l'œuvre de Goethe avait ouvert de nouveaux chemins vers l'Antiquité, de même Wagner apparaît comme un héritier d'Eschyle, qui nous offre un accès inédit au genre de la tragédie musicale. Ami du compositeur, Nietzsche se pose implicitement en successeur de Wolf et en interprète d'un deuxième hypophète » (Salanskis 2013, p. 136). Face à l'échec des institutions de formation allemands, « Wagner apparaît comme un recours dans le combat pour une *Bildung* authentique » ; mais on retrouve déjà en 1872 la même hésitation à l'égard du rôle de Schopenhauer comme guide que plus tard à l'égard de Wagner. Nietzsche écrit ainsi dans la quatrième inactuelle, consacrée à celui-ci : « L'art n'est certes pas un professeur qui éduque à l'action immédiate » (Nietzsche F., *Considérations inactuelles III et IV*, *op. cit.*, p. 117-118).

<sup>34</sup> Nietzsche F., *Ecce Homo*, *op. cit.*, p. 112.

<sup>35</sup> Platon est l'auteur sur lequel Nietzsche a prononcé le plus de cours à Bâle et ce, tant au *Pedagogium* qu'à l'Université : « Nietzsche donna à quatre reprises un cours sur Platon, portant sur la totalité de son œuvre, à partir de 1871-1872 et jusqu'en 1878-1879 (dernier semestre d'activité professorale). Ce cours s'est donc étendu sur quasiment toute la période professorale de Nietzsche » (Nietzsche F., *Écrits philologiques, Tome VIII : Platon*, traductions, présentations et notes par Anne Merker, Paris, Les Belles Lettres, 2019., présentation p. 22.)

<sup>36</sup> Nietzsche F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, *op. cit.*, p. 197.

<sup>37</sup> Pour un approfondissement de l'étude commencée ici sur les *topoi* platoniciens, voir Quérini N., « The presence of Plato and the spectrum of Schopenhauer in Nietzsche's lectures, *On the Future of Our Educational Institutions* », *Estudios Nietzsche*, n° 24, 2024.

<sup>38</sup> Janz C. P., *Nietzsche, biographie tome I*, traduit par Marc de Launay, Violette Queuniet, *et. al.*, Paris, Gallimard, 1984, p. 406. Il conviendrait toutefois de nuancer quelque peu le propos de Janz, puisqu'il est tout sauf évident que Platon présente toujours « ses » vérités dans ce « porte-parole » que serait le Socrate des Dialogues.

avait eu réellement lieu, et elle est probablement inspirée de nombreux éléments biographiques avérés, même si elle présente manifestement un caractère avant tout fictionnel, pour servir les besoins de l'argumentation et dramatiser la crise relatée. Dans cette mise en scène, le dialogue a lieu à l'air libre, en hauteur sur une colline, à l'écart du bruit de la ville. Or, cette prise de distance spatiale répète à sa manière le geste que Platon opère dans le *Phèdre* (seul dialogue cité nommément dans les conférences), lorsqu'il situe le dialogue en dehors de la cité. Socrate et Phèdre sont ainsi sortis des murs d'Athènes pour s'installer sous un arbre, près d'une rivière<sup>39</sup>.

Le deuxième lieu d'inspiration platonicienne touche aux affects de l'étonnement et de l'effroi. Nietzsche semble en effet substituer l'effroi à l'étonnement, comme affect philosophique fondamental, parce que la crise de la culture de son temps réclamerait une prise de distance plus radicale et plus ferme, que s'y jouerait quelque chose de si inquiétant que l'on devrait en être effrayé : « Notre philosophie doit ici commencer non pas par l'étonnement, mais par l'effroi<sup>40</sup> : celui qui ne veut pas en venir là est prié de ne plus toucher aux choses de la pédagogie<sup>41</sup> ». Il y a sans doute lieu de relativiser la portée d'une telle substitution, tant l'étonnement reste prégnant pour la lecture nietzschéenne de Platon ; mais l'affect de l'effroi a ceci de spécifique qu'il suscite un dégoût et un écart violent par rapport au temps présent et à l'état des institutions d'éducation, et non une sorte de suspension atopique, comme le ferait typiquement l'étonnement. L'effroi pousse non seulement à l'action, plutôt qu'à la simple contemplation<sup>42</sup>, mais aussi à l'exil hors du temps présent ; et ceux qui ne sont pas effrayés face à l'actuel ne peuvent que haïr ceux qui le sont (et non pas se contenter de rire d'eux, comme la servante de Thrace face à Thalès saisi par l'étonnement)<sup>43</sup>.

Enfin, conséquence de l'effroi, le troisième topos platonicien est le dilemme entre la fuite et la fidélité au devoir. Pris de découragement face à l'état des établissements allemands de culture et d'éducation, le jeune disciple du philosophe évoque ainsi la possibilité d'une « fuite découragée dans la solitude<sup>44</sup> ». Or, cette fuite est également une thématique pleinement platonicienne<sup>45</sup>, associée directement par Nietzsche à celle de l'effroi (« Il est

---

<sup>39</sup> Cet élément est d'ailleurs remarqué par Nietzsche lui-même à l'occasion de son cours sur Platon : « De Socrate, il est souligné que, en contradiction totale avec ses habitudes, il quitte ici la ville » (Nietzsche F., *Écrits philologiques, Tome VIII : Platon, op. cit.*, p. 146). Cette situation dramatique du *Phèdre* (hors des murs) quasi exceptionnelle (avec les Lois) est un moyen littéraire supplémentaire pour Platon de marquer l'atopie du philosophe qui doit prendre de la distance avec ce lieu commun du discours qu'est la cité et ainsi avec Lysias, cette « position » sans lieu du philosophe lui permettant d'avoir un regard critique sur celui-ci.

<sup>40</sup> *Hier muß unsere Philosophie nicht mit dem Erstaunen, sondern mit dem Erschrecken beginnen.*

<sup>41</sup> Nietzsche F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement, op. cit.*, p. 99. C'est la première raison possible invoquée par B. Stiegler pour justifier la substitution de l'effroi à l'étonnement au départ de la philosophie. Mais nous nous accordons avec elle pour dire que cette explication « psychologique » n'est pas satisfaisante (Stiegler, *op. cit.*, § 6).

<sup>42</sup> *Ibid.*, § 14.

<sup>43</sup> Nietzsche F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement, op. cit.*, p. 117.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 100 ; Nietzsche emploie le vocabulaire du renoncement dans le même paragraphe.

<sup>45</sup> On retrouve cette thématique associée à la question de l'enthousiasme notamment dans le *Théétète* mais qui est encore présente dans le *Phèdre* quand bien même elle n'est pas nommée ainsi, puisqu'il s'agit bien de porter son regard d'ici vers là-bas, vers le haut comme l'oiseau (249d). Platon écrivait dans le *Théétète* : « Socrate – Mais il est impossible que les maux disparaissent Théodore ; car il y aura toujours, nécessairement, un contraire du bien. Il est tout aussi impossible qu'il ait son siège parmi les dieux : c'est donc la nature mortelle et le lieu d'ici-bas que parcourt fatalement sa ronde. Cela montre quel effort s'impose : il faut s'évader au plus vite d'ici-bas vers là-haut (χρή ἐνθένδε ἐκεῖσε φεύγειν ὅτι τάχιστα). L'évasion (φυγή), c'est de s'assimiler à Dieu dans la mesure du possible : or on s'assimile en devenant juste et pieux avec le concours de la pensée. » (Platon, *Théétète*, traduction Auguste Diès, Paris, Les Belles Lettres, 1976, 176a-b, traduction modifiée). Thème qui est, en l'occurrence, largement critiqué par Nietzsche,

vrai que jusqu'ici c'était l'inverse qui était la règle : *ceux qui étaient saisis d'effroi prenaient la fuite*<sup>46</sup> ». La réponse à moitié consolante du vieux maître, « Reste à ton poste<sup>47</sup> », n'est pas non plus sans faire écho à la *République* et au devoir qui pèse sur les philosophes de ne pas se soustraire à leurs charges dans la cité<sup>48</sup>. On trouve exprimée dans ce dilemme entre fuir et rester à son poste tout le conflit de vocation, la crise existentielle et la tension nerveuse qui ont habité Nietzsche depuis son engagement comme professeur de philologie à l'Université de Bâle, en 1869 jusqu'à sa démission dix ans plus tard. Dans sa correspondance, on le voit ainsi tour à tour confiant dans sa capacité à résister aux contraintes de la vie académique<sup>49</sup>, proposant aux autorités d'échanger son poste de philologue contre une chaire de philosophie<sup>50</sup>, ou aspirant à « secouer le joug » de ses obligations universitaires pour fonder « une nouvelle académie grecque<sup>51</sup> ».

Or, ce que ces trois *topoi* platoniciens de la distance produisent, sur le plan philosophique, c'est la conquête d'un *nouveau point de vue* sur l'époque actuelle et sur la crise de la culture qu'elle traverse : le point de vue de *l'inactuel*, précisément. Ce point de vue peut être considéré ici comme la résultante du va-et-vient entre identification et distanciation à ces deux figures profondément inactuelles que sont Schopenhauer et Platon. Quoique le terme « *unzeitgemäß* » n'apparaisse pas comme tel dans les conférences de 1872 (contrairement à l'épithète « *zeitgemäß* », mis entre guillemets pour désigner ironiquement le « moderne<sup>52</sup> »), celles-ci sont tout entières placées sous le signe de l'inactualité, au point qu'on puisse considérer, à certains égards, qu'elles constituent la

---

puisqu'il nous invite à reconnaître l'apparence comme réelle et qu'on ne fuit le monde que par ressentiment (Cf. *Aurore* I, 43 et surtout *Crépuscule des Idoles*, « Ce que je dois aux anciens », § 2). Et c'est ainsi que commence l'ère du sérieux devant la vie qui va confiner par la suite dans un mépris de celle-ci : « *La fuite des meilleurs hors du monde fut un grand malheur. À partir de Socrate : l'individu se prit tout à coup trop au sérieux.* » (*FP, Considérations inactuelles III et IV*, 6 [13]).

<sup>46</sup> Nietzsche F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, *op. cit.*, p. 99. Nous soulignons.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 93. On notera que ce geste platonicien, qui consiste à forcer les philosophes à redescendre dans la caverne pour gouverner (*République*, 347b-c ; puis livre VII), sera répété dans le prologue d'*Ainsi parlait Zarathoustra* par Zarathoustra lui-même lorsqu'il redescendra vers les hommes. Nietzsche en conviendra lui-même Nietzsche dans une lettre adressée à Overbeck, datée du 22 octobre 1883 : « Cher vieil ami, en lisant Teichmüller, je suis toujours davantage pétrifié d'admiration, je mesure combien peu je connais Platon et à quel point Zarathoustra πλατωνίζει » (Nietzsche F., *Correspondance IV*, Janvier 1880 - Décembre 1884, textes établis par Giorgio Colli et Mazzino Montinari, traduction et notes sous la responsabilité de Jean Lacoste, Paris, Gallimard, 2015, p. 441). On se rappellera également que Nietzsche a fait de Platon dans son cours un « agitateur politique (*agitatorischer Politiker*) », que « l'idéalisme platonicien n'est pas synonyme d'une vie retirée, d'une renonciation au monde commun. D'entrée de jeu, l'activité d'écriture de Platon est désignée comme un moyen au service de son combat » (Nietzsche F., *Écrits philologiques, Tome VIII : Platon*, *op. cit.*, Présentation p. 34-35 ; on se référera à la page 78 du cours pour ce dernier aspect). Comme l'écrit encore Anne Merker à ce propos, il « ne s'agit pas pour Platon de se cantonner au rôle de conseiller d'un prince régnant (comme dans les expériences syracusaines), il s'agit d'aller jusqu'à occuper soi-même la position du fondateur-législateur » et Nietzsche mentionne à plusieurs reprises les *Lois* « comme preuve de la ténacité de la volonté politique du philosophe, qui ne s'est jamais résigné » (*Idem*, p. 35).

<sup>48</sup> Voir également sur ce thème de « rester à son poste » le *Phédon* (62b), mais aussi l'*Apologie de Socrate* (28-29) en particulier, où le philosophe se dit assigné par le dieu de Delphes à son rôle de questionnement auprès des hommes.

<sup>49</sup> Lettre du 11 avril 1869, « j'ai encore assez de courage pour briser une chaîne s'il le faut » (citée dans Jégoudez F., *op. cit.*, p. 42).

<sup>50</sup> Lettre à Vischer-Bilfinger de janvier 1871, citée dans Jégoudez F., *op. cit.*, p. 45.

<sup>51</sup> « Ainsi, un jour ou l'autre, nous secouerons le joug [de l'université allemande] ; pour moi c'est une chose bien décidée. Et nous fonderons alors une nouvelle académie grecque » (Lettre à Erwin Rohde du 15 décembre 1870, citée dans Jégoudez, *op. cit.*, p. 48).

<sup>52</sup> Nietzsche F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, *op. cit.*, p. 75.

matrice épistémologique et thématique des *Considérations inactuelles*<sup>53</sup>, prochaines œuvres que Nietzsche publiera à Bâle, dans la foulée des conférences.

Le point de vue de l'inactualité doit ainsi servir à Nietzsche à voir et penser « *au-delà de ce qui est allemand*<sup>54</sup> », comme il l'exprimera dans sa quatrième inactuelle, et ainsi à se rendre capable de mesurer la *valeur du présent*, pour mieux *préparer l'avenir*<sup>55</sup>. Le point de vue inactuel est cette vue d'en haut, ou plutôt de loin, qui permet de considérer l'époque actuelle en lui restituant de la distance et du relief. Et cette vue de loin n'est jamais si bien procurée que par le retour aux classiques grecs et latins. Un tel retour n'est pas le privilège des philologues et des historiens, qui le plus souvent passent à côté du *sens de la distance* que requiert une authentique fréquentation des Anciens. Les philologues, d'ailleurs, en tant que classe professionnelle dont le prestige social dépend d'un certain préjugé favorable des contemporains à l'égard d'une certaine vision de l'Antiquité, n'ont, dit Nietzsche, pas intérêt à ce que se fasse jour « *la compréhension du fait que l'Antiquité rend inactuel au sens le plus profond du mot*<sup>56</sup> ». Là où les modernes peuvent avoir tendance à se projeter eux-mêmes trop rapidement et illusoirement dans l'image qu'ils se font des Anciens<sup>57</sup>, l'identification réussie au monde grec ne peut se faire qu'à travers un travail de mise à distance, à la fois pour préserver le lointain qui nous sépare de l'Antiquité et pour se mettre à distance de soi-même<sup>58</sup>.

Par le point de vue inactuel ici exigé, la critique nietzschéenne de l'État « culturel » prussien, qui se pose indument comme un « mystagogue de la culture<sup>59</sup> » mobilisant la *Bildung* ou ce qui se fait passer pour tel dans les gymnases comme une sorte de « service militaire » uniformisant, sur le front de sa grande politique expansionniste et de ses intérêts économiques et financiers – cette critique trouve son pendant positif ou son contre-modèle dans la valorisation de l'État chez les Grecs, dont Platon et sa république offrent l'une des plus belles expressions philosophiques. Mais comment comprendre ce que Nietzsche veut faire de cette valorisation de « l'État chez les Grecs », de la « cité platonicienne » ou de ce qu'il va aussi appeler « l'État du génie » ?

---

<sup>53</sup> Ainsi, dans les Fragments FP 1874, 32 [4], sous l'intitulé général « *Unzeitgemäße Betrachtungen* », Nietzsche énonce une série de thèmes qui appartiennent aux écrits qui seront publiés sous ce titre (comme « Strauss », « Histoire », « Wagner »), mais aussi des thématiques qui ont déjà été développées dans les conférences *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, comme « *Der Gelehrte* » « *Zeitungs-Sklaverei* », « *Gymnasien und Universitäten* », « *Volk und Cultur* », « *Lesen und schreiben* », comme s'il envisageait en 1874 d'intégrer le contenu des conférences de 1872 dans le projet global des *Inactuelles*. On retrouve d'ailleurs de longs passages des conférences repris quasiment tels quels dans la troisième inactuelle (Nietzsche F., *Considérations inactuelles III et IV, op. cit.*, p. 74).

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 163.

<sup>55</sup> P. Wotling note encore à ce propos : « Nietzsche tourne le dos à -Bismarck pour s'intéresser à la Grèce archaïque, qui n'intéresse personne (hormis quelques érudits). Être *unzeitgemäß*, inactuel, c'est d'abord en effet s'opposer à ce qui est à la mode ; c'est refuser le conformisme, la soumission grégaire aux lubies collectives du moment, c'est refuser de se prosterner devant le nouveau, bref refuser d'éprouver la qualification de "moderne" comme un argument qui devrait emporter l'adhésion par principe. » (Wotling P., « *Oui, l'homme fut un essai* », *La philosophie de l'avenir selon Nietzsche*, Paris, PUF, 2016, p. 11-12). Mais l'inactuel ne se détourne d'abord du temps présent que pour repenser les valeurs, ce qui fait que ce détour n'est pas un abandon de l'humanité à elle-même : « Il ne s'agit pas tant de critiquer le présent que de donner forme à l'avenir, ce qui constitue le but véritable, dont l'inactualité n'est que le moyen » (*Idem*, p. 126).

<sup>56</sup> FP 1875, 5 (31), Nietzsche F., *Considérations inactuelles III et IV, op. cit.*, p. 25.

<sup>57</sup> Voir *L'État chez les Grecs*, dans Nietzsche *Écrits posthumes (1870-1873)*, *op. cit.*, p. 176-177.

<sup>58</sup> « *Distanz-Gefühl* » (*Ecce Homo*, « *Die Unzeitgemässen* »), « *Pathos der Distanz* » (*Zur Genealogie der Moral I*, §2 ; *Götzen-Dämmerung*, « *Streifzüge eines Unzeitgemässen* », § 37).

<sup>59</sup> Nietzsche F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement, op. cit.*, p. 127.

### 3. L'État chez les Grecs comme modèle inactuel d'une politique de la Bildung

Pour saisir le sens critique et la fonction axiologique que Nietzsche donne à l'État antique grec ou à ce qu'il entend par « cité platonicienne », il faut éclairer la signification de deux concepts éminemment inactuels et essentiels à ce contre-modèle antique : l'esclavage et le génie.

Contrairement à l'État moderne, l'État grec antique est présenté par Nietzsche comme ne soumettant pas la culture à des impératifs utilitaires ; au contraire, il la protège et la seconde, non comme un « régulateur » ou un « surveillant », mais comme un « compagnon de chemin vigoureux, musclé, prêt au combat<sup>60</sup> ». Or, comme on le sait, une telle protection des arts et de la philosophie par la cité antique grecque n'a été possible qu'au prix d'une séparation nette entre ceux qui jouissent du loisir (*scholè*) et ceux qui payent ce loisir par leur soumission aux nécessités du travail. S'agit-il pour Nietzsche d'espérer, plus ou moins secrètement, une sorte de reconduite moderne de l'esclavage ancien au nom de la culture ? On peut penser que la question du sens de l'esclavage dans la politique moderne est bien plutôt pour lui l'occasion d'un travail d'interprétation et d'inversion des valeurs. Alors que les contemporains, qui sont les « serviteurs du jour<sup>61</sup> », veulent dissuader tout qui se sentirait appelé par le dévouement à la culture supérieure (« Suivez-moi ! Là-bas vous êtes des serviteurs, des auxiliaires, des outils (...) tirés par des fils, comme des esclaves<sup>62</sup> »), Nietzsche fait valoir qu'au contraire, le véritable esclavage est celui des modernes, dans la « division du travail » généralisée et la « domination du mécanisme », qui substitue l'individu isolé et fragmenté à la totalité organique de la vie et de la vraie culture<sup>63</sup>. Contre la « barbarie du présent<sup>64</sup> » propre à l'esclavage moderne, il y aurait de quoi valoriser les vertus bien comprises d'un certain « esclavage de l'éducation et de la culture<sup>65</sup> ». L'inversion de l'interprétation moderne de l'esclavage antique est la prémisse de l'inversion axiologique de la hiérarchie moderne par laquelle la culture est soumise aux fins de l'État.

Le sens positif, s'il peut être trouvé, de ce que Nietzsche appelle de manière provocante « l'esclavage de l'éducation et de la culture » gagnerait alors à être éclairé en interprétant son concept symétrique : le concept de génie, entendu non plus de manière métaphysique, mais bien politique. Pour Nietzsche la culture supérieure est un « privilège du génie ». De même, le principe de l'éducation doit-il être de mettre la plus grande masse dans un juste rapport avec « l'aristocratie spirituelle », en inversant la hiérarchie moderne par laquelle l'État se soumet la culture en prétendant la servir. Toute la « tâche véritable de la culture (*die eigentliche Bildungsaufgabe*) » doit alors revenir à ce que Nietzsche appelle curieusement « l'organisation de l'État du génie (Organisation des Geniestaates) – la vraie république platonicienne<sup>66</sup> ».

Or, une telle organisation n'est pas du tout précisée dans les conférences de 1872 et tout porte à penser que pour Nietzsche, elle ne pourra trouver dans aucune réalité

---

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 128.

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 111.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 144.

<sup>63</sup> « Das Sklaventum der *Barbaren* (d. h. von uns). Arbeitstheilung ist Princip des Sklaventhums, Herrschaft des Mechanismus. Im Organismus giebt es keine trennbaren Theile. Individualismus der Neuzeit und der Gegensatz im Alterthum. Der ganz vereinzelt Mensch ist zu schwach und fällt in Sklavenband: z.B. einer Wissenschaft, eines Begriffs, eines Lasters. Nicht durch Steigerung der Erkennenden Bildung wird ein Organismus stark, vielmehr schwach. » (Nietzsche FP 1869, 3 [44]).

<sup>64</sup> Nietzsche F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, op. cit., p. 116.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 152.

<sup>66</sup> FP 1871, 14 [11].

institutionnelle présente (scolaire ou universitaire) son ancrage favorable. Comme on peut le lire encore dans les fragments préparatoires des conférences, rédigés à l'automne 1871, la vraie *Bildung*, « la culture complète (*die volle Bildung*) » ne peut résider dans des institutions éducatives entièrement structurées par le contrôle de l'État et par une division économique du travail<sup>67</sup>, mais elle ne peut naître que dans des grands individus qui se cultivent chacun comme un « homme complet (*der volle Mensch*) » et qui s'élèvent comme des « guides du mouvement ». Pour de tels guides, « il n'y a pas aujourd'hui d'organisation » ; ils doivent « vivre en exemples : comme les authentiques administrations éducatives<sup>68</sup> ».

Mais que peuvent alors signifier concrètement de telles formules : « l'organisation de l'État du génie », l'homme vraiment cultivé comme « authentique administration éducative » ? On comprend que la *Bildung* ne doive plus être au service d'autre chose qu'elle-même (l'État, et à travers lui, l'Église, le marché, l'opinion, la science). On entend bien que le système éducatif et culturel devrait, pour Nietzsche, se mettre bien plutôt au service des grands individus, pour préparer le terrain à l'éclosion des génies<sup>69</sup>. Mais comment ces grands individus géniaux, porteurs d'une culture vraie et complète, pourraient-ils avoir en retour une efficacité réellement formatrice et éducatrice pour ceux que la nature n'aurait par hypothèse pas retenus dans « l'aristocratie spirituelle », soit la plus grande partie de l'humanité ?

Dans lesdits fragments, Nietzsche esquisse en trois points le sens que pourrait avoir la *Bildung* du génie « du point de vue du non-génie » : « 1. Obéissance dans l'apprentissage et modestie (Hésiode). 2. Connaissance correcte des bornes de chaque métier. 3. Rassembler le matériau pour le génie<sup>70</sup> ». Une telle obéissance par respect pour le génie équivaut-elle pour les « non-génies » à servir simplement d'outils aveugles au but qu'ils poursuivent, d'instruments mécaniquement utilisés par les génies ? Si rassembler les matériaux se fait sans la moindre compréhension de leur sens culturel, s'il faut se borner aux limites de son métier pour servir les quelques élus de la nature qui ont le privilège de se former complètement, ne serait-ce pas là la reconduction à grande échelle du schéma de la division du travail sans cesse rejeté comme la ruine de toute culture ? Que resterait-il alors d'un projet de réforme de la formation et d'éducation du peuple (*Volksbildung*) du « point de vue des non-génies » ? Le développement proportionné<sup>71</sup> de la culture d'un peuple se limite-t-il à permettre l'éclosion des grands individus hors de la masse ou implique-t-il aussi, en retour, un effet formatif des génies sur les « non-génies » ?

Il faut ici reconnaître une réelle tension dans le texte entre la « soumission », cette « inconscience salutaire, ce sommeil du peuple »<sup>72</sup>, et l'espoir d'une véritable « collaboration » à laquelle seraient appelés au moins les talents « de deuxième ou troisième ordre », et qui n'imposerait pas à ces serviteurs de la culture la vie de « fourmis » tant décriée dans le chef des « travailleurs » à la chaîne de la science<sup>73</sup>. Face aux contours assez flous d'un tel État aristocratique de la culture, il faudrait se garder de tomber dans deux écueils symétriques : d'une part, l'euphémisation du caractère vigoureusement anti-démocratique de la pensée nietzschéenne, ce qui ferait l'impasse sur la charge explosive de la provocation de cette pensée, et d'autre part, la volonté de mise

---

<sup>67</sup> "Unsere Schulen weisen hin auf eine noch viel größere Arbeitsteilung. Die volle Bildung wird demnach immer seltener erstrebt", FP 1871, 14 [25].

<sup>68</sup> "eigentlichen Erziehungsbehörden", FP 1871, 14 [25].

<sup>69</sup> FP 1871, 14 [13].

<sup>70</sup> FP 1871, 14 [13].

<sup>71</sup> FP 1872, 19 [41].

<sup>72</sup> Nietzsche F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, op. cit., p. 120.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 125.

en application institutionnelle et idéologique directe de ses descriptions bien souvent imagées, ce qui serait oublier le décalage exigé par le point de vue intempestif ou inactuel ; ce serait oublier aussi la consigne que Nietzsche adressait à son lecteur dans la *Préface* : ne pas attendre de programme ou de tableau de résultats à réaliser<sup>74</sup>.

Deux métaphores permettent à Nietzsche d'esquisser le rapport formateur de la masse et du génie, de la culture populaire et de l'individu pleinement cultivé : le giron maternel et l'héroïsme patriotique. D'une part, c'est la « destination maternelle » du peuple, dans l'inconscience même de sa propre culture, c'est-à-dire dans « ses instincts religieux », ses images mythiques, ses coutumes, son droit, sa langue, « d'enfanter le génie et ensuite de l'élever et de l'éduquer », pour que son œuvre soit le symbole individuel de ce que ce peuple peut produire de plus grand et d'éternel en lui<sup>75</sup>. C'est cette élévation du peuple par le génie élevé en son sein qui « justifie » l'existence de ce peuple, qui lui donne sa vraie dignité, comme Nietzsche le dira dans *L'État chez les Grecs*<sup>76</sup>. D'ailleurs, pas plus que le peuple, l'individu lui-même n'a-t-il de dignité, ni en tant qu'humain, ni en tant qu'individu, mais il n'en a qu'en tant qu'instrument du génie, en tant qu'il sert des buts supérieurs dont il ne peut avoir pleinement conscience, précisément parce qu'ils lui sont supérieurs<sup>77</sup>. Aussi y a-t-il, d'autre part, un élevage et une sélection de l'individu par la négation de la singularité individuelle en vue de l'éclosion de l'individu supérieur, du génie porteur d'une culture vraie et complète, en vertu d'une nouvelle forme d'héroïsme patriotique au service non plus de l'État, de la nation ou même de la science, mais de la culture : « Justement parce que nous prenons la chose au sérieux, nous ne devrions pas prendre tant au sérieux nos pauvres individualités ; à l'instant où nous disparaîtrons, un autre reprendra le drapeau<sup>78</sup> ».

On trouve dans ces deux métaphores – le giron maternel et l'héroïsme patriotique – des échos de la lutte des sexes exposée dans l'ouverture de la *Naissance de la tragédie*<sup>79</sup>. On y trouve aussi les clefs pour commencer à déchiffrer le « hiéroglyphe » du contre-modèle de « la vraie république platonicienne » et de la doctrine ésotérique du lien entre l'État chez les Grecs et le génie : le sens politique de la culture réside dans l'inversion de la hiérarchie étatique et dans le sacrifice du plus grand nombre au génie, c'est-à-dire dans quelque chose de plus haut vers lequel tous tendent et travaillent sans pouvoir le comprendre immédiatement. Or, l'engendrement du génie comme individualisation supérieure ne se fait pas naturellement ou par génération spontanée. De même que l'erreur fondamentale de la démocratie libérale est de postuler une liberté individuelle là où elle n'existe pas encore, mais devrait tout d'abord être *formée* (*gebildet*), la politique aristocratique du génie commettrait le même type d'erreur si elle supposait une naissance naturelle du génie, une apparition métaphysique du grand individu. Pour qu'une individualité supérieure puisse se faire jour, pour que le génie puisse se faire connaître, y compris à ses propres yeux, il faut la mobilisation de tout l'appareil d'une culture et d'une formation authentiques, c'est-à-dire non seulement une sélection des natures plus fortes, mais avant tout une discipline de soi (*Selbstzucht*), pour qu'en chaque individu les tendances plus faibles se soumettent aux instincts les plus forts, et non l'inverse. Car, nous dit Nietzsche, « toute culture commence (...) avec l'obéissance, avec la soumission, avec la

---

<sup>74</sup> *Ibid.*, p. 73.

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. 120.

<sup>76</sup> *Ibid.*, p. 185.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 185-186.

<sup>78</sup> Ce que disait déjà Nietzsche dans la troisième de ses conférences (*ibid.*, p. 117).

<sup>79</sup> Stiegler, *op. cit.*, § 16 ; Nietzsche F., *La Naissance de la tragédie*, *op. cit.*, p. 101.

discipline [*Zucht*], avec le sens du service » ; et c'est pourquoi, dans leur soif de culture, « ceux qui doivent être conduits ont besoin d'un guide<sup>80</sup> ».

Face à la faillite des institutions et au manque de maître vivant à suivre jusqu'au bout, l'appareil d'une *Bildung* authentique doit trouver ailleurs, au moins provisoirement, le levier favorable à l'inversion de la hiérarchie de la valeur de la culture : pour Nietzsche, elle doit le trouver d'abord dans une autodiscipline dans et par la langue. L'autodiscipline linguistique est en effet le point d'articulation entre le fond chaotique pré-individuel de la langue maternelle et l'autorité paternelle d'une contrainte formelle nécessaire à l'individuation<sup>81</sup>. Outre l'étude des langues anciennes et de la grammaire, l'une des pratiques les plus importantes de cette discipline linguistique est la *lecture*, l'art de la lecture lente et attentive au moindre mot. Dans la préface qu'il a ajoutée aux conférences de 1872 et qu'il prescrit de « lire avant » elles, Nietzsche brosse le portrait du lecteur qu'il exige et qu'il se choisit pour lui-même : sa première qualité est qu'il doit être « calme et lire sans hâte<sup>82</sup> ». Par la patience et la concentration qu'elle impose, la lecture lente est une méthode privilégiée de sélection des esprits et de préparation du génie. Cette vertu sélective de l'art de bien lire est bien exprimée par le double sens du verbe « *auslesen* », qui signifie à la fois « lire jusqu'au bout » et « trier, sélectionner », et qu'on retrouve dans une phrase condensant tout le propos des conférences : « Bref, ce n'est pas la formation de la masse qui peut être notre but, mais la formation des quelques humains sélectionnés (*einzelnen ausgelesenen*), armés pour des œuvres grandes et durables<sup>83</sup> ».

C'est ceux qui pourront vraiment lire jusqu'au bout ce qui se cache dans les grandes œuvres culturelles qui seront par le fait même sélectionnés et élevés pour les grandes tâches de la culture, soit pour y collaborer, soit pour les guider, de la même manière que le jeune Nietzsche a été sélectionné et élevé par sa lecture de Schopenhauer, comme il le raconte dans la troisième *Inactuelle* : « Je suis de ces lecteurs de Schopenhauer qui dès la première page savent avec certitude qu'ils liront toutes les autres et prêteront l'oreille au moindre mot qu'il ait dit<sup>84</sup> ». La lecture est décrite ici comme un art de l'écoute, une écoute différée, indirecte ou à distance, comme l'est la lecture d'une partition musicale. Un bon lecteur doit se faire auditeur à distance, il doit se saisir de chaque mot, de chaque syllabe pour prendre le temps de l'entendre en lui-même. La lecture lente et musicale, comme écoute différée et à distance, s'oppose en cela à la méthode « acroamatique » de l'enseignement purement oral qui caractérise l'« appareil culturel » de l'université allemande, qui, parce qu'il est un rapport direct et facile entre la bouche du professeur et

---

<sup>80</sup> Nietzsche F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, op. cit., p. 161 (traduction modifiée).

<sup>81</sup> Stiegler, op. cit., § 15.

<sup>82</sup> Nietzsche F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, op. cit., p. 78.

<sup>83</sup> *Ibid.*, p. 119. « Also, nicht Bildung der Masse kann unser Ziel sein: sondern Bildung der einzelnen ausgelesenen, für große und bleibende Werke ausgerüsteten Menschen ».

<sup>84</sup> Nietzsche F., *Considérations inactuelles III et IV*, op. cit., p. 25. Schopenhauer est mort quand Nietzsche « fait sa connaissance » ; il ne peut donc être son guide qu'à titre posthume, par la médiation du livre et non dans un enseignement oral direct. Comme on le lira dans la troisième *Considération inactuelle*, si Schopenhauer a pu se présenter au jeune Nietzsche comme le philosophe éducateur et le guide tant recherché, « ce n'était (...) qu'en tant que livre » (Nietzsche F., *Considérations inactuelles III et IV*, op. cit., p. 28). Certes, c'est l'exemple moral vivant de philosophe Schopenhauer que Nietzsche honore comme la vérité qui l'a si fortement affecté et durablement transformé ; mais cet exemple vivant, il n'a pu le rencontrer qu'« à travers le livre », et c'est par la lecture qu'il a pu prêter « l'oreille au moindre mot qu'il ait jamais dit » (*Ibid.*, p. 25). C'est bien en tant que « lecteur » que Nietzsche reconnaîtra en Schopenhauer son maître et qu'il se fera son disciple, jusqu'à un certain point d'ailleurs ; et, comme avec les Grecs, c'est dans sa lecture patiente et attentive qu'il trouvera le levier de son autodiscipline et de sa formation de soi comme homme et comme philosophe.

l'oreille de l'étudiant, n'impose aucune discipline et permet une écoute distraite et lâche, caractéristique de la liberté de l'étudiant par rapport aux enseignements qu'il reçoit<sup>85</sup>. Mais la lecture ne peut être sélective que si elle est elle-même choisie et qu'on lui applique l'inversion de tendances qui est prescrite généralement pour les institutions d'éducation : passer de la lecture quantitativement extensive à la lecture qualitativement intensive<sup>86</sup>. La sélection va donc dans les deux sens, entre écriture et lecture. C'est à l'art d'écrire de produire les conditions d'apparition de lecteurs compétents. Comme le commente Michèle Cohen-Halimi, par l'écriture ciselée, « le discours reconnaît qui sait lire<sup>87</sup> ». En l'absence d'un maître direct, c'est par la lecture choisie, que le lecteur devient acteur, qu'il se forme à l'autonomie, car « pour Nietzsche, l'*Aufklärung* ne rencontre l'autonomie des sujets qu'au cours d'une *Bildung* et d'une *Kultur* forgée dans l'art de lire<sup>88</sup> ». Parce que la lettre de l'écriture impose une médiation et une distance – un rapport inactuel – entre l'auteur-guide et le lecteur-disciple, la discipline de soi peut faire l'économie du guide et du modèle pastoral classique, tout en en gardant le sens du respect et de la grandeur. Là aussi se jouent les premiers effets d'une politique de la culture, quand « le livre commence à se penser lui-même comme action – action à distance – contre son propre temps<sup>89</sup> ».

## Conclusion

La crise nietzschéenne de la *Bildung*, dont les conférences de 1872 constituent pour nous un document parmi les plus symptomatiques jusque dans sa forme autobiographique, est ainsi marquée par l'ambivalence profonde du rapport *d'identification et de distanciation* qui lie Nietzsche aux deux figures majeures que sont pour lui à cette époque Schopenhauer et Platon. D'une part, en effet, à travers l'ambivalence du rapport de Nietzsche à Platon et au platonisme politique, c'est le concept même de *Bildungsanstalten* qui va être mis en question et en crise : si Platon a vu juste en situant dans l'éducation et la culture le levier le plus puissant de toute politique, des *institutions* d'enseignement peuvent-elles encore se mettre effectivement au service de la *culture*, au sens le plus élevé du terme, ou l'association de celui-ci avec des établissements plus ou moins directement organisés par l'État n'est-elle pas par définition illusoire et vouée à l'échec ? Mais, d'autre part, si le projet d'une culture d'État est vicié dans son principe même, l'ambivalence du rapport de Nietzsche à Schopenhauer exprime peut-être également le doute et le découragement ressentis par le jeune Nietzsche quant à l'espoir de trouver dans la culture moderne les conditions de l'avènement du modèle pastoral recherché comme alternative à l'éducation d'État, celui d'un guide formatif à suivre jusqu'au bout, d'un grand individu génial en charge de l'élevage (au double sens de sélectionner et d'élever) culturel de son époque. L'apparition à la toute fin des conférences de la métaphore du chef d'orchestre génial, probable avatar de Wagner, seul capable de transformer la masse sonore d'un orchestre mécaniquement disposé en une musique supérieure, confirme encore l'ambivalence de l'attente d'un guide à suivre et qui finira par décevoir ou par trahir sa vocation de guide formateur.

---

<sup>85</sup> Nietzsche F., *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, op. cit., p. 152.

<sup>86</sup> « Wir lesen selten, wir lesen darum nicht schlechter (Nous lisons rarement, nous ne lisons pas plus mal pour autant » (Nietzsche F., *Le gai savoir*, traduction Patrick Wotling, Paris, Flammarion, 2000, § 366, p. 327).

<sup>87</sup> Cohen-Halimi, op. cit., p. 282.

<sup>88</sup> *Ibid.*, p. 284.

<sup>89</sup> *Ibid.*, p. 298.

Faute de pouvoir suivre le maître jusqu'au bout, il faudra se discipliner à lire jusqu'au bout, à entendre la musique de ce qui est écrit. Dans l'élevage par la lecture, dans l'art d'écrire et de lire, se décide ainsi pour le jeune Nietzsche en crise le devenir philosophique de la philologie, mais aussi, en retour le devenir philologique de la philosophie. La joute entre Schopenhauer et Platon peut être interprétée comme la mise en scène narrative et rhétorique de cette double transformation, qui est la vraie formation de Nietzsche comme philosophe-philologue ou philologue-philosophe. Le hiéroglyphe de l'État chez les Grecs, comme contre-modèle d'une vraie politique de la culture, est le lieu où s'exerce ce croisement. Mais ce qui s'y joue, c'est aussi la mise en abîme de la venue à soi de Nietzsche comme auteur, et non plus comme professeur, c'est-à-dire l'apparition d'un type d'éducation qui n'est plus le lien direct et servile de la bouche de l'enseignant aux oreilles des étudiants, mais le lien indirect et distant d'une lettre soigneusement choisie et d'un lecteur sévèrement sélectionné, d'un « hiéroglyphe » qui exige un effort de déchiffrement de nature musicale pour pouvoir être entendu dans toute sa puissance formatrice et transformatrice pour la vie.