

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

LE JEUNE NIETZSCHE ET LA TRADITION DE LA *BILDUNG*

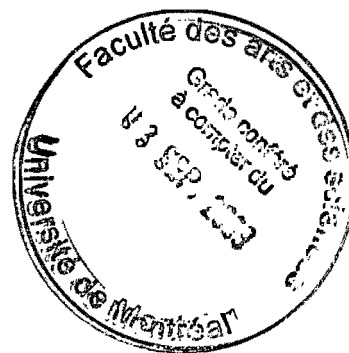
**LES SOURCES DE L'IDÉAL DE *BILDUNG* CHEZ LE JEUNE NIETZSCHE DANS LA
TRADITION ALLEMANDE DE HUMBOLDT À HEGEL**

par
Vincent Duhamel

Département de Philosophie
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.)
en Philosophie

Avril 2009



© Vincent Duhamel, 2009

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

LE JEUNE NIETZSCHE ET LA TRADITION DE LA *BILDUNG*

LES SOURCES DE L'IDÉAL DE *BILDUNG* CHEZ LE JEUNE NIETZSCHE DANS LA
TRADITION ALLEMANDE DE HUMBOLDT À HEGEL

Présenté par :
Vincent Duhamel

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

[information retirée / information withdrawn]

président-rapporteur

[information retirée / information withdrawn]

directeur de recherche

[information retirée / information withdrawn]

/ membre du jury

RÉSUMÉ

L'objectif de ce mémoire est d'étudier la pensée du jeune Nietzsche comme une réflexion sur la *Bildung* (formation, culture, éducation), c'est-à-dire un idéal de développement personnel se situant au centre d'une riche tradition allemande. La réflexion nietzschéenne sur la *Bildung* constitue à la fois une reprise et une critique des thèmes fondamentaux de cette tradition, présentée dans ce travail à travers les figures de Humboldt, Schiller et Hegel. Avec Humboldt, Nietzsche partage un idéal d'humanité radicalement individuelle se manifestant dans l'individu à travers un développement conçu comme expression de sa nature singulière. Avec Schiller, Nietzsche pense un idéal d'individualité complète et harmonieuse, entrant en conflit avec le principe moderne de division du travail qui tendrait à circonscrire l'homme dans une spécialité étroite. Contre Hegel, Nietzsche s'oppose à une éducation centrée sur le citoyen dans l'homme et à une technique pédagogique axée sur l'aliénation et la négation de la nature individuelle.

Mots clés : Philosophie, *Bildung*, Éducation, Culture, Formation, Néohumanisme, Nietzsche, Humboldt, Hegel, Schiller

ABSTRACT

This thesis intends to analyze Nietzsche's early works as contributions to the tradition of *Bildung* (education, edification, culture) – a German ideal of individual development. This Nietzschean contribution constitutes as much a continuation as a critique of this tradition, which we present in this thesis through the figures of Humboldt, Schiller and Hegel. Nietzsche shares with Humboldt an ideal of radically individual humanity and a conception of personal development as thoroughgoing expression of individual nature. Nietzsche also owes Schiller an ideal of complete and harmonious individuality running against the modern principle of division of labor, which is thought to confine man to narrow specialization. Nietzsche finally enters into conflict with the Hegelian conception of *Bildung*, which focuses on the education of man as future citizen and thinks the task of the school teacher as negation and repression of individual nature.

Keywords: Philosophy, *Bildung*, Education, Culture, Edification, Neo-humanism, Nietzsche, Humboldt, Hegel, Schiller

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	III
ABSTRACT.....	IV
TABLE DES MATIÈRES.....	V
REMERCIEMENTS.....	VI
INTRODUCTION	1
§1. Culture, <i>Bildung</i> et « <i>pseudo-Bildung</i> ».....	5
§2. Origines théologiques et naturalistes du concept.....	9
§3. Le vitalisme de la <i>Bildung</i> chez Humboldt et Nietzsche.....	11
§4. L'idéalisation néohumaniste de la forme antique.....	14
§5. Du développement individuel comme raison d'être de l'État.....	18
§6. Humboldt et l'élévation à l'humanité.....	21
§7. L'humanisme de la <i>Bildung</i> à la source de l'« antihumanisme » nietzschéen.....	24
§8. Schiller et l'éducation esthétique.....	31
§9. La <i>Bildung</i> comme idéologie réactionnaire ?.....	39
§10. Nietzsche entre Schiller et Humboldt : Liberté contre Totalité.....	43
§11. Totalité de l'homme et unilatéralité du savant.....	49
§12. <i>Historische Bildung</i> et « fièvre historique ».....	53
§13. Nation et langage comme berceaux de l'individualité réalisée.....	55
§14. Le <i>Bildungsphilister</i> et la théorie hégélienne de l'histoire	62
§15. <i>Bildungsphilister</i> et <i>Bildungsbürgertum</i>	66
§16. La <i>Bildung</i> et la vie de l'État	68
§17. Animalité, humanité, travail et consommation.....	71
§18. Responsabilité, liberté et objectivité chez Hegel.....	74
§19. La <i>Bildung</i> hégélienne comme formation citoyenne.....	77
§20. Le travail comme réponse au problème de la spécialisation.....	80
§21. La tâche nietzschéenne : traiter le vivant en tant que vivant.....	82
§22. La force plastique et l'assimilation de la contrainte	85
§23. Nietzsche et le travail comme force destructrice.....	89
CONCLUSION.....	94
BIBLIOGRAPHIE.....	98

REMERCIEMENTS

Je désire ici remercier les gens dont le soutien fut essentiel à la production de ce mémoire de maîtrise. Merci, d'abord, à mon directeur de recherche, M. Claude Piché, qui m'a pris sous son aile à un moment où j'en avais cruellement besoin. Merci, ensuite, à Mme. Christiane Bailey, une correctrice assidue et éditrice acharnée qui a fait preuve d'un altruisme sidérant à mon égard. Merci, finalement, à mon père, pour un soutien précieux trop souvent passé sous silence.

INTRODUCTION

Nietzsche, philosophe de la *Bildung*

« L'homme cultivé a dégénéré pour devenir le plus grand ennemi de la culture car il veut nier par des mensonges la maladie générale et il gêne les médecins. Ils s'aigrissent, ces pauvres bougres débiles, quand on leur parle de leur faiblesse et qu'on s'oppose à leur néfaste esprit de mensonge. Ils aimeraient trop faire croire qu'ils ont remporté la palme sur tous les siècles et ils se démentent avec une gaieté factice. »

Nietzsche, *Schopenhauer Éducateur*

Même placé parmi l'ensemble hétéroclite des figures marquantes de la philosophie occidentale, Nietzsche détonne. Certains verront en lui un génie avec lequel nul autre ne peut rivaliser et iront même jusqu'à lui donner raison lorsqu'il déclare briser « *l'histoire de l'humanité en deux tronçons* »¹. Mais pour beaucoup, il n'est qu'un demi-philosophe, un rhéteur qui tenta tant et si fort de devenir original qu'il sombra dans l'arbitraire. Ces attitudes ennemies à l'égard d'un seul et même penseur semblent puiser malgré elles dans une ignorance commune : on ignore trop souvent au nom de quelle tradition Nietzsche s'avancera pour la première fois sur la scène publique. Forts de cette ignorance, les uns se trouvent confirmés dans leur réflexe de déification, et les autres, ne comprenant pas la problématique à laquelle le texte nietzschéen s'attaque, se trouvent confortés dans l'idée qu'il n'est qu'un prétexte à l'auto-glorification. Pourtant, la nature des premières interventions de Nietzsche au sein du monde intellectuel établit d'emblée une thématique

¹ Friedrich Nietzsche, *Ecce Homo*, dans *Oeuvres philosophiques complètes*, Tome VIII, textes et variantes établis par G. Colli et M. Montinari, Trad. Jean-Claude Hémerly, Gallimard, Paris, 1974, p. 340.

fondamentale à toute l'entreprise nietzschéenne : dans sa croisade originelle au nom d'une *Bildung* authentique, Nietzsche révèle son souci pour la forme humaine en général, et annonce déjà son désir de la voir transformée.

L'influence de la pensée de la *Bildung* sur Nietzsche a déjà été remarquée par certains commentateurs, peut-être même est-elle si évidente pour les lecteurs allemands qu'un commentaire qui en ferait sa ligne directrice prendrait pour eux les couleurs du superflu. Ainsi, Walter Bruford reprend à son propre compte l'interprétation de Thomas Mann, pour qui *Bildung* et *Kultur* représentent les notions fondamentales de la pensée nietzschéenne, lorsqu'il déclare : « *It is clear from innumerable references in Nietzsche's works that the idea of 'Bildung' was one of his principal preoccupations at all stages of his life* »². Même si l'idéal de *Bildung* ne cesse jamais d'exercer son influence sur l'horizon nietzschéen, nous nous concentrerons, dans le cadre de ce travail, sur les oeuvres du jeune Nietzsche, c'est-à-dire celles qui précèdent la rupture avec Wagner, parce que c'est là où l'influence de la *Bildungstradition* opère sur sa pensée avec la plus grande transparence. Au-delà de cette période, la préoccupation pour la *Bildung* se manifeste sous une forme à tel point altérée que, si Heidegger s'est permis de caractériser la pensée du jeune Nietzsche comme un platonisme inversé, on serait peut-être en droit de qualifier sa pensée tardive de *Bildungsphilosophie* inversée³.

Or, cet enracinement de la pensée nietzschéenne dans une tradition spécifiquement allemande a souvent dû passer inaperçu chez le lecteur francophone parce que le terme de *Bildung* ne connaît pas d'équivalent exact en français – on traduit habituellement par « culture », une traduction qui, bien qu'inoffensive dans certains cas, égare franchement

² Walter H. Bruford, *The German Tradition of Self-Cultivation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1975, p. 164.

³ La préoccupation originelle pour l'éducation se transforme en effet en programmation eugéniste où les termes de *Zucht* et *Züchtung* se substituent à la thématique de la *Bildung*. Walter Bruford lui-même semble penser quelque chose du genre. *The German Tradition of Self-Cultivation*, p.175 et 264.

dans le nôtre⁴. En dissociant le terme allemand de *Bildung* de sa traduction la plus commune, nous préciserons du même coup les contours du concept de *Bildung* tel qu'il traverse le texte nietzschéen. Nous devons cependant reconnaître que, au-delà de leur incompatibilité originelle, l'adéquation entre les concepts de *Bildung* et de *culture*, aujourd'hui coutumière dans les pratiques de traduction, reflète avec fidélité une certaine altération dans l'usage allemand du concept. En prenant ses distances de la tradition humaniste avec laquelle le jeune Nietzsche entre en dialogue, l'usage allemand de *Bildung* s'est graduellement rapproché des notions d'éducation et de culture telles que les recouvre la langue française. En somme, le mot est déjà usé et a perdu une grande partie du lustre qui en faisait, à l'origine, un idéal :

« Ce que l'on devrait à bon droit appeler “culture classique” [*klassische Bildung*] n'est maintenant qu'un idéal de culture qui flotte dans l'air et ne saurait croître sur le sol de nos moyens d'éducation, et en revanche du fait que ce que l'on désigne maintenant par l'euphémisme courant et incontesté de “culture classique” n'a que la valeur d'une illusion prétentieuse, dont le meilleur effet est encore que le mot lui-même de “culture classique” continue tout de même à vivre et n'a pas encore perdu sa sonorité pathétique. »⁵

L'altération effective du concept illustre donc avec éclat la défaite de l'entreprise nietzschéenne puisque, comme nous le verrons, c'est précisément contre une perversion de l'idéal de *Bildung* en un simple concept de culture que s'élèvera le jeune Nietzsche.

Préciser un concept qui ne recèle plus la teneur idéale d'antan nous engage à entrer en dialogue avec les figures marquantes de son passé. Nous nous tournerons vers Wilhelm

⁴ Le terme « Formation » constitue une autre traduction possible pour le terme de *Bildung*, mais nous l'éviterons aussi en raison de ses connotations à la fois trop scolaires et trop instrumentales. Dans un premier temps, la *Bildung* demeure certes affaire d'éducation, mais c'est passer outre une facette cruciale du concept que de le réduire uniquement à l'éducation dispensée à l'intérieur du cercle institutionnel. Dans un second temps, le terme de *formation* confirme sa mésadaptation en ne laissant rien transparaître de la portée universelle de la notion de *Bildung*. On désigne également comme *formation* un entraînement de huit heures préparant l'employé à tourner des boulettes dans un *fast-food*. Compte tenu des diverses insuffisances du français, nous utiliserons le terme allemand.

⁵ Friedrich Nietzsche, *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, dans *Oeuvres philosophiques complètes*, Tome I/2, textes et variantes établis par G. Colli et M. Montinari, Trad. Jean-Louis Backes, Michel Haar et Marc de Launay, Gallimard, Paris, 1975, p. 115.

von Humboldt, figure essentielle de la *Bildungsphilosophie* allemande, dont le souci pour le développement de la singularité individuelle et l'hellénisme passionné auront de profondes répercussions chez le jeune Nietzsche. Ensuite, nous verrons comment l'idéal d'harmonie et de développement total qui traverse les *Lettres sur l'éducation esthétique* de Friedrich Schiller trouve écho dans la pensée du jeune Nietzsche. À l'aide de ces penseurs, nous préciserons également les contours d'une forme d'humanisme proprement allemande qui se distingue à la fois de l'humanisme de la Renaissance et de celui des Lumières, un humanisme qui pose les fondements du surhumanisme nietzschéen.

Mais Nietzsche, à l'intérieur de la tradition de la *Bildung*, ne fait pas qu'accepter le relais : son intervention se constitue tout autant comme une violente réaction contre la pensée de G. W. F. Hegel, qu'il perçoit comme une source importante de la dégénérescence de l'idéal. Nietzsche ciblera la vision hégélienne de l'histoire, à la fois comme origine d'une déchéance moderne de la société allemande et comme foyer philosophique à la source d'une « fièvre historique » contaminant la sphère de l'éducation. L'influence de Hegel sur le monde pédagogique prendra, pour Nietzsche, la forme d'une éducation aliénante dans laquelle l'individu perd tout contact avec sa nature individuelle.

Au terme de ce travail, nous espérons avoir situé la pensée d'un philosophe que, trop souvent, l'on dissocie de toute forme de tradition pour mettre en relief son originalité. Or, même lorsque ce réflexe exégétique procède d'une bonne foi, il fait obstacle à la compréhension des enjeux chers à Nietzsche. En situant ce dernier dans la tradition allemande de la *Bildung*, nous parviendrons à mettre en lumière certains éléments qui, dans sa pensée ultérieure, passent habituellement pour des curiosités philosophiques : son surhumanisme qui tire sur l'antihumanisme, son opposition célèbre aux idéaux démocratiques et sa tout aussi célèbre croisade contre la morale se préfigurent déjà dans la

première de toutes ses croisades, celle au nom de l'idéal de *Bildung*. C'est dans cette optique que nous aborderons la figure du jeune Nietzsche comme celle d'un *Bildungsphilosoph*, et sa pensée à la fois comme une reprise et une critique de cette tradition et de son advenir.

§1. Culture, *Bildung* et « pseudo-*Bildung* »

On distingue, dans l'usage du terme « culture », deux applications fondamentalement différentes : le vocable désigne, en sa première application, une tradition particulière transmise de génération en génération par les membres d'un peuple. Nous parlons ainsi de la culture des Maoris ou de celle des Papous. En ce sens, la culture est l'apanage d'une communauté. Mais nous parlons également d'un individu « cultivé » et pensons alors la culture comme une propriété de l'individu lui-même. Or, avec le concept de *Bildung*, on ne pense ni une tradition à transmettre⁶, ni une possession intellectuelle mise à la disposition de son détenteur. Nous conviendrons cependant que la notion de *Bildung* demeure proche parente du versant individuel du concept de culture s'il nous est permis d'insister sur une différence essentielle : le mode selon lequel l'individu se rapporte à cette « propriété ». Celui que nous pourrions identifier comme le père de l'idéal moderne de *Bildung* et une source importante de l'humanisme qui l'accompagne – Wilhelm von Humboldt – exprime ainsi la différence fondamentale entre *Bildung* et *Kultur* :

Quand nous prononçons dans notre langue le mot de formation [*Bildung*], nous entendons par là quelque chose de plus élevé et de plus intérieur, c'est-à-dire le mode de pensée qui, à partir de la connaissance et du sentiment de

⁶ Nietzsche lui-même semble parfois contrevenir à la règle qui dissocie *Bildung* et tradition culturelle en mentionnant d'un seul souffle « *die deutsche Bildung* », mais il ne désigne pas ainsi un contenu traditionnel transmis aux individus. Au contraire, l'expression réfère soit au mode de transmission lui-même – le processus d'éducation proprement allemand – soit au *type* d'individu que forme ce processus spécifique de transmission : l'Allemand.

la quête [*Streben*] morale et spirituelle en son ensemble, se répand harmonieusement sur la sensibilité et le caractère.⁷

Humboldt insiste ici sur le rapport de la *Bildung* à l'être intime de l'individu. Ce qu'en français nous nommons « culture » – même conçue comme qualité individuelle – entretient un rapport plus indirect, voire secondaire avec l'identité profonde de l'individu. On peut se cultiver sans avoir l'impression de s'altérer de façon significative. En savoir plus, avoir accumulé maintes connaissances, ce n'est pas nécessairement se sentir profondément changé.

À l'opposé, on entend, avec l'idéal de *Bildung*, l'acquisition d'une nouvelle manière de sentir et d'agir, en bref, une transformation de l'individu en général. Si la *Bildung* se creuse ainsi une place jusqu'au cœur de l'individu, la simple culture, elle, ne gravite qu'en périphérie. C'est en ce sens que *Bildung* et culture divergent l'une de l'autre comme « propriétés » de l'individu. La culture individuelle demeure une possession pour l'individu, un fonds dans lequel celui-ci peut puiser selon les circonstances et les situations d'une manière qui ne diffère pas essentiellement du rapport qu'il entretiendrait avec une ressource extérieure.

Au langage de l'avoir qui caractérise la culture individuelle, la notion de *Bildung* oppose un langage de l'être : même si, au sens grammatical, celle-ci peut-être considérée comme une propriété du sujet – on parlera ainsi de *gebildeter Mensch* – elle se confond totalement avec ce dernier en réalité. Jamais l'individu n'a recours à sa *Bildung* comme il pourrait puiser dans sa culture. Au contraire, la *Bildung* de l'individu s'exprime dans chacune de ses actions parce qu'elle fait partie intégrante de son être. Une *Bildung* qui

⁷ Cité dans Hans-Georg Gadamer, *Vérité et Méthode : Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, trad. Pierre Fruchon, Jean Grondin, Gilbert Merlio, Éditions du Seuil, Paris, pp. 26-7. Gadamer réfère à Wilhelm von Humboldt, *Gesammelte Schriften*, Akademie Ausgabe, Walter de Gruyter, Berlin, Bd. 7, 1, p. 30.

n'atteindrait pas le tréfonds de l'individu, qui ne modifierait pas fondamentalement son rapport au monde et à lui-même n'en porterait donc que le nom. Nietzsche déclarera une guerre sainte à une forme de *Bildung* qui ne consiste qu'en une couche artificielle recouvrant l'essentiel, une couche destinée à rendre ce noyau primordial agréable à ceux qui l'entourent sans contribuer pour autant à la croissance de l'individu lui-même. À l'opposé de ce vocabulaire de la superficialité et de l'artifice agrafé à une prétendue *Bildung* qui n'est au fond que simple culture, la véritable *Bildung*, elle, se réserve le langage de la profondeur et de l'authenticité. En s'associant aux profondeurs intimes de l'individu, le concept de *Bildung* pose les fondements à partir desquels on en fera un idéal.

À partir du moment où Humboldt, en qualité de chef du département de l'éducation publique, établit l'idéal de *Bildung* comme finalité officielle du système d'éducation allemand, la *Bildung* représentera, selon ses diverses incarnations, en toutes choses pédagogiques l'essentiel : maturité, personnalité, responsabilité, objectivité, originalité et liberté. On trouvera naturellement qu'un concept qui en ratisserait si large menacerait du même coup de sombrer complètement dans les brumes de l'indétermination. Certains contemporains de Humboldt ne manquèrent pas de remarquer ce polymorphisme caractérisant déjà ce concept que chacun cherche à s'approprier :

« Tandis que Humboldt formulait encore sa confession pédagogique [*Bildungsglauben*], l'idée de *Bildung* propre au néohumanisme et que, presque simultanément, Hegel présentait son concept de *Bildung* plus strict, plus délibéré, mais d'autant plus exhaustif, les bavardages à propos de la *Bildung* étaient déjà devenus si manifestement universels et vagues, qu'un dictionnaire de 1825 pouvait affirmer : "Même si l'on ne converse de rien plus fréquemment que de *Bildung*, il n'y a peut-être rien de plus difficile à définir que celle-ci : car chacun la mesure à son propre jugement et à ses propres intérêts restreints, chacun voudrait la revendiquer pour soi". »⁸

⁸ Traduction libre de « Als Humboldt hier noch einmal die Bildungsidee des Neuhumanismus, seinen Bildungsglauben formulierte und fast gleichzeitig Hegel seinen strengeren, intentionell aber ebenso umfassenden Bildungsbegriff darlegte, war das Gerede über Bildung offenbar bereits so allgemein und diffus geworden, daß ein Lexikon 1825 feststellen konnte : obgleich von nichts häufiger als von Bildung die Rede sei, so möchte dennoch vielleicht nichts schwerer zu bestimmen sein, als eben sie; denn jeder

La fluidité caractéristique du concept de *Bildung* semble trouver ses sources dans le rapport essentiel qu'il entretient avec l'idée d'humanité. Dès l'abord, Humboldt pense la *Bildung* comme « élévation à l'humanité », c'est-à-dire comme un idéal de perfection humaine et d'individualité accomplie. En établissant la signification de l'idéal dans cette grande proximité avec l'idée d'humanité elle-même, on laisse à notre conception de la perfection humaine le luxe de définir le contenu précis de l'idéal de *Bildung*. Ce contenu variera donc selon l'anthropologie philosophique en vigueur chez chaque penseur. Tandis que, pour le romantique, la *Bildung* véritable tendra vers l'originalité et le plein développement de la personnalité – voire même vers un culte du génie comme chez le jeune Nietzsche – chez l'antiromantique, l'objectivité et la responsabilité primeront sur les autres aspects comme véritables clés de l'humain en tant qu'idéal.

Nous tenons là une des raisons principales qui font de l'examen de la notion une entreprise impossible à accomplir sans questionner la tradition : l'idéal de *Bildung* lorsqu'on ne le situe pas à l'intérieur du contexte d'une réflexion philosophique sur la nature humaine et individuelle demeure condamné à une certaine vacuité. C'est parce que le concept de *Bildung* incarne, chez chaque penseur, la clé de voûte et la vertu cardinale de l'humanité que Klaus Prange le baptise « concept-dieu » du domaine de la pédagogie et de l'éducation⁹. En attribuant au concept de *Bildung* une telle lueur de divinité, Prange met en relief la charge morale conquise par ce concept dans son association avec l'humanité conçue comme idéal. Tout comme il n'existe pas de bonne cruauté, il ne peut exister de mauvaise *Bildung*. Voilà pourquoi rejeter un processus éducatif qui se présente lui-même comme une forme de *Bildung* exigera du critique qu'il le dénonce – à la manière de

bemesse sie nach seinem beschränkten Urteil und Interesse, jede möchte sie für sich beanspruchen. » Rudolf Vierhaus, *Bildung* dans *Geschichtliche Grundbegriffe*, ed. Otto Bruner, Werner Conze, Reinhart Koselleck, vol. 1, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart, 2004, p. 537.

⁹ Klaus Prange, *Bildung : A Paradigm regained?* dans *European Educational Research Journal*, Vol. 3, No. 2, European Educational Research Association, Glasgow, 2004, p. 502.

Nietzsche – comme une *pseudo-Bildung*. À la lumière de ces considérations, on comprendra que l'institution scolaire qui se donne pour objectif l'inoculation de la *Bildung* au sens idéal du terme vise bien plus que la formation de l'individu au sens technico-académique : elle vise plutôt sa transformation.

§2. Origines théologiques et naturalistes du concept

Avant de recevoir la signification pédagogique-culturelle qu'il a acquise à la fin du XVIII^{ème} siècle – le concept de *Bildung* dont il sera question dans le texte nietzschéen – et de s'établir comme raison d'être officielle du Gymnase allemand, le terme a recouvert une diversité de sens qui, pourtant, ne sont pas totalement étrangers à l'acception nietzschéenne. Comprendre l'histoire du concept, c'est ici comprendre le concept lui-même. Gadamer nous indique, dans *Vérité et Méthode*, qu'à la racine du concept de *Bildung* nous trouvons l'allemand *Bild*, qui signifie « image »¹⁰. La parenté ainsi dévoilée entre image et *Bildung* ne se résume pas qu'à un simple accident étymologique : avant de figurer dans le vocabulaire pédagogique, le terme de *Bildung* évoquait, dans le discours religieux, le mouvement par lequel l'homme, fait à l'image de Dieu, s'approche de son modèle (*Vorbild*) divin. On pose ainsi la perfection divine comme une origine à partir de laquelle l'homme, en tant que copie (*Nachbild*), déchet. Renverser ce mouvement de déchéance, c'est s'engager dans un processus de purification qui entend restaurer le rapport original entre le modèle et la copie. Au sens théologique du terme, la *Bildung* se caractérise donc par un devoir de se conformer aux exigences du Créateur.

En parallèle à cet usage théologique, un concept de *Bildung* se déploie également dans la philosophie de la nature des XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles – notamment chez Leibniz,

¹⁰ *Vérité et Méthode*, p. 27.

Böhme et Paracelse – où il désigne le développement sain de l'être vivant, à partir de son état embryonnaire jusqu'à sa maturité épanouie¹¹. Cette version naturaliste de la notion surgissant à proximité de l'usage religieux n'advint pas d'une manière totalement indépendante de l'acception chrétienne. Ici encore, dans le domaine de la philosophie de la nature, le développement de l'être vivant s'envisage en fonction d'une image posée comme fin et accomplissement : la forme mature de l'espèce. L'homme est appelé à la purification comme la graine, à la germination. Dans un cas comme dans l'autre, le processus de *Bildung* culmine dans la réalisation de ce que l'étant en question *devrait être*¹².

Mais un facteur différencie fondamentalement l'essence du modèle visé dans le développement de l'être vivant de celui qui oriente l'ascension spirituelle de l'homme dans le cadre chrétien : la téléologie qui octroie sa fin à l'être vivant procède entièrement de *l'intérieur*. Si la finalité de l'homme dans le christianisme lui est révélée de l'extérieur, par l'entremise de la parole divine, la finalité de l'organisme ne s'exprime que dans la manifestation qu'elle se donne elle-même. Ainsi, tandis que le chrétien, en se purifiant, semble *se conformer* au modèle divin, le mouvement propre à la croissance de l'organisme semble représenter une forme *d'expression* : en tendant vers sa forme naturelle, l'organisme à la fois révèle et donne libre cours à ses tendances naturelles.

Avec le recul progressif de la sphère religieuse, la forme humaine idéale s'affranchit d'une détermination extérieure imposée par un ordre préétabli : le processus de *Bildung* chez l'homme rejoindra ainsi une conception apparentée à la *Bildung* de l'organisme. L'idéal de *Bildung* chez l'homme survivra donc à l'effondrement du religieux en s'incorporant au cadre humaniste émergeant sous la guise d'un idéal de développement

¹¹ *Geschichtliche Grundbegriffe*, p. 510.

¹² J'emprunte la formule à Hegel, nous aurons l'occasion de la croiser à nouveau. Voir G. W. F. Hegel, *Propédeutique Philosophique*, trad. Maurice de Gandillac, Éditions Gonthier, Paris, 1963, Doctrine des Devoirs, §41, p. 57.

« naturel » de la forme humaine. Désormais, au lieu de parler de s'élever vers Dieu, un langage transformé parlera *d'élévation à l'humanité*. C'est ainsi que des penseurs comme Wilhelm von Humboldt s'efforceront de penser la réalisation de la forme humaine selon une téléologie qui émane de l'intérieur – une téléologie qui mène l'homme vers une forme plus « naturelle ».

§3. Le vitalisme de la *Bildung* chez Humboldt et Nietzsche

En s'associant à un idéal de développement naturel de la forme humaine, le concept de *Bildung* s'affranchit également des forces supranaturelles qui pouvaient animer, dans le cadre chrétien, une transformation de l'homme en accord avec le schème divin. Désormais, la force à l'oeuvre derrière la croissance morale et intellectuelle de l'individu se concevra d'une manière analogue à celle qui orchestre le déploiement de sa croissance physique :

« L'individualité d'un être humain ne fait qu'une avec son impulsion. L'univers entier ne subsiste qu'à travers l'impulsion, vit ou n'est rien que dans la mesure où il lutte perpétuellement pour vivre et être. Parce que l'impulsion ne peut être que déterminée, l'univers devient grâce à elle configuration de la vie, et toute la diversité de l'existence ne repose que sur la diversité de l'impulsion vitale elle-même ou sur la possibilité se constituant à travers la résistance qu'elle rencontre. Cette impulsion demeure la même dans le monde matériel et dans celui de l'esprit, car elle crée des formes en organisation qui, d'un côté, paraissent ne surgir que de la pensée, et de l'autre, des formes à travers lesquelles paraissent comme données des pensées autrement inexprimables, par exemple dans l'art et dans le langage. L'impulsion peut ainsi servir à expliquer aussi bien ce qu'il y a de plus élevé dans l'esprit que ce qu'il y a de plus simple dans la nature corporelle. »¹³

¹³ Traduction Libre de : « Die Individualität eines Menschen ist Eins mit seinem Triebe. Das ganze Universum besteht nur durch den Trieb, und es lebt und ist nichts, als indem und solange es mit Fortgang zu leben und zu seyn ringt. Da der Trieb nicht anders als bestimmt seyn kann, so wird es auch durch ihn die Form des Lebens, und alle Verschiedenheit der Existenz beruht nur auf der Verschiedenheit des Lebenstriebe selbst, oder seiner Möglichkeit sich durch den Widerstand, den er findet, durchzuarbeiten. Dieser Trieb ist derselbe in der Körper und in der Geisterwelt, da er auf der einen Seite in der Organisation Gestalten schafft, die nur durch den Gedanken hervorgebracht, und auf der andern z.B. in der Kunst und Sprache solche, durch welche sonst nicht auszudrückende Gedanken gegeben scheinen. Er kann daher ebensowohl dienen, das Höchste in der geistigen, als das Einfachste in der körperlichen Natur zu erklären. » Wilhelm von Humboldt, *Ueber den Charakter der Griechen, die idealische und historische Ansicht desselben*, dans *Werke in fünf Bänden*, Vol. 2, J. G. Cotta, Darmstadt, 1963, p. 67.

En concevant le développement du monde matériel aussi bien que celui du monde spirituel comme diverses expressions d'impulsions tout aussi diverses, Humboldt pave la voie à une conception de la *Bildung* qui entend le développement spirituel de l'individu comme l'expression d'une force unique à l'intérieur de celui-ci. Un certain vitalisme sous-tend ainsi la perspective humboldtienne : des réalités qui ne relèvent pas ordinairement de l'ordre du vivant s'y trouvent intégrées par une pensée qui envisage la transformation de la langue, de la société et la création de l'oeuvre d'art comme expressions de forces vitales. Chez Humboldt, ce vitalisme se fera principe architectonique d'une réflexion sur le développement individuel qui confie à l'auto-activité de l'individu le rôle central :

« Ce que l'homme reçoit de l'extérieur n'est que grain de semence. C'est l'énergie de sa propre activité qui doit faire, même du meilleur grain, une chose bénéfique. Mais cette activité n'est, pour lui, salubre qu'autant qu'elle demeure vigoureuse et personnelle. L'idéal le plus élevé de vie humaine en collectivité serait pour moi une communauté dans laquelle chacun se développerait uniquement à partir de lui-même et en accord avec sa propre volonté. »¹⁴

En pensant la croissance spirituelle de l'individu comme l'expression d'une force vitale, Humboldt la pense du même coup comme un processus qui doit suivre son propre cours. Si la vitalité intérieure détermine ainsi la voie et le but, la réalité extérieure, elle, se trouve reléguée au second rôle : comme dans la croissance ou la nutrition propre à l'organisme, elle constituera, dans le développement spirituel de l'individu, ou bien une ressource profitable, ou bien un obstacle déplorable. En somme, pour Humboldt, l'intérieur en tant que force vitale demeure toujours l'essentiel et le reste n'a de valeur qu'une fois mis à profit par la vitalité individuelle. Ce principe se reflète clairement dans sa philosophie de

¹⁴ Traduction libre de : « Was nun der Mensch von aussen empfängt, ist nur Saamenkorn. Seine energische Thätigkeit muss es, sei's auch das schönste, erst auch zum seegenvollsten für ihn machen. Aber wohlthätiger ist es ihm immer in dem Grade, in welchem es kraftvoll, und eigen in sich ist. Das höchste Ideal des Zusammenexistirens menschlicher Wesen wäre mir dasjenige, in dem jedes nur aus sich selbst, und um seiner selbst willen sich entwickelte. » Wilhelm von Humboldt, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, dans *Wilhelm von Humboldts gesammelte Werke*, bd. 7, Walter de Gruyter, Berlin ; New York, 1988, p. 13.

l'éducation, à travers l'importance capitale qu'il attribue au développement et à la préservation de l'autonomie de l'étudiant, aussi bien au Gymnase qu'à l'Université. Encore aujourd'hui, la remarquable liberté qui caractérise la condition de l'étudiant allemand témoigne de la profonde influence qu'exerça sur Humboldt ce principe, et Humboldt lui-même, sur l'éducation en Allemagne.

La cardinalité de la vitalité intérieure, établie par Humboldt, trouve un écho, chez Nietzsche, qui retentit d'emblée avec le titre de la seconde intempestive : *De l'utilité et des inconvénients de l'histoire pour la vie*. Ici encore, on pense la forme idéale de l'individu comme l'expression de forces vitales résidant à l'intérieur de celui-ci. Le monde qui l'environne prend alors l'aspect d'un bassin de ressources mises à la disposition de ces forces ou d'une somme de résistances qui s'oppose à elles. L'histoire elle-même n'y fait pas exception. Si, dans la seconde intempestive, Nietzsche s'approprie un schéma vitaliste semblable à celui de Humboldt, il lui donne néanmoins un nouvel usage. À la forme de l'individu moderne, conçue comme timorée et hypocrite, Nietzsche oppose la forme antique comme expression authentique d'une nature vigoureuse :

« L'homme moderne finit par avoir l'estomac chargé d'une masse énorme de connaissances indigestes qui, comme il est dit dans le conte, se heurtent et s'entrechoquent dans son ventre. Ce bruit révèle la caractéristique la plus intime de cet homme moderne : la remarquable opposition – inconnue aux peuples anciens – entre une intériorité à laquelle ne correspond aucune extériorité et une extériorité à laquelle ne correspond aucune intériorité. »¹⁵

En s'attaquant ainsi à l'individualité moderne, Nietzsche met ici en lumière une possibilité implicite au schéma établi par Humboldt : l'éventualité d'une inadéquation radicale entre les forces intérieures et la forme extérieure de l'être vivant. Si le monde oppose une résistance démesurée au pouvoir vital dont dépend le salut de l'individu, ou encore, si la

¹⁵ Friedrich Nietzsche, *De l'utilité et des inconvénients de l'histoire pour la vie*, dans *Considérations inactuelles I et II*, Textes et variantes établis par G. Colli et M. Montinari, Trad. Pierre Rusch, Gallimard, Paris 1990, p. 116.

vitalité individuelle elle-même ne se presse vers l'expression qu'avec crainte et hésitation, alors la forme extérieure résultant du processus d'expression ne donnera qu'une idée très vague du principe intérieur qui était ici à l'oeuvre. Au sein de la nature, on rencontre un exemple d'un tel phénomène lorsqu'on aperçoit un arbre rabougri qui, tordu, croît selon un angle défavorable parce que le hasard l'a fait naître sur un terrain en pente. Dans la sphère humaine, l'inadéquation entre l'intérieur et l'extérieur se manifeste chez tous ceux qui, possédant quelque talent, n'ont pas su le mettre à profit. À ceux-ci, Nietzsche réserve, dans *Schopenhauer Éducateur*, une copieuse dose de mépris :

« Il n'existe pas dans la nature de créature plus sinistre et plus répugnante que l'homme qui s'est dérobé à son propre génie et qui louche maintenant à droite et à gauche, en arrière et de tous les côtés. On n'a même plus le droit à la fin d'attaquer un tel homme car il n'est qu'extérieur, sans noyau, vêtement bouffant, teint et usé, fantôme chamarré qui ne peut inspirer la peur et moins encore la compassion. »¹⁶

Constater que les deux phases indissociables du vitalisme humboldtien ne s'accordent pas dans telle réalité, c'est constater du même coup qu'ici, une réalité n'est pas en accord avec sa *nature*. À la réalité moderne – qui tend pour Nietzsche à l'étouffement de l'intérieur sous la masse de l'extériorité étrangère – Nietzsche opposera le monde antique comme un domaine où l'intérieur et l'extérieur étaient eux-mêmes en parfaite harmonie, où les tendances fondamentales de l'individu trouvaient libre expression dans la forme de vie de la *polis*.

§4. L'idéalisation néohumaniste de la forme antique

En opposant l'antique au moderne, Nietzsche ne s'écarte pas de la tradition néohumaniste à même laquelle se forge l'idéal de *Bildung*. L'invocation de la réalité

¹⁶ Friedrich Nietzsche, *Schopenhauer éducateur*, dans *Considérations inactuelles III et IV*, Texte établi par G. Colli et M. Montinari, Trad. Henri-Alexis Baatsch, Pascal David, Cornélius Heim, Philippe Lacoue-Labarthe et Jean-Luc Nancy, Gallimard, Folio essais, Paris, 1990, p. 18.

grecque s'inscrit fermement dans une volonté allemande de redonner à la forme humaine et à la civilisation en général un aspect plus « naturel ». Comme l'humanisme de la Renaissance, le néohumanisme allemand se représentait l'Antiquité comme une époque qui, face à la chrétienté ambiante, accordait un rôle plus grand à l'étendue des pouvoirs de l'homme : un art plus simple, une littérature plus abondante, une philosophie plus libre et une science naturelle plus prospère. Pour celui qui contemple ainsi la clairière de l'antique du fond de ce qui lui semble être le cachot du Moyen-Âge, la pensée que l'Antiquité représente un âge béni avec lequel il faudrait renouer doit sembler aller de soi. Tandis que l'humanisme de la Renaissance visait avant tout à entrer en contact avec la Rome antique et à abandonner le « latin barbare » du Moyen-Âge en renouant avec son usage antique, le néohumanisme allemand, avec des figures comme Goethe, Schiller et Humboldt en tête, prit la Grèce antique pour objet de sa nostalgie. La préférence allemande s'explique partiellement par un problème identitaire : au cours du XVIII^{ème} siècle, la France domine encore complètement le panorama culturel tandis que l'art et la littérature allemandes se réduisent le plus souvent à une imitation plus ou moins bonne de leurs homologues français. Or, plusieurs concevaient alors la culture et l'art français comme le fruit de ce travail de recouvrement de l'Antiquité romaine qu'avait amorcé l'humanisme de la Renaissance. La prédilection pour l'Antiquité grecque s'explique alors, en Allemagne, par l'espoir qu'au contact d'une source culturelle différente et plus originelle, l'Allemagne parvienne à se forger une littérature nationale – Nietzsche dira carrément : une *Kultur* nationale. Si la France conçoit son hégémonie culturelle comme la conséquence légitime de la supériorité romaine sur le monde médiéval, l'Allemagne, elle, prétend s'abreuver à une source plus originelle en se faisant l'héritière du monde hellénique, pour miner le monopole culturel français.

Mais l'identification néohumaniste avec le monde grec dépasse l'expression de simples velléités nationalistes. C'est dans la quête de « naturel » inaugurée par Rousseau que s'inscrit la vénération néohumaniste pour la forme grecque. En se tournant vers le Grec, les néohumanistes cherchaient à se prévaloir d'un modèle de naturalité sans sombrer pour autant dans une dissolution totale de la civilisation ou dans la brutalité d'un retour intégral à la nature. Aspirer au naturel, en somme, sans s'engager sur le chemin de la Révolution.

« The naturalistic movement originated by Rousseau, was connected by manifold sympathies and mutual influences with that other great movement by which art and literature as well as the general view of life were deeply affected on all sides and which we are wont to call Neo-Humanism. The combined influences of both movements, supporting and fertilising each other, were also active in the domain of education and determined the scope of the new educational ideal. Their relations to each other may be described as follows. Neo-Humanism rested on the conviction that the true civilisation and education sought after by Rousseau was to be found in full perfection in the Hellenic world. It regarded Greek culture as the consummation and idealisation of Nature and the Hellenic type of man as the full and unrestricted realisation of the idea of human kind as conceived by the creative spirit of Nature. Accordingly it was thought to be the object of education to form the young on the Greek model, in mind and spirit at least, if it could not be done in physique and appearance; to imbue their minds with the Hellenic sentiment, with courage and energy to seek after the truth, with manly willpower to uphold themselves against hostile forces without and within, with an enthusiastic love for all that is beautiful and perfect. »¹⁷

C'est ainsi qu'à l'idéal de développement naturel s'annexe une vénération quasi-religieuse pour l'Antiquité grecque qui ne peut que sembler paradoxale à l'oeil moderne. Tandis que nous aurions tendance à comprendre la soumission au modèle antique comme une rechute dans l'« externalisme » propre au modèle chrétien, il n'y avait là, pour les néohumanistes, rien de paradoxal.

¹⁷ Friedrich Paulsen, *German Education : Past and Present*, Trans. T. Lorenz, Charles Scribner & Sons, New York, 1908, pp. 161-2.

En se tournant vers le monde hellénique, les néohumanistes se tournent du même coup vers un domaine dans lequel l'humanité n'a jamais connu la dévalorisation qu'entraîne sa subordination à une déité incorporelle, parfaite, omnisciente et omnipotente. Au contraire, dans le culte propre à la Grèce antique, c'est la forme humaine elle-même que l'on célèbre, et avec elle, tous les pouvoirs qui l'accompagnent. L'autorité, la sagesse, l'habileté technique, la force physique, la sexualité, le pouvoir politique et la ruse se trouvent toutes représentées dans le panthéon de manière à exciter l'admiration de l'Ancien y posant le regard avec une vénération bien différente du sentiment d'humilité que doit ressentir le chrétien se tenant devant son dieu tel un grain de sable devant l'océan.

C'est Nietzsche qui nous fournit le meilleur exemple d'une fusion en apparence paradoxale entre un idéal de « naturalité » et un désir ardent de se conformer au modèle grec. Pour s'en convaincre, il suffit d'opposer les *Considérations Intempestives* – où prime la pensée du naturel et la souveraineté de la vitalité individuelle – aux *Conférences sur l'avenir de nos établissements d'enseignement* – où c'est l'exigence d'une soumission à l'exemplarité antique qui domine sa pensée sur l'éducation. Nietzsche y baptise même l'Antiquité grecque seule véritable patrie de la *Bildung* (*Bildungsheimat*)¹⁸ et déplore une éducation qui, pour mieux se concentrer sur l'autonomie humboldtienne, délaisse le modèle classique :

« Celui qui connaît les gymnases d'aujourd'hui sait à quel point leurs professeurs sont étrangers à la tendance classique et comment le sentiment de ce manque a fait que ce sont justement ces exercices savants de linguistique comparée qui ont pris le dessus. [...] il importe justement pour le professeur de culture classique [*klassische Bildung*] de ne pas confondre ses Grecs et ses Romains avec les autres peuples qui sont des barbares, et que pour lui le grec et le latin ne pourront jamais être des langues *parmi* les autres : il est justement indifférent à sa tendance classique de savoir si le squelette de ces langues coïncide avec celui d'autres langues ou s'y apparente : son véritable intérêt porte justement sur ce qui n'est pas commun, sur ce qui met ces

¹⁸ *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, Deuxième Conférence, p. 109.

peuples, comme non-barbares, au-dessus des autres, dans la mesure où il est précisément un maître de culture [*Bildung*] et veut lui-même se transformer selon le modèle sublime du classique. »¹⁹

Néanmoins, même pour l'helléniste passionné qu'était Humboldt, la forme grecque ne pouvait constituer un modèle qu'il s'agirait de reproduire à la lettre. À plusieurs reprises, Humboldt reviendra sur une caractéristique distinguant fondamentalement l'individu antique de l'individu moderne : l'identification du premier avec les institutions politiques de la *polis*. Même si, par sa constitution, l'État grec pouvait imposer d'importantes restrictions à la vie individuelle, cette imposition n'était pas ressentie comme une contrainte par le citoyen grec parce que ce dernier ne se distinguait pas lui-même de la vie communautaire qui les anime²⁰. Au sein de l'État moderne, cette forme d'harmonie demeure impossible et, pour contrer l'influence excessive de l'État sur les caractères individuels, Humboldt prescrira, à l'inverse, une subordination complète de l'État moderne au libre développement de la forme individuelle.

§5. Du développement individuel comme raison d'être de l'État

Lorsque Humboldt se consacre à définir – dans *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* – l'étendue des pouvoirs qui devraient être alloués à l'État moderne, c'est en effet le libre développement de l'individu qui constitue le facteur essentiel autour duquel toute sa pensée politique prend forme : « La véritable finalité de l'homme, non celle en accord avec le penchant variable, mais celle que prescrit la raison éternelle et immuable, est le développement le plus élevé et le plus proportionné de ses forces vers un tout »²¹. En identifiant le libre développement de

¹⁹ *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, Troisième Conférence, p. 124.

²⁰ Wilhelm von Humboldt, *Ueber öffentliche Staatserziehung*, dans *Gesammelte Werke*, Bd. 1, Walter de Gruyter, Berlin, 1988, pp. 336-7.

²¹ Traduction libre de : « Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste

l'individu comme la fin ultime de l'humanité, Humboldt subordonne toute la sphère politique à l'aménagement de la liberté individuelle. C'est pourquoi ce traité qui s'annonce pourtant comme une réflexion politique se détourne constamment de sa voie proprement politique pour se concentrer sur des considérations d'anthropologie philosophique ou de philosophie de l'éducation. En somme, pour Humboldt, l'État trouve sa justification dans l'élaboration d'une structure sociale garantissant à l'individu une forme de vie privée comme condition nécessaire au libre déploiement de ses forces intérieures. Toute ingérence de l'État dans la vie privée de l'individu se trouvera ainsi écartée du revers de la main comme une offense envers la fin ultime de l'existence humaine.

En mettant ainsi l'emphase sur le libre développement de l'individu, Humboldt se dresse contre un idéal d'utilité véhiculé par la pensée des Lumières. Envisager la tâche générale du politique comme un gigantesque calcul d'utilité, c'est aussi penser l'entreprise pédagogique comme un simple façonnement des individus, orienté vers une minimisation des conflits et une maximisation de la cohésion sociale. En matière d'éducation, une telle tendance de l'État culmine dans une éducation programmée en fonction des exigences de la société : on n'éduque pas l'individu spécifiquement dans son propre intérêt, mais on entend plutôt l'éduquer dans l'intérêt de la communauté – son intérêt y étant déjà calculé. Entre tous, c'est de Rousseau que Humboldt hérite sa crainte que l'homme en tant qu'homme ne s'efface devant l'homme en tant que simple citoyen :

« La disparité entre société et État est depuis Rousseau un problème fondamental de toutes les doctrines politiques et sociales et les États totalitaires de l'époque contemporaine sont une tentative de réponse à la question posée par Rousseau : comment concilier l'homme, qui est par nature en lui-même un tout complet, avec la totalité totalement différente de la "société politique" ? Un accord parfait entre homme et société n'est

Bildung seiner Kräfte, zu einem Ganzen. » *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, p. 10.

pas possible, aussi faut-il, quand on éduque un être humain, décider si l'on veut former un "homme" ou un "citoyen". »²²

Contre une pensée qui conçoit l'éducation de l'individu simplement comme une phase nécessaire à la constitution d'une communauté harmonieuse – contre, donc, une éducation centrée sur l'homme en tant que citoyen – Humboldt insistera sur l'éducation de l'homme en tant qu'homme.

Or, considérer le développement individuel comme la fin ultime de toute existence humaine, c'est concevoir l'homme comme une chose qui, par nature, doit être développée : l'individualité telle que donnée n'est jamais complète, jamais parfaite, jamais réalisée. Comme toute forme vivante, celle-ci tend naturellement vers la croissance, le développement, la maturité. Rendre justice à cette réalité, c'est concevoir l'individualité dans l'individu et l'humanité dans l'homme sous leurs formes effectives comme des réalités qui tendent d'elles-mêmes vers une forme supérieure, comme la chenille aspire à se faire papillon. On comprend ainsi l'idéal de *Bildung* comme une forme d'éducation qui parachève l'oeuvre de la nature : un apprentissage libéré d'une contrainte purement artificielle, une éducation grâce à laquelle ce sont les forces intrinsèques de l'individu qui se trouvent développées plutôt que les qualités socialement désirables. Dans les termes d'un Nietzsche tardif, on vise, à travers la *Bildung*, un mouvement fondamentalement opposé à une *Zähmung* : l'éducation ne doit surtout pas devenir une forme de domestication, un affaiblissement de l'individu au moyen duquel on le moule à des exigences extérieures et lui imprime une finalité qui n'est pas la sienne²³. La *Bildung* prétend au contraire tirer le meilleur des forces présentes dans l'être naturel et leur

²² Karl Löwith, *De Hegel à Nietzsche*, trad. Rémi Laureillard, Gallimard, 1969, p. 287.

²³ Voir « *Ceux qui veulent amender l'humanité* » dans *Le crépuscule des idoles, Oeuvres philosophiques complètes*, Tome VIII, textes et variantes établis par G. Colli et M. Montinari, Trad. Jean-Claude Hémery, Gallimard, Paris, 1974. Pour une discussion de la relation entre les termes *Zähmung*, *Zucht* et *Züchtung*, voir Patrick Wotling, *Nietzsche et le problème de la civilisation*, Presses Universitaires de France, 1995, Paris, pp. 220-235.

permettre de s'épanouir. C'est en s'associant à un processus par lequel la nature de l'être en question accède à une expression supérieure que la notion de *Bildung* devient un terme moralement chargé, à l'opposé de *Unterricht* ou de *Erziehung* qui peuvent encore référer à une éducation dans laquelle le naturel se trouve étouffé.

§6. Humboldt et l'élévation à l'humanité

Comme nous l'avons vu, l'humanisme de Humboldt, en faisant du développement individuel la tâche première de l'éducation et la fin dernière de l'organisation sociale, implique une conception de l'individu qui envisage celui-ci comme un être qui *doit* se développer. Considérer que l'individu doit s'élever pour atteindre son plein potentiel humain, c'est confesser, d'une manière ou d'une autre, que l'on ne considère pas son état initial pleinement humain. Voilà ce qu'exprime le slogan de l'élévation à l'humanité : l'humanité n'est pas quelque chose de simplement donné, mais un idéal qu'il s'agit d'atteindre. Ce thème, inoffensif chez Humboldt, prendra chez Nietzsche une dimension polémique.

Remarquons toutefois que, chez Humboldt comme chez Nietzsche, la pensée de la *Bildung* vise une élévation à l'humanité qui se distingue essentiellement d'un élan vers la conformité. L'humanité à laquelle l'humanisme de la *Bildung* entend faire accéder l'individu ne se résume pas à une propriété unique qu'il suffirait de s'approprier ou à un modèle auquel il s'agirait de se conformer pour se voir offrir du même coup la palme de l'humanité. Au contraire, l'idéal de *Bildung* se trouve étroitement associé à une vision de l'être humain qui traverse le mouvement romantique et tire ses sources du *Sturm und Drang* qui le précède. Herder, son père spirituel, l'exprime avec éloquence : « Chaque être humain a sa propre mesure, pour ainsi dire, un accord [*Stimmung*] qui lui est particulier, de

tous ses sentiments les uns avec les autres »²⁴. On comprend ici l'âme humaine comme un accord harmonique entre différents timbres sensibles, un accord à chaque fois unique. Développer l'humanité dans l'homme, à la lumière de l'anthropologie herderienne, signifie tout autre chose que de porter mécaniquement ce dernier vers une forme rigide et univoque de perfection humaine. Au regard de cette conception, la perfection humaine s'entend plutôt comme une multiplicité de perfections parfois réciproquement incompatibles. Chez tel individu, telle vertu se fera nature tandis qu'elle narguera tel autre en demeurant éternellement hors de sa portée ou encore, corrompra un tiers en exigeant le sacrifice du meilleur en lui. Si l'on reprend la métaphore herderienne de l'harmonie, on pourrait exprimer cette idée en disant que deux harmonies, parfaites lorsque prises isolément, peuvent engendrer une cacophonie lorsque jouées simultanément. C'est ainsi que l'harmonie unique de l'âme d'un individu peut jurer avec une perfection spécifique qu'une force extérieure entendrait lui imprimer. En bref, enfoncer dans une âme une vertu qui lui est incompatible y détruit l'harmonie et condamne l'individu à déchoir. C'est l'un des mérites que l'on ne peut refuser à Nietzsche d'avoir développé, dans ses oeuvres subséquentes, cette vision de l'être humain jusqu'à ses conséquences ultimes – particulièrement dans son offensive contre la morale : « Il faut qu'une vertu soit *notre* propre invention, *notre* recours, *notre* besoin le plus personnel : en tout autre sens, elle n'est qu'un danger. Ce qui n'est pas une condition de notre vie ne peut que lui *nuire* »²⁵.

Sans partir en croisade contre la morale, Humboldt pense, comme Nietzsche et Herder, le développement approprié de l'individu comme un processus qui devrait suivre son propre principe et atteindre sa propre forme. C'est-à-dire que, dans la mesure où les

²⁴ Cité dans Charles Taylor, *Les sources du moi : La formation de l'identité moderne*, trad. Charlotte Melançon, Les éditions du Boréal, 2003, Montréal, p. 471.

²⁵ Friedrich Nietzsche, *L'antéchrist*, dans *Oeuvres philosophiques complètes*, Tome VIII, textes et variantes établis par G. Colli et M. Montinari, Trad. Jean-Claude Hémery, Gallimard, Paris, 1974, p. 168.

profondeurs intérieures de l'individu sont uniques, une forme de développement qui considère la forme idéale comme émanant de l'intérieur acceptera également que l'extériorisation idéale de ces pouvoirs intérieurs varie chez chacun. En accord avec l'anthropologie que nous venons d'établir, l'élévation à l'humanité culminera donc, pour Humboldt, dans des formes différentes chez des individus différents.

Si le langage de l'élévation à l'humanité demeure compatible avec la singularité individuelle, c'est parce qu'il n'existe aucun modèle préétabli de cet idéal qu'on nomme « humanité ». Avec cette conception de l'humanité, Humboldt ira jusqu'à penser le développement hyperparticulier comme une forme d'enrichissement du concept d'humanité lui-même : « The ultimate task of life is to endow the concept “humanity” – in our person, both in our lifetime and beyond it through the traces we leave behind by our activity – with as rich a content as possible »²⁶. L'idée ici exprimée se précise encore davantage dans une lettre de Humboldt adressée à Georg Forster : « Voilà ce que signifie, pour moi, oeuvrer dans la grandeur et la totalité : travailler au caractère de l'humanité, et chacun y travaille justement dès qu'il travaille sur lui-même et uniquement sur lui-même »²⁷. On pose donc la tâche de l'individu comme l'enrichissement du « concept » ou du « caractère » de l'humanité, mais l'on comprend également cette tâche comme ne formant qu'une avec celle qui enjoint l'individu à se consacrer entièrement à son propre développement.

L'enrichissement du concept d'humanité par l'individu se confond donc, pour Humboldt,

²⁶ *Werke in fünf Bänden*, Bd. 1, pp. 235-236. Cité dans Sven Erik Nordenbo, *Bildung and the Thinking of Bildung*, dans *Educating Humanity : Bildung in Postmodernity*, ed. Lars Løvlie, Klaus Peter Mortensen and Sven Erik Nordenbo, Blackwell Publishing, Oxford, 2003. p. 32.

²⁷ Traduction libre de : « Mir heisst in das Grosse und Ganze wirken : auf den Character der Menschheit wirken, und darauf wirkt jeder, so bald er auf sich und bloss auf sich wirkt. » Cité dans Eduard Spranger, *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesen*, Reuther & Reichard, Berlin, 1910, p. 53. Il est intéressant de comparer à ce passage de la seconde intempestive : « Car il ne connaît qu'un commandement : que ce qui fut une fois capable de donner à l'idée d' "homme" une plus belle et plus ample réalité existe éternellement, pour éternellement illustrer cette idée. » *De l'utilité et des inconvénients de l'histoire pour la vie*, 2, p. 104. Dans le manuscrit qu'il soumit à son ami Erwin Rohde, on lisait plutôt à cet endroit : « ... que ce qui a une fois existé pour perpétuer dans une sphère plus belle et plus haute l'idée d' "homme" ... » Ce à quoi Rohde aurait rétorqué : « mal exprimé ! » *Ibid.*, voir note 4.

avec l'élévation de l'individu lui-même à l'humanité. Humboldt ne propose pas de faire progresser l'humanité au sens d'un Bacon ou d'un Descartes : il ne s'agit pas de faire en sorte que tous s'en trouvent mieux, que chacun ait du pain et tous de quoi vivre. Ce n'est pas au *sort* de l'humanité que l'on nous demande de contribuer ici, mais plutôt à la noblesse de son concept.

On se demandera sans doute ici comment penser l'élévation d'un concept par le particulier. En général, nous pensons plutôt au particulier comme à l'incarnation imparfaite du concept, ce dernier se dressant comme un idéal auquel le particulier devrait tendre de toutes ses forces. La clé de l'énigme réside dans l'idée d'une nature humaine à chaque fois unique et d'un concept d'humanité par conséquent éternellement fluide. Lorsqu'on comprend la perfection humaine comme un idéal fini, auquel il ne reste plus qu'à se conformer, on ne peut faire sens du langage humboldtien. Mais si l'on envisage la perfection humaine comme une idée sans contours fixes, dont les limites se voient constamment repoussées par les réalisations uniques d'individus tout aussi uniques, alors on comprendra comment la vie individuelle pourrait contribuer à enrichir le concept d'humanité. En portant ce langage humboldtien jusqu'à ses conséquences ultimes, Nietzsche conclura que de nouvelles vertus peuvent être inventées, que de nouvelles vertus *sont effectivement inventées* par ces amalgames uniques de forces contradictoires que sont les êtres humains, parce qu'avec chacun d'eux naît un nouvel agencement des pouvoirs humains.

§7. L'humanisme de la *Bildung* à la source de l'« antihumanisme » nietzschéen

Comme nous venons de le voir, l'humanisme de la *Bildung* repose sur une conception de l'humanité orientée non pas sur des capacités génériques, communes à

l'espèce, mais sur des capacités spécifiques, propres à chaque individu. Ce type d'humanisme tend naturellement vers un certain « élitisme » dans la mesure où l'humanité à laquelle il s'agit de s'élever représente une complète réalisation des capacités individuelles qui ne s'incarne qu'exceptionnellement dans l'individu. Chez Nietzsche, cet idéal d'humanité réalisée se retournera contre l'individu lorsqu'on le perçoit comme une piètre exemplification de l'homme :

« Quelqu'un a récemment voulu nous apprendre que Goethe, arrivé à quatre-vingt-deux ans, avait épuisé toutes ses virtualités : et pourtant, j'échangerais bien des charretées entières de vies jeunes et ultramodernes contre quelques années de ce Goethe "épuisé", pour pouvoir encore participer à des entretiens comme ceux qu'il eut avec Eckermann, et me préserver ainsi des enseignements d'actualité dispensés par les légionnaires de l'instant présent. Devant de tels morts, combien peu de vivants ont seulement le droit de vivre ! Que cette multitude vive et que ce petit nombre ne vive plus, ce n'est là rien d'autre qu'une brutale vérité, c'est-à-dire une irrémédiable stupidité, un lourd "c'est ainsi" opposé au "cela ne devrait pas être ainsi" de la morale. Oui, opposé à la morale ! »²⁸

Si Nietzsche tente de tirer ici la morale à lui, un sens moral plus répandu nous indique qu'il s'agirait plutôt là d'une première *réévaluation* qui, comme les subséquentes, prend pour critère un idéal d'humanité réalisée, au sommet de sa force, voire quasi surhumaine. C'est ainsi que l'humanisme de la *Bildung* donne naissance à une distinction entre le « simplement humain » et le « véritablement humain » qui préfigure certaines tendances antidémocratiques s'exprimant dans un culte de l'individu propre au jeune Nietzsche.

Nous aborderons ce problème en distinguant l'humanisme de la *Bildung* d'une autre forme d'humanisme : l'humanisme de la loi naturelle. Émergeant tous deux du puissant courant sécularisateur qui commençait à parcourir l'Europe aux XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles, ces deux formes d'humanisme répondent à la nécessité de transformer une anthropologie philosophique qui ne pouvait avoir de sens que dans un monde créé par Dieu, et partagent

²⁸ *De l'utilité et des inconvénients de l'histoire pour la vie*, 8, p. 149.

en ce sens l'élément essentiel de tout humanisme : un recentrement de la vision du monde sur l'homme.

Ernst Troeltsch tente, dans *The Ideas of Natural Law and Humanity in World Politics*, de sonder la profondeur du gouffre qui sépare les recentrements humanistes s'élaborant en Allemagne et en France²⁹. À ses yeux, on aurait amorcé en France le réaménagement métaphysique sur la base d'une foi en la dignité fondamentale de la raison. Trônant au-dessus de la nature, on dérive de celle-ci l'idée d'une loi naturelle s'appliquant uniformément à tous les êtres rationnels. Tous sont ainsi déclarés égaux, dignes de respect et se voient reconnaître un ensemble de droits naturels fondamentaux. Certains éléments propres à cet humanisme à saveur égalitaire, remarque Troeltsch, sont encore frappés en 1922 d'une profonde incompréhension dans le monde germanique, incompréhension dont il entend exposer les sources³⁰.

Troeltsch n'est pas le seul à remarquer le conflit entre ces deux conceptions de l'humanité, on en retrouve une expression frappante dans ce fragment d'un texte littéraire de Levin L. Schücking, cité par Bruford :

« There is a lack of imagination in the Germans, one of the speakers says, which is noticeable in real life as in fiction. They find it difficult, or rather they are unwilling, to put themselves completely in the position of others, and that is why one kind of humaneness is rather poorly developed in them. This is not the humanity associated with the idea of "*Bildung*", which is concerned with raising the individual to the highest of which he is capable, but the humaneness which comes from respect for one's neighbour as a moral personality. The Germans confuse these two, as was shown when they put up posters in the First World War listing the German winners of Nobel Prizes, as a rebuttal to the Allies' charge of inhumanity. »³¹

²⁹ Troeltsch n'utilisera pas le terme « humanisme », mais ce qu'il décrit comme la perspective intellectuelle française, c'est ce que l'on comprend souvent comme étant l'humanisme par excellence; une vision du monde découlant de la théorie de la loi naturelle. L'exposition démontrera aussi que la perspective allemande peut se mériter le nom d'« humanisme », quoique dans un sens bien moins traditionnel.

³⁰ Ernst Troeltsch, *The Ideas of Natural Law and Humanity in World Politics*, dans Otto Gierke (ed.), *Natural Law and the Theory of Society 1500 to 1800*, trad. Ernest Baker, Cambridge University Press, Cambridge, 1958, p. 202.

³¹ *The German Tradition of Self-Cultivation*, p. 187.

Dire que les Allemands ont été « inhumains » au cours de la Première Guerre Mondiale, cela ne signifiait pas, comme certains semblent l'avoir compris, faire ombrage à la noblesse de leurs réalisations ou à la qualité de leur intellect. Mais pointer du doigt, comme l'ont fait ces Allemands, les récipiendaires nationaux de prix Nobel, c'était manifestement pour eux indiquer aux Alliés qu'ils ne manquaient pas d'humanité, quoi que ces derniers puissent en penser. La mésentente démontre que ceux qui ont affiché les noms des récipiendaires de Prix Nobel n'opéraient pas avec la même notion d'humanité que leurs accusateurs. Pour les uns, l'humanité signifie faire preuve de bienfaisance pour ce qui mérite le respect : reconnaître la dignité de la raison enfouie au plus profond de l'être rationnel. Mais pour les autres, faire preuve d'humanité signifie développer son propre potentiel à son maximum et ainsi enrichir l'idée d'humanité elle-même en élargissant l'horizon des possibilités humaines. En ce sens, le bon samaritain qui commet un acte de générosité aussi commun qu'utile ferait preuve de moins d' « humanité » qu'un Baudelaire qui découvre la valeur esthétique de l'horrible et contribue ainsi à défricher un terrain inexploré de la sensibilité humaine.

En réservant la dignité et l'humanité à l'individu accompli, l'humanisme allemand tranche fortement avec l'humanisme de la loi naturelle, pour lequel est humain et digne tout ce qui appartient à l'espèce humaine : l'homme se distingue essentiellement de tous les autres animaux par la possession de la raison et du libre-arbitre, et ce, peu importe que l'individu en question exerce ou non ces capacités. Si, avec la foi en l'égalité fondamentale de tous les êtres humains, l'humanisme de la loi naturelle se réapproprie le thème chrétien de l'égalité de tous devant Dieu, l'humanisme de la *Bildung*, lui, s'assimile et transforme l'image d'une âme humaine tiraillée entre l'appel à la divinité et une complaisance dans la bestialité. On oppose ainsi une individualité qui cherche à se dépasser à une existence se

vautrant dans sa forme actuelle et ne recherchant qu'une satisfaction aussi immédiate qu'éphémère. Avec la pensée d'une âme humaine destinée à l'humanité mais imprégnée d'animalité, l'humanisme de la *Bildung* donnera souvent l'impression que le saut essentiel – c'est-à-dire moral – entre l'humanité et l'animalité ne se situerait pas, comme l'on pourrait s'y attendre, entre l'homme et l'animal, mais plutôt à l'intérieur de l'homme lui-même. C'est Nietzsche qui nous fournit l'image la plus claire et la plus radicale de cette idée :

« Pourtant, que l'on y réfléchisse bien : où cesse l'animal, où commence l'homme ? Cet homme qui importe seul à la nature ! Aussi longtemps que quelqu'un réclame la vie comme un bonheur, il n'a pas élevé son regard au-dessus de l'horizon de l'animal, si ce n'est qu'il veut avec davantage de conscience ce que l'animal cherche dans une pulsion aveugle. Mais c'est ainsi qu'il en va pour nous tous durant la plus grande partie de notre vie : nous ne sortons pas d'ordinaire de l'animalité, nous sommes nous-mêmes ces animaux qui semblent souffrir sans raison. Mais il est des moments où nous comprenons cela : alors les nuages se déchirent, et nous voyons comment nous-mêmes avec la nature tout entière nous nous empressons vers l'homme, comme vers quelque chose d'élevé au-dessus de nous. Frissonnant dans cette clarté soudaine, nous jetons nos regards alentour et en arrière : là s'agitent les bêtes de proie affinées et nous sommes au milieu d'elles. La monstrueuse mobilité des hommes sur le grand désert terrestre, les villes et les États qu'ils fondent, leurs guerres, leur activité sans répit d'accumulation et de dépense, leur cohue, leur façon d'apprendre les uns des autres, de se tromper et de se piétiner mutuellement, leurs cris dans la détresse, leurs clameurs de victoire – tout cela est le prolongement de l'animalité; comme si l'homme devait être à dessein rétrogradé dans son éducation et frustré par tromperie de sa disposition métaphysique, et pour tout dire comme si la nature après avoir si longtemps désiré l'homme et travaillé à lui, tremblait maintenant devant lui et préférerait retourner à l'inconscience de l'instinct. »³²

À l'idée soutenant que les hommes seraient fondamentalement porteurs de dignité, Nietzsche oppose l'argument selon lequel rien ne distingue le plus souvent l'existence humaine, affairée et centrée sur soi, de la vie industrielle et absorbée de l'animal. Ainsi, dans la mesure où la dignité humaine procéderait d'une différence cardinale entre l'homme et l'animal, on devrait conclure que l'homme demeure la plupart du temps un animal

³² Schopenhauer *Éducateur*, pp. 52-53.

indigne et que seuls quelques hommes accèdent à cette dignité proprement humaine en se détachant d'une existence purement animale.

Ceux qui parviendront à se maintenir au-dessus de l'animalité dans laquelle cherche à les plonger le quotidien, Nietzsche les appellera « véritablement humains » en opposition à ceux qui, « simplement humains », sombrent dans une vie absorbée dans l'instant. Chez le Nietzsche de *Schopenhauer Éducateur*, ces hommes qui surnagent dans la mer de l'animalité prendront les traits de l'artiste, du philosophe et du saint – unifiés sous l'emblème du génie :

« Mais nous sentons en même temps que nous sommes trop faibles pour supporter longtemps ces instants de repliement au plus profond et que nous ne sommes pas les hommes vers lesquels la nature aspire pour sa délivrance [...] Et même à cette émergence, à cet éveil d'un instant vite évanoui, nous n'y parvenons pas de notre propre force, il faut que nous soyons soulevés – quels sont ceux qui nous soulèvent ? Ce sont ces hommes véritables, ceux qui ne sont plus des animaux, les philosophes, les artistes et les saints; dès qu'ils paraissent – et avec cette apparition – la nature qui ne bondit jamais fait son unique bond, et c'est un bond de joie, car pour la première fois elle se sent arrivée au but. »³³

En déployant ainsi l'idée d'une nature toute orientée vers la création de l'humanité véritable et en ravalant du même coup la majorité des hommes au niveau de l'animal, Nietzsche pose les bases d'un culte du génie et des grands individus qui formera, selon Walter Kaufmann, la pierre angulaire de toute sa philosophie³⁴.

Sans prétendre que Humboldt partage la thèse de Nietzsche, nous remarquons néanmoins que le concept d'élévation à l'humanité n'a absolument aucun sens si nous accordons au concept d'humanité un sens purement générique. Selon l'usage qui nous est habituel, en effet, nous ne refuserions jamais l'humanité à des figures aussi peu « accomplies » que le mendiant, l'enfant, ou l'autiste. Mais si tous possèdent déjà

³³ *Schopenhauer Éducateur*, pp. 54-55.

³⁴ Walter Kaufmann, *Nietzsche : Philosopher, Psychologist, Antichrist*, Princeton University Press, New Jersey, 1974, p. 149.

l'humanité en ce sens, si même le génie raté qui n'est plus que « vêtement bouffant, teint et usé, fantôme chamarré » y participe³⁵, comment pourrait-on parler sensément d'une *élévation* à l'humanité ? En fait, le langage de l'élévation à l'humanité demeurera pour nous énigmatique aussi longtemps que nous ne comprendrons pas la notion d'humanité qui l'anime selon la distinction entre le « simplement humain » et le « véritablement humain » que nous venons de détacher de la vision nietzschéenne.

La clé réside ici dans l'introduction d'un concept d'humanité latente ou réalisée, en puissance ou en acte, authentique ou inauthentique. Le mendiant, l'enfant ou l'autiste sont tous « humains », certes, mais selon l'humanisme de la *Bildung*, l'humanité demeure en eux comme un potentiel non-réalisé, comme une force encore intérieure qui tend vers une expression supérieure. En face de l'homme réalisé, autonome, responsable, dont l'existence transpire la libre individualité, on pourra les désigner comme « simplement humains » ou comme des exemplifications inférieures du concept d'humanité. Autrement dit, en comprenant l'humanité comme un état auquel on peut s'élever, comme un germe contenu à l'état de potentiel dans l'individu, on la comprend du même coup comme un idéal qui se retrouve d'abord à l'état latent chez les êtres humains, et qui ne se réalise qu'à certains moments dans la vie de certains individus.

Que cette compréhension de l'humanité soit solidaire d'une forme d'élitisme antidémocratique c'est encore une fois chez Nietzsche que la chose devient manifeste. De l'admiration pour la société grecque dans le *Fragment de Lugano* – entièrement orientée, selon Nietzsche, vers la naissance du génie individuel³⁶ – jusqu'à la pointe de respect qui transperce la discussion des Lois de Manu dans *L'antéchrist*³⁷, l'idée qui forme le principe

³⁵ Schopenhauer *Éducateur*, p. 18.

³⁶ Voir Friedrich Nietzsche, *Oeuvres philosophiques complètes*, Tome I, Partie I, Texte établi par G. Colli et M. Montinari, Trad. Michel Haar, Philippe Lacoue-Labarthe et Jean-Luc Nancy, Gallimard, Paris, 1977, p. 409.

³⁷ *L'Antéchrist*, pp. 223-227.

architectonique de l'organisation sociale nietzschéenne demeure l'établissement et la préservation d'une classe de « surhommes », ou pour le dire dans le langage de la *Schopenhauer Éducateur*, d'individus « véritablement humains ».

Si nous considérons l'antidémocratie de Nietzsche simplement comme l'expression la plus radicale d'une tendance fondamentale à l'humanisme de la *Bildung*, nous sous-entendons du même coup que le reste de la tradition laisserait aussi transparaître une propension à l'antidémocratie et à l'élitisme fondée dans cette distinction entre le simplement humain et le véritablement humain. Nous jetterons ainsi un bref coup d'oeil aux *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* de Friedrich Schiller pour découvrir une seconde manifestation de cette tendance et établir du même coup certains éléments qui entreront en jeu dans le discours nietzschéen sur la *Bildung*. Ce texte de Schiller eut sur Nietzsche une profonde influence dont témoignent amplement ses carnets datant de la période de rédaction de *La naissance de la tragédie*³⁸.

§8. Schiller et l'éducation esthétique

Dans ses *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Friedrich Schiller entre en confrontation avec ce qu'il perçoit être l'échec manifeste de la Révolution française. Quand Schiller commence la rédaction de cette série de lettres, en 1794, la Révolution constitue un enjeu si important que l'auteur se sent obligé de justifier le fait de traiter *d'autre chose* que de révolution :

« N'est-il pas à tout le moins inopportun de songer à constituer un Code pour le monde esthétique à un moment où les questions du monde moral offrent un intérêt beaucoup plus immédiat, et où l'esprit d'investigation philosophique est si instamment requis par les circonstances actuelles de se

³⁸ Voir *Oeuvres philosophiques complètes*, Tome I, Partie I, Texte établi par G. Colli et M. Montinari, Trad. Michel Haar, Philippe Lacoue-Labarthe et Jean-Luc Nancy, Gallimard, Paris, 1977.

consacrer à la plus parfaite de toutes les oeuvres de l'art, à l'édification d'une vraie liberté politique ? »³⁹

La Révolution est alors sur toutes les lèvres : elle constitue la rêverie quotidienne du crève-la-faim et le cauchemar récurrent du gourmand gentilhomme, tant et si bien que tout discours érudit risque d'être qualifié d'inopportun s'il ne s'y consacre pas – c'est du moins ce que semble penser Schiller. Il commencera donc par *s'excuser* de traiter d'esthétique. Mais la théorie esthétique que ce dernier se prépare à nous servir représente précisément, pour lui, la solution au dilemme politique qui ronge l'époque. Si le siècle n'entend discuter que d'institutions, de politiques et de réformes, Schiller lui rétorque que c'est plutôt d'esthétique qu'il devrait s'occuper, et ce, dans son propre intérêt :

« Si je résiste à cette séduisante tentation et si je fais passer la beauté avant la liberté, je crois pouvoir non seulement excuser cette méthode par une inclination personnelle, mais encore la justifier par des principes. J'espère vous persuader que cette matière est beaucoup plus étrangère au goût du siècle qu'à ses besoins, et que même pour résoudre dans l'expérience le problème politique dont j'ai parlé, la voie à suivre est de considérer d'abord le problème esthétique; car c'est par la beauté que l'on s'achemine à la liberté. »⁴⁰

Le principe mentionné demeure pour le moins énigmatique : comprendre comment la beauté serait une étape nécessaire dans la marche vers la liberté, ce sera comprendre la nécessité de l'esthétique schillerienne au milieu des tumultes politiques. Schiller présente le problème politique au lendemain de La Terreur dans les termes d'un conflit entre la nécessité d'ériger un État conforme à la raison et l'impossibilité manifeste de maintenir un tel État dans l'existence. La preuve de cette impossibilité, les contemporains de Schiller l'ont vue s'exciter autour de la guillotine, juste de l'autre côté de la frontière. Si la réalisation de l'État raisonnable s'avère impossible pour le moment, Schiller pense que c'est

³⁹ Friedrich Schiller, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Trad. Robert Leroux, Aubier, Paris, 1943, p. 87.

⁴⁰ *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Deuxième Lettre, p. 91.

parce que les hommes eux-mêmes ne sont pas encore prêts pour son avènement. En somme, la faute résiderait, selon Schiller, dans la forme actuelle de l'individu. C'est à elle qu'il faut s'attaquer avant de songer à altérer les institutions. Dans le cas contraire, les institutions raisonnables de l'État rationnel seront rapidement démantibulées par l'égoïsme déchaîné de l'individu immature. Or, s'il faut transformer l'homme moderne, ce n'est pas en lui ajoutant quelque chose qui lui manque comme on recoud un oeil à une poupée de chiffon. Au contraire, il s'agit plutôt de développer quelque chose qui serait déjà présent à l'intérieur de lui : il faut que l'homme accède à une forme de maturité, une maturité dont la condition première serait l'harmonie. En posant le problème de cette manière, comme la réalisation et l'harmonisation supérieures de principes d'emblée intérieurs, on voit déjà comment Schiller rejoint le langage de la *Bildung*⁴¹.

Si Schiller propose comme solution au problème politique un développement de l'homme dans toute son humanité, c'est manifestement parce que jusqu'alors, l'homme s'est développé de manière toujours partielle et unilatérale. C'est dans cette unilatéralité que réside toute la faiblesse de l'homme moderne : à mesure qu'il croît s'approfondit un gouffre béant entre sa nature morale et sa nature physique.

« Or il y a deux façons pour l'homme d'être en opposition avec lui-même : il peut l'être à la manière d'un sauvage si ses sentiments imposent leur hégémonie à ses principes; à la manière d'un barbare si ses principes ruinent ses sentiments. Le sauvage méprise l'art et honore la nature comme sa souveraine absolue. Le barbare tourne en dérision et déshonore la nature, mais, plus méprisable que le sauvage, il continue assez souvent à être l'esclave de son esclave. L'homme cultivé [*der gebildete Mensch*] fait de la nature son amie et il respecte sa liberté en se contentant de réfréner son arbitraire. »⁴²

⁴¹ L'influence de Humboldt sur Schiller est manifeste dans les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* : en 1794, ils vivent tous deux à Iéna et entretiennent une amitié fertile sur le plan intellectuel.

⁴² *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Quatrième Lettre, p. 109.

Selon l'anthropologie schillerienne, l'homme est essentiellement composé de deux instincts la plupart du temps opposés – l'instinct sensible et l'instinct formel. L'instinct sensible entre en activité le premier et tourne l'homme vers l'immédiat, le tangible et l'éphémère. En cela, l'instinct sensible demeure une tendance fondamentalement passive qui se rapporte à la jouissance, à la sensibilité et à la perception. L'homme qui ne s'élève jamais au-dessus de la domination de l'instinct sensible, Schiller le désigne sous le nom de « sauvage ». Son existence se résume à la recherche de plaisirs simples, d'une satisfaction immédiate et demeure ainsi empêtrée dans les liens originels de la nature. Aux antipodes de l'instinct sensible, Schiller pose l'instinct formel comme une tendance qui aspire au rationnel, à l'éternel et à l'immuable. Ce dernier constitue un instinct fondamentalement actif : il juge, détermine et transforme. Mais lorsque l'instinct formel étouffe la sensibilité dans l'homme, celui-ci se transforme en barbare, perd tout contact avec l'immédiat et devient ainsi esclave d'une forme de nécessité dénaturée.

On remarquera qu'avec les deux types d'hommes dégénérés qu'établit Schiller, ce dernier semble traîner à la barre des accusés aussi bien la bourgeoisie et la noblesse que le simple travailleur manuel. En somme, l'illétré et l'érudit, le misérable et le galant homme ne semblent différer qu'à travers le type de corruption qu'ils représentent pour Schiller. On comprend donc que la transformation nécessaire, celle qui préparerait l'homme moderne à l'obtention de la liberté politique, n'aurait rien à voir avec l'éducation déjà fournie aux classes aisées. Au sauvage et au barbare, Schiller opposera le *gebildeter Mensch*, celui sur qui ni la nature, ni la raison n'exercent leurs pouvoirs de manière tyrannique. Mais si toutes les factions du monde moderne sont ainsi reléguées au rang d'expressions diverses d'un mal unique, où trouver l'idéal d'humanité harmonieuse qu'incarne le *gebildeter Mensch* ? Comment même savoir si une telle harmonie est seulement possible ?

La réponse de Schiller sera simple : l'harmonie est possible parce qu'elle a déjà existé. Les traces de son passage sur terre nous sont encore accessibles dans les ruines du monde hellénique :

« Quel est le moderne qui est prêt à s'avancer homme contre homme, pour disputer à un Athénien isolé la palme de l'humanité ? D'où vient que les individus se trouvent ainsi désavantagés alors que l'espèce a l'avantage ? Pourquoi tout Grec était-il le représentant qualifié de son époque et pourquoi tout moderne n'a-t-il pas le droit de se risquer dans ce rôle ? Parce que le premier recevait sa forme de la nature qui réunit tout, tandis que le second tient la sienne de l'entendement qui dissocie tout. »⁴³

Fidèle à la vénération de l'hellénique propre aux penseurs néohumanistes, Schiller estime que le citoyen grec pris isolément surpasse systématiquement l'individu moderne. Cependant, il ne dispute pas les grandes choses qu'ait pu accomplir l'humanité entretemps – la somme des savoirs s'est accrue et les mœurs se sont adoucies – ce sont là des traces d'un progrès que l'on ne pourra nier. Et pourtant, l'ancien Grec se présente à l'œil schillerien comme toujours plus complet, plus harmonieux, plus humain que son homologue moderne. Le paradoxe s'explique en ce que l'Antiquité grecque représente l'éveil de l'humanité pour Schiller, une origine dans laquelle les deux instincts fondamentaux de la nature humaine – l'instinct sensible et l'instinct formel – se seraient pour la première fois rencontrés, sans pour autant se montrer hostiles l'un envers l'autre. La poésie et la philosophie faisaient alors bon ménage dans le dialogue de Platon, la science empirique et la métaphysique dans les cours d'Aristote, la religion et le mythe dans les chants d'Homère, le drame et la musique dans la tragédie grecque – en bref, la sensibilité était raisonnable et la raison elle-même se faisait sensuelle.

Le mécanisme par lequel cette unité fondamentale fut abolie est justement le mécanisme par lequel la modernité s'est assurée la supériorité technique et scientifique sur

⁴³ *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Sixième Lettre, p. 121.

l'Antiquité : la division du travail. Or, si les conséquences de la division du travail sont manifestement bénéfiques pour l'état de la civilisation, Schiller ne peut pas en dire autant des conséquences qu'elle a eues sur le développement de l'individu. Une fois les différentes activités du corps et de l'esprit rigoureusement compartimentées par le pouvoir discriminant de la raison, on exige de l'individu qu'il oriente toute son activité dans l'un des étroits conduits de l'industrie ou de la science ainsi isolés. À la séparation des domaines d'activité correspond donc un isolement des facultés individuelles à l'intérieur de l'homme. En somme, la division du travail culmine, pour Schiller, dans une division de l'homme à l'intérieur de lui-même⁴⁴. L'homme n'a alors qu'un seul choix : se développer de manière tordue, comme un arbre qui chercherait à croître à travers un grillage.

Mais Schiller ne demande pas un retour au modèle social grec : il est conscient des avantages que la spécialisation des individus a fournis à l'espèce humaine. Si la vie moderne ne peut se réappropriier la liberté propre à l'existence du citoyen grec, Schiller doit proposer une solution de rechange au développement universel auquel seul pourrait se consacrer un homme qui n'a pas besoin de subvenir à son existence. C'est ici qu'entre en jeu sa théorie esthétique.

« Le contenu de mes lettres précédentes vous en a donc mis d'accord avec moi et convaincu : l'homme peut s'éloigner de sa destination en suivant deux voies opposées; nos contemporains cheminent véritablement sur deux fausses routes; ils sont devenus la proie des extrêmes soit de la sauvagerie, soit de l'affaissement moral et de la dépravation. De ce double égarement la beauté doit les faire revenir. »⁴⁵

C'est à l'expérience esthétique qu'il appartient, pour Schiller, de développer simultanément les deux instincts fondamentaux de la nature humaine et de surmonter le développement partiel de l'individu qui résulte nécessairement de la spécialisation moderne. En somme,

⁴⁴ *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Sixième Lettre, p. 123-5.

⁴⁵ *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Dixième Lettre, p. 161.

dans l'expérience esthétique réside, pour Schiller, un souvenir de ce moment où les pouvoirs de la raison et des sens n'étaient pas encore divisés. Afin de nommer la médiation qui a lieu entre l'instinct sensible et l'instinct formel dans l'expérience esthétique, Schiller pose un troisième instinct, qui consiste en leur activité harmonieuse – l'instinct de jeu. Le jeu à l'oeuvre dans l'expérience esthétique consiste en une oscillation entre deux formes de contraintes : le penchant du sujet à la simple passivité et sa tendance à imposer ses schèmes rationnels. Mais l'objet de l'expérience esthétique lui-même ne se comporte plus comme l'objet du quotidien : il répond aux deux tendances à la fois et il les force à entrer en activité de concert.

« La beauté est donc sans doute un objet pour nous parce que la réflexion est la condition du sentiment qu'elle nous fait éprouver; mais elle est en même temps un état de notre moi subjectif, parce que le sentiment est la condition de la représentation que nous nous faisons d'elle. Elle est donc sans doute forme parce que nous la contemplons; mais en même temps elle est vie parce que nous la sentons. En bref, elle est à la fois notre état et notre acte. Précisément parce que la beauté est ces deux choses à la fois, elle nous sert de preuve éclatante que l'activité n'est nullement exclue par la passivité, la matière par la forme, la limitation par l'infini, que par suite la dépendance nécessaire où l'homme se trouve à l'égard de la vie physique, ne supprime nullement sa liberté morale. La beauté nous fournit cette preuve, et je dois ajouter qu'elle seule peut nous la fournir. »⁴⁶

Dans l'expérience esthétique, l'âme se trouve à égale distance de la nécessité sensible, qui invoque le besoin et stimule le désir, et de la nécessité formelle, qui impose la loi de la raison et le primat de la forme immuable. Devant l'étrange propriété que l'on nomme « beauté », l'homme est à la fois passif et actif, sensible et raisonnable : la beauté chasse toute passion de la conscience pour préparer le libre jeu de l'entendement avec la forme, mais elle l'envahit également d'un plaisir issu de la forme découverte. Pour Schiller, c'est uniquement dans la contemplation esthétique que l'homme le plus tordu redevient complet, total, humain, parce c'est en tant que totalité que la beauté l'interpelle.

⁴⁶ *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Vingt-cinquième Lettre, p. 329.

Avec l'évocation d'un rassemblement intégral de l'âme humaine dans l'expérience esthétique, en opposition à sa dissolution dans l'activité exigée par le monde moderne, Schiller rejoint la distinction entre le simplement humain et le véritablement humain que nous avons établie chez Nietzsche : « l'homme ne joue que là où dans la pleine acception de ce mot il est homme, et il n'est tout à fait homme que là où il joue »⁴⁷. Cette formule lapidaire trouve sa justification dans la perspective schillerienne parce que les facultés humaines accèderaient exclusivement à l'activité harmonieuse dans l'expérience esthétique, à travers le « jeu ». On suppose donc que l'homme ne serait total, intégral et authentique que lorsqu'il entre en activité en tant que totalité, que seul à ce moment il serait « véritablement humain » ou, pour le dire comme Schiller, « tout à fait homme ». Mais, à travers l'éducation esthétique, l'harmonie propre à l'expérience du jeu rejaillirait sur le caractère d'une manière permanente, dans une harmonisation définitive de tendances fondamentalement opposées jusqu'à ce que la réceptivité de l'individu – associée à l'instinct sensible – soit imprégnée de créativité – associée à l'instinct formel, et la créativité, de réceptivité⁴⁸. L'expérience esthétique débouche donc, pour Schiller, sur une prise de possession, par le *gebildeter Mensch*, de son instinct sensible et de son instinct formel : il y développe un mode d'agir et de sentir radicalement *sien*, un mode d'être dans lequel il renoue avec lui même :

« Le goût seul met de l'harmonie dans la société parce qu'il crée de l'harmonie dans l'individu. Toutes les autres formes de la perception fragmentent l'homme parce qu'elles se fondent exclusivement soit sur la partie de son être qui est vie sensible, soit sur celle qui est vie spirituelle; seule la perception de la beauté fait de lui une totalité, parce qu'elle oblige ses deux natures à s'harmoniser en un tout. »⁴⁹

⁴⁷ *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Quinzième Lettre, p. 221.

⁴⁸ « ... l'instinct de jeu s'appliquera donc à être réceptif dans la disposition où l'instinct formel eût lui-même engendré, et à engendrer dans la disposition où la sensibilité tend à recevoir. » *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Quatorzième Lettre, p. 209.

⁴⁹ *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Vingt-septième Lettre, p. 367.

À travers le langage de l'harmonie, c'est une aspiration à la totalité qui se déploie, en dernière analyse, dans la pédagogie esthétique de Schiller. Cette dernière se présente justement comme un antidote à la fragmentation moderne de la nature individuelle qui trouverait son principe originel dans la division du travail.

Sans nous avancer sur la cohérence ultime de ce texte extrêmement complexe ou débattre de la crédibilité des pouvoirs ici attribués à l'expérience esthétique, nous sommes maintenant en mesure d'expliquer pourquoi, aux yeux de Schiller, l'éducation esthétique est une nécessité vitale en période de crise politique. Envisager le discours schillerien comme une réponse aux problèmes politiques de son temps nous permettra d'identifier une des sources de la tendance élitiste et antidémocratique propre à l'humanisme de la *Bildung*.

§9. La *Bildung* comme idéologie réactionnaire ?

Comme nous l'avons vu, l'éducation esthétique prend, chez Schiller, la forme d'une condition préalable à l'instauration de l'État de raison. Sa nécessité provient du constat de la perversion des idéaux révolutionnaires : les êtres humains ne sont pas prêts à recevoir le cadeau que constitue la liberté politique parce qu'ils ne sont pas encore libres en eux-mêmes. Leur donner la liberté malgré tout signifierait libérer la voie à la sauvagerie et à la barbarie qui se cachent en leur sein. Le *gebildeter Mensch*, lui, se tient dans le schéma schillerien comme l'homme prêt à recevoir en cadeau la liberté politique : il a en main la bride de l'instinct formel aussi bien que celle de l'instinct sensible. Si le traité de Schiller est représentatif d'une réaction générale à la perversion des idéaux de la Révolution, alors le verdict prononcé par cette réaction est le suivant : posséder la raison ne suffit pas pour mériter la liberté. Les événements de la Terreur sont alors tenus comme preuves de la naïveté fondamentale au centre de la théorie de la loi naturelle.

Le discours schillerien donne aussi une bonne idée des grandes lignes que pourrait emprunter le diagnostic : tous les hommes sont naturellement rationnels, certes, mais il s'en faut encore de beaucoup pour qu'ils soient tous effectivement raisonnables. La raison, comme l'humanité dans l'homme, existe sous deux formes distinctes : d'abord comme puissance purement interne, simple potentiel, et ensuite comme principe véritable de l'activité humaine, comme puissance extériorisée. Seul l'homme chez qui la raison s'est faite sensible et la sensibilité raisonnable – en bref, seul l'homme chez qui la raison s'exprime comme un principe *vital* serait digne de recevoir la liberté politique en cadeau. On pense encore ici la dignité et la liberté comme propriétés fondamentales de l'« humanité », mais on refuse de considérer chaque être humain comme un représentant adéquat de celle-ci. Seule la raison réalisée dans l'individu et seule l'humanité authentique – celle chez qui les potentialités proprement humaines entrent en activité – y participent pleinement. Au regard d'une telle perspective, la théorie de la loi naturelle semble procéder en ne considérant que l'essence intemporelle de l'étant : si un être vivant est humain, il possède la raison, et donc la dignité – libérons-le ! L'humanisme de la *Bildung*, lui, recherche en toutes choses le développement⁵⁰ : pour être digne, l'être humain doit d'abord s'élever à l'humanité et sa raison, elle, subir une transformation qui en ferait le principe d'une nouvelle manière d'être et de vivre.

Troeltsch, après avoir identifié les sources de la perspective allemande dans une réaction à la Révolution française, révèle lui-même une tendance historiciste aux fondements de l'humanisme allemand :

« We begin to see, on the one side, an eternal, rational and divinely ordained system of Order, embracing both morality and law; we begin to see, on the other, individual, living, and perpetually new incarnations of an historically creative Mind. Those who believe in an eternal and divine Law

⁵⁰ *The Ideas of Natural Law and Humanity in World Politics*, p. 212.

of Nature, the Equality of man, and a sense of Unity pervading mankind, and who find the essence of Humanity in these things, cannot but regard the German doctrine as a curious mixture of mysticism and brutality. Those who take the opposite view – who see in history an ever-moving stream, which throws up unique individualities as it moves, and is always shaping individual structures on the basis of a law which is always new – are bound to consider the west-European world of ideas as a world of cold rationalism and equalitarian atomism, a world of superficiality and Pharisaism. »⁵¹

L'enchevêtrement d'une forme d'historicisme avec l'humanisme de la *Bildung* semble inévitable dans la mesure où l'on y considère l'humanité dans l'homme non comme un substrat se tenant au fond de celui-ci, mais plutôt comme un idéal vers lequel l'individu doit lui-même s'élever. C'est sur la nécessité non seulement de découvrir, mais encore de faire fructifier le naturel en soi que Nietzsche insiste, dans *Schopenhauer Éducateur*, en nous présentant cette maxime : « Car ton essence vraie n'est pas cachée au fond de toi, elle est placée infiniment au-dessus de toi ou du moins de ce que tu prends communément pour ton moi »⁵². Même si la *Bildung* doit être expression de la nature intérieure, elle ne pourra donc se résumer à ce qui est *d'emblée* naturel, au simplement inné : c'est uniquement en interaction avec le pouvoir révélateur de l'histoire que la forme naturelle pourra être atteinte.

Un tel « humanisme des grandeurs », qui distingue entre forme réalisée et forme embryonnaire, se constituera en partie comme une justification au maintien d'institutions prédémocratiques en Allemagne. Cette vénération pour l'humanité réalisée s'exprime souvent dans le monde environnant sous la guise d'un mépris nourri pour la plèbe. Les diatribes sur l'animalité de la masse chez le jeune Nietzsche nous en fournissent un exemple flagrant. En considérant l'humanité au sens moral comme une propriété historiquement développée à partir d'un substrat intérieur, on ouvre la voie à une théorie de

⁵¹ *The Ideas of Natural Law and Humanity in World Politics*, p. 204.

⁵² *Schopenhauer Éducateur*, 1, p. 20.

la dignité sélective qui, comme chez le Nietzsche plus tardif, laisse l'attribution de la valeur morale au jugement personnel.

Mais l'histoire elle-même n'a pas eu besoin du caprice d'un réévaluateur de toutes les valeurs pour transformer le concept de *Bildung* en arme idéologique. Étroitement associé à un concept d'humanité manifestement à l'avantage des factions établies, l'idéal de *Bildung* fait certainement preuve d'une grande malléabilité idéologique. En Allemagne, le concept a notamment servi à élaborer l'identité d'une faction de la bourgeoisie – la *Bildungsbürgertum* – qui concevait sa prétendue universalité intellectuelle comme le sceau justifiant sa mainmise sur la société civile. En s'associant ainsi à une classe émergente de la bourgeoisie allemande, l'idéal de *Bildung* se présenta, dans la réalité allemande comme dans le discours schillerien, comme une solution à l'esprit révolutionnaire qui tourmentait les classes possédantes :

« D'un autre côté, les érudits “éclairés” et “libéraux” se virent appelés à défendre les Lumières et la *Bildung* véritables avec l'argument, accepté par la grande majorité, selon lequel la véritable *Bildung* (comme les véritables Lumières) feraient justement obstacle à la Révolution en éveillant l'esprit de réforme aussi bien chez les gouvernants que chez les gouvernés. »⁵³

L'intention, ainsi formulée, semble louable. L'éveil d'un salutaire esprit de réforme aurait pu rendre une révolution totalement superflue si une éducation devenue universelle – avec les infrastructures qu'elle implique – avait ouvert l'accès aux professions supérieures à toutes les couches de la société. Un premier pas en ce sens semble avoir été franchi avec la contribution des classes érudites à la réforme de l'ancien État absolutiste, à la fin du XVIII^{ème} et au début du XIX^{ème} siècle. La nomination de Humboldt à la tête du département

⁵³ Traduction libre de « Demgegenüber sahen sich die « aufgeklärten » und « liberalen » Gebildeten genötigt, « wahre » Aufklärung und Bildung mit dem, von der großen Mehrheit fest geglaubten, Argument zu verteidigen, daß « wahre » Bildung (und auch « wahre » Aufklärung) die Revolution gerade verhindere, indem sie Reformgesinnung auf seiten sowohl der Regierenden als auch der Regierte wecke. » *Bildung* dans *Geschichtliche Grundbegriffe*, p. 523.

de l'éducation publique de l'État prussien participe justement à cette entreprise de réforme. Mais la contribution de la bourgeoisie érudite à la réforme n'améliora pas substantiellement les conditions de vie des classes inférieures, au contraire, elle semble avoir partiellement ligué la *Bildungsbürgertum* contre l'ouvrier, si bien que certains ne distinguaient plus, au début du XIX^{ème} siècle, qu'entre deux classes principales : les *Gebildeten* et les *Ungebildeten*⁵⁴. Devenue distinction essentielle, l'érudition de maints *Bildungsbürger* les séparaient radicalement, à leurs propres yeux, d'une masse rustre et inculte.

« La *Bildung*, pensait-on avec arrogance, n'était accessible qu'à la "minorité convenable". Mais, en 1895, un éminent connaisseur contemporain, l'historien du système éducatif Friedrich Paulsen, lui reprochait précisément d'être de plus en plus souvent caractérisée par une "arrogance inhumaine" préoccupée "de convaincre l'inférieur de sa propre distinction par la recherche du faste et le cinglant du ton"; "un esprit de caste, étroit de coeur comme d'esprit, prisonnier de préjugés de classe", se targuant à longueur de discours de sa "bonne mentalité", se répandant en "une logorrhée nationaliste chimérique, bruyante et bornée qui se prend pour du patriotisme". [...] Ce jugement n'était pas isolé. Il est en même temps paradigmatique de l'autocritique dont étaient alors déjà capables les défenseurs réalistes des vraies vertus du *Bildungsbürger*. "Dans aucun autre pays au monde, reconnaissait avec pessimisme en 1906 l'économiste Johannes Conrad, la chimère de la culture n'apparaît aussi flagrante et aussi répandue que chez nous [...] parce que le niveau de culture classe les hommes en castes clairement délimitées et dont il est à peine possible de sortir". Ce scepticisme contrastait violemment avec l'argumentation douteuse d'un Treitschke, proclamant qu' "aucune culture" n'était possible "sans domestiques" et qu'il était donc justifié que "des millions labourent, forgent et rabotent" pour que les gens cultivés, les *Gebildeten*, qui ne sont en fait que "quelques milliers", puissent mener leur vie raffinée. »⁵⁵

§10. Nietzsche entre Schiller et Humboldt : Liberté contre Totalité

Nous avons tant écorché l'idéal de *Bildung* au nom du réflexe élitiste de l'humanisme qui s'y associe que le lecteur pourrait s'attendre à ce qu'on déclare celui-ci

⁵⁴ *Bildung* dans *Geschichtliche Grundbegriffe*, p. 532.

⁵⁵ Hans-Ulrich Wehler, *Essais sur l'histoire de la société allemande : 1870-1914*, trad. Françoise Laroche, Éditions MSH, 2003, Paris, pp. 70-1.

mort et enterré, comme un idéal qui ne serait, au fond, qu'une stratégie réactionnaire visant le maintien de structures sociales. Mais au-delà de la tendance à distinguer entre le simplement humain et le véritablement humain, peut-être indissociable du langage de l'élévation à l'humanité, le concept de *Bildung* demeure, en philosophie de l'éducation, un terrain particulièrement fertile. Cette fertilité semble résider dans la promesse paradoxale de penser quelque chose comme une « culture naturelle ». Le cours *naturel* des choses prescrirait ainsi à l'homme une forme de développement qui s'affranchit de l'emprise de la simple nature et lui impose la tâche de la « culture », à la fois au sens d'une appropriation de la tradition, mais surtout au sens du perfectionnement des habiletés et des capacités individuelles qui ne peuvent trouver leur pleine réalisation dans la croissance physique.

En tentant de modeler la réalité culturelle à même un idéal de nature – qu'on pense à l'éducation individuelle ou encore à la constitution d'une société harmonieuse – on se heurte cependant à la nécessité de caractériser avec précision ce qui, justement, serait « naturel ». À l'intérieur de la tradition de la *Bildung*, ce problème oppose plusieurs penseurs et révèle les divergences caractérisant leurs anthropologies philosophiques. Au centre de ces divergences, on trouve la question à savoir si la nature humaine est irréductiblement individuelle ou si une caractérisation générique permettrait de la définir avec fidélité. Autrement dit, tous les penseurs de la *Bildung* ne semblent pas partager l'anthropologie herdérienne qui fonde la perspective de Humboldt. La tension se manifeste déjà lorsqu'on compare le discours de Humboldt à celui de Schiller. Tandis que Schiller pense l'élévation à l'humanité comme une harmonisation des diverses tendances de l'homme générique (l'instinct sensible et l'instinct formel), Humboldt nous la présente d'abord et avant tout comme un développement surgissant des forces intimes de l'individu en tant qu'individu. Or, dans la mesure où l'on comprend l'individu comme une totalité à

chaque fois unique dans laquelle domine une loi particulière, rien n'indique qu'un développement de l'individu en totalité découlerait nécessairement d'une libre expression de l'intériorité de celui-ci. En somme, un conflit existe entre l'idéal d'un développement libre et celui d'un développement total. On imagine très bien un individu extrêmement doué dans un domaine particulier qui tendrait à se dévouer entièrement à l'activité pour laquelle il se sent « fait », et ce, au détriment du développement intégral de sa personne. Nietzsche exprime le fond de ce dilemme, dans *Schopenhauer Éducateur*, avec une netteté remarquable :

« Lorsque autrefois je m'abandonnais à ma guise à former des vœux, je m'imaginai que le terrible effort, le redoutable devoir de m'éduquer moi-même me serait épargné par le destin parce qu'au bon moment je trouverais un philosophe pour m'éduquer, un vrai philosophe auquel on puisse obéir sans plus de réflexion parce qu'on aurait en lui davantage de confiance qu'en soi-même. Ensuite, il est vrai, je me demandais quels principes il pourrait donc suivre pour mon éducation. Et je me demandais ce qu'il dirait des deux maximes d'éducation qui sont en vogue de notre temps. L'une exige que l'éducateur ait tôt fait de reconnaître le point fort de ses élèves et dirige alors toutes les énergies, toutes les sèves et tout l'éclat du soleil sur celui-ci afin d'amener à maturité et à fécondité cette unique vertu. L'autre maxime veut au contraire que l'éducateur tire parti de toutes les forces existantes, les cultive et fasse régner entre elles un rapport harmonieux. Mais faudrait-il pour autant contraindre à la musique celui qui a une inclination avérée pour l'orfèvrerie ? Donnera-t-on raison au père de Benvenuto Cellini qui poussait sans relâche son fils à l'étude de "l'aimable cornet", et le contraignait donc, ce fils, à ce qu'il appelait "ce maudit sifflement" ? »⁵⁶

Tendre vers l'une ou l'autre de ces maximes comme l'expression adéquate de ce que devrait être la *Bildung* en tant qu'élévation à l'humanité, c'est dévoiler du même coup les fondements de notre anthropologie philosophique. Schiller, en comprenant la *Bildung* comme une harmonisation de la totalité des capacités humaines semble comprendre l'humain dans l'homme comme un ensemble de propriétés relativement fixes, à l'opposé du

⁵⁶ *Schopenhauer Éducateur*, 2, pp. 21-22.

modèle de Humboldt, pour qui la nature humaine est à chaque fois une nouvelle configuration de pouvoirs vitaux dans un individu unique.

Même si le jeune Nietzsche partage le vitalisme de Humboldt, il est difficile de l'aligner précisément sur l'axe qui s'étend entre l'idéal de libre développement et celui de croissance harmonieuse et proportionnée.⁵⁷ Avec le culte qu'il voue au génie, Nietzsche ne pourra nier que l'individu qui possède un don devrait mettre toutes ses énergies au perfectionnement de ce don, d'ailleurs, c'est contre l'attitude du père qu'il prendra position dans l'affaire Cellini contre Cellini :

« On ne saurait approuver ce procédé lorsqu'il s'agit de dons aussi vigoureux et aussi affirmés. Et peut-être même ne faudrait-il appliquer cette maxime de développement harmonieux que pour les natures un peu faibles qui recèlent, il est vrai, toute une nichée de besoins et de penchants, qui pourtant, pris ensemble et séparément, n'ont pas grande importance. Mais où trouvons-nous cette totalité harmonique, cet accord à plusieurs voix au sein d'une même nature, où admirons-nous davantage l'harmonie, si ce n'est précisément chez des hommes semblables à Cellini, chez lesquels tout, la connaissance, le désir, l'amour, la haine, procède d'un même centre, vise à une même racine, et chez qui justement la prépondérance impérieuse et souveraine de ce centre vivant produit un système harmonieux de mouvements alternants tant latéraux que verticaux ? Et peut-être qu'ainsi ces deux maximes ne sont nullement contradictoires ? Peut-être l'une dit-elle simplement que l'homme doit avoir un centre, et l'autre, qu'il doit aussi avoir une périphérie ? Cet éducateur philosophe dont je rêvais saurait, à n'en pas douter, non seulement découvrir la force centrale, mais aussi empêcher qu'elle agît de manière destructrice à l'égard des autres forces; je m'imaginai que sa tâche éducative consisterait plutôt à transformer tout l'homme en un système solaire et planétaire qui serait mû par la vie, et à découvrir la loi de sa mécanique supérieure. »⁵⁸

Nietzsche tente donc d'unir, dans ce passage, libre expression et développement total. Mais l'image suggérée semble néanmoins faire primer le vitalisme individuel dans la mesure où le caractère de totalité qui émane de l'ensemble demeure le sous-produit d'un ordre basé sur

⁵⁷ Même Humboldt, qui semblerait engagé par son propre vitalisme à défendre un développement partiel s'il demeure libre, ne pourra se détacher de l'idéal de totalité qui fonde la perspective schillerienne. Il en sera question plus bas.

⁵⁸ *Schopenhauer Éducateur*, 2, p. 22 (Nous avons dû corriger la traduction qui avait « un système solaire et planétaire que m'ouvrait la vie » où l'Allemand dit : « einem lebendig bewegten Sonnen- und Planetensysteme ».).

le pouvoir gravitationnel qu'exercerait un soleil sur ses planètes. La « totalité » n'émerge ici que de l'autosuffisance propre à un système clos que régirait une loi unique. En tentant de réconcilier la quête de totalité au laisser-faire qu'impliquerait une pensée vitaliste – réconciliation qui ne s'applique qu'à l'âme géniale selon l'aveu de Nietzsche lui-même – Nietzsche subordonne le caractère de totalité au pouvoir englobant qu'exercerait sur l'ensemble un noyau central.

Si la prépondérance de l'idéal de libre expression qui se dégage de ce passage y demeure subtile, elle se manifeste ailleurs avec une radicalité qui semble rejeter, par moments, toute possibilité de réconciliation. Aussi, dans *Schopenhauer Éducateur*, Nietzsche adopte « Sois toi-même ! »⁵⁹ comme cri de ralliement et déclare sans équivoque :

« Celui qui laisse s'interposer entre lui et les choses des notions, des opinions, des événements du passé, des livres, celui donc qui, au sens le plus large, est né pour l'histoire, ne verra jamais les choses pour la première fois et ne sera jamais lui-même une de ces choses que l'on voit pour la première fois. [...] Lorsque quelqu'un se regarde par l'intermédiaire d'opinions étrangères quoi d'étonnant s'il ne voit rien d'autre en lui que – des opinions étrangères ! »⁶⁰

Nietzsche s'oppose ainsi avec véhémence à l'introduction d'une puissance extérieure dans le processus de formation propre à l'individu. L'individu doit se développer selon son propre principe, faire ses propres expériences et atteindre son propre but. Livres, notions et opinions étrangères sont même rejetés, dans ce passage, comme diverses menaces à une libre extériorisation de la vitalité intérieure. On serait justifié de penser qu'un tel principe s'opposera naturellement à une forme d'éducation qui entendrait contraindre l'individu à accumuler un savoir jugé canonique. Si cette conclusion paraît naturelle, elle n'en demeure pas moins erronée.

⁵⁹ *Schopenhauer éducateur*, p. 18.

⁶⁰ *Schopenhauer éducateur*, pp. 80-1.

Au contraire, Nietzsche s'oppose également à une conception du libre développement qui se résumerait à une complaisance dans un naturel qui n'est que facilité, laisser-aller de l'animal ou indolence du « sauvage ». En bref, la libre expression de l'individu ne doit rester libre qu'à condition de rechercher la perfection totale et le dépassement de soi perpétuel. Humboldt lui-même semble adopter une position tout aussi paradoxale, entre vitalisme radical et quête d'harmonie totalisante lorsqu'il déclare : « La véritable finalité de l'homme, non celle en accord avec le penchant variable, mais celle que prescrit la raison éternelle et immuable, c'est le développement le plus élevé et le plus proportionné de ses forces vers un tout »⁶¹. Ici, la distinction entre la « véritable finalité », prescrite par une raison immuable, et le « penchant variable » [*wechselnde Neigung*] constitue le détour par lequel on associe le développement des forces individuelles à un idéal d'harmonie et de « proportion ». En somme, ni chez Humboldt, ni chez Nietzsche, le principe de libre expression de la nature individuelle ne se libère d'une exigence de développement total. C'est justement contre une nature qui n'aspire à rien de plus qu'à persister dans son imperfection originelle que Nietzsche et Humboldt cherchent à se prémunir en adoptant la réalité grecque comme modèle de toute « naturalité ». La nature, comme les Grecs, recherche la perfection totale – voilà la pensée qui semble sous-tendre le paradoxe. La libre expression du naturel, à partir de ce moment, prendra également les traits d'une « culture totale ».

Si la triple équation entre le naturel, l'hellénique et le « développement total » demeure une stratégie viable pour un Schiller, qui n'insiste pas sur la nature radicalement individuelle des forces humaines, elle ne fait qu'approfondir le paradoxe pour Nietzsche et

⁶¹ Traduction libre de : « Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte, zu einem Ganzen. » *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, p. 10.

Humboldt, chez qui la nature humaine demeure à chaque fois unique. Suivre un modèle grec d'emblée établi comme archétype de toute naturalité, c'est nier que le naturel, chez l'individu, aspire à chaque fois à une forme qui lui serait propre. Insensible à l'opposition, Nietzsche combattra des deux côtés de la tranchée : d'une part, en fustigeant les individus modernes de n'être que « marchandises fabriquées en série, indignes de commerce et d'enseignement »⁶², et, d'autre part, en déplorant le recul du modèle classique comme standard universel d'éducation au profit d'une valorisation de l'autonomie académique pourtant bien mieux adaptée au vitalisme de la *Bildung*⁶³.

§11. Totalité de l'homme et unilatéralité du savant

Paradoxalement armé du double standard de développement libre et total de l'être humain, standard incarné dans l'individualité grecque, le jeune Nietzsche met en branle une critique du savant qui traverse l'ensemble de sa carrière philosophique. Exiger de l'individu un perfectionnement total des capacités humaines, au sens d'un Schiller, c'est nécessairement dissocier l'éducation de la spécialisation propre à l'expert qui, selon le mot de Zarathoustra, « de tout a trop peu, et trop d'une seule chose »⁶⁴. Mais pour comprendre le contexte propre à la critique du savant telle que Nietzsche la formule, il faut rappeler qu'à travers le travail de Humboldt en tant que fonctionnaire de l'État prussien, l'idéal de *Bildung* devint, au début du XIX^{ème} siècle, l'objectif officiel des écoles allemandes, aussi bien du Gymnase que de l'Université. C'est ainsi qu'un demi-siècle plus tard, Nietzsche insistera sur le caractère problématique d'un système d'éducation qui vise officiellement

⁶² Schopenhauer *éducateur*, p. 18.

⁶³ Pour l'essentiel de la critique de l'autonomie étudiante, voir la cinquième conférence dans *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*.

⁶⁴ Friedrich Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra*, trad. Maurice de Gandillac, Gallimard, Paris, 1971, p. 176.

l'élévation à l'humanité mais qui, selon tous les signes extérieurs, semble entièrement orienté vers la production du savant :

« Notre monde moderne est tout entier pris dans le filet de la civilisation alexandrine et se donne pour idéal *l'homme théorique* armé des moyens de connaissance les plus puissants et travaillant au service de la science. Socrate en est l'archétype et l'ancêtre. Toutes nos méthodes d'éducation ont dès le départ cet idéal en vue, et tout autre modèle d'existence a dû conquérir de haute lutte le droit, non pas d'accéder au rang de projet, mais simplement d'être toléré à côté de lui. Il y a quelque chose de presque terrifiant à penser que pendant longtemps, l'homme cultivé ne s'est rencontré que sous la forme de l'érudit. »⁶⁵

En observant l'éducation telle qu'elle existe à son époque, Nietzsche conclut que l'érudit semble manifestement constituer la finalité dernière de l'école. Or, en visant officiellement la *Bildung* et en produisant effectivement le savant, le système d'éducation semble indiquer au reste du monde que le type du savant représente la cime de la création et la meilleure représentation de l'humanité réalisée. C'est en grande partie contre cette identification implicite entre *gebildeter Mensch* et *Gelehrter* que Nietzsche prend position.

La distance qui le sépare type du savant de celui du *gebildeter Mensch* pour Nietzsche s'explique, dans un premier temps, en vertu de la subordination nécessaire du premier à un tout qui le transcende. Loin de constituer une fin en soi, le savant trouve au contraire sa finalité dernière dans l'avancement de la science :

« [...] la manière tant admirée dont les savants allemands se précipitent sur leur science montre avant tout qu'en agissant ainsi ils pensent davantage à la science qu'à l'humanité et qu'on leur a enseigné à se sacrifier pour elle comme une patrouille perdue, afin d'inciter à ce sacrifice de nouvelles générations. »⁶⁶

Le lecteur sera peut-être ici porté à objecter que le « sacrifice » du scientifique au nom de la science représente tout autant un sacrifice au nom de l'humanité dans la mesure où la

⁶⁵ Friedrich Nietzsche, *La naissance de la Tragédie*, dans *Oeuvres philosophiques complètes*, Tome I, Partie I, Texte établi par G. Colli et M. Montinari, Trad. Michel Haar, Philippe Lacoue-Labarthe et Jean-Luc Nancy, Gallimard, Paris, 1977, p. 121.

⁶⁶ *Schopenhauer Éducateur*, 2, p. 23.

science représente probablement la plus grande bienfaitrice de l'humanité. À ce lecteur, il nous faudrait rappeler le sens d'« humanité » que nous avons dégagé de l'humanisme de la *Bildung* : l'humanité, ce n'est pas ici une collectivité à laquelle on pourrait rendre service par un sacrifice. Au contraire, l'humanité au sens de Humboldt et de Nietzsche, c'est un idéal que l'individu se voit appelé à réaliser dans sa propre personne. Si ce « sacrifice » auquel enjoint la science se révèle être sacrifice de soi, rien ne pourra le réconcilier avec une telle idée d'humanité⁶⁷. Nietzsche semble ainsi considérer la science comme une puissance étrangère, formant ses disciples selon l'exigence du moment et subordonnant l'appel de l'humanité au progrès théorique et technologique. Seul pour quelques individus – les véritables génies scientifiques – la science pourrait-elle devenir le soleil autour duquel graviteraient les planètes de la singularité individuelle, pour reprendre cette métaphore rencontrée auparavant. Chez la plupart des savants, au contraire, la science ne représenterait qu'un piège engouffrant les forces singulières de l'individu.

Cependant, la subordination effective du savant à sa science ne représente pas le coeur du problème mais uniquement sa source. L'incapacité fondamentale de l'entreprise scientifique à se faire principe d'élévation semble plutôt résider, pour Nietzsche, dans l'unilatéralité nécessaire de l'activité scientifique, et donc, dans l'unilatéralité du développement qu'elle engendre. C'est-à-dire que la nature limitée des exigences propres à chaque science égare l'homme scientifique du chemin de « l'humanité » conçu au sens d'un développement total des capacités humaines dans l'individu. Nous apercevons, ici encore, l'influence de la pensée schillerienne sur le jeune Nietzsche : chez ce dernier, l'accumulation du savoir dans les caves de l'humanité entraînait nécessairement sa

⁶⁷ Il faut noter cependant que, pour Humboldt, le scientifique ne sacrifiait pas sa prétention à l'humanité pour la science mais l'atteignait au contraire à travers elle. Les divergences entre Nietzsche et Humboldt sur ce point doivent en grande partie provenir des opinions diamétralement différentes qu'il devaient avoir sur leurs collègues...

classification et sa compartimentalisation. Le monde de l'esprit ainsi divisé trouve son écho dans l'âme de l'homme moderne, dans la mesure où son activité intellectuelle ne trouvera – en interaction avec les différentes branches du savoir – qu'une stimulation s'adressant à une fraction de son être. Au terme de la critique, la préoccupation schillerienne pour la totalité humaine forme donc une part importante de l'assaut nietzschéen contre le type du savant. Créer un savant, ce n'est pas, pour Nietzsche, élever un homme vers un idéal d'humanité, c'est l'ensavanter, en faire un outil destiné à un usage extrêmement restreint :

« Si dans sa spécialité il est au-dessus du *vulgus*, il en fait partie pour tout le reste, c'est-à-dire pour tout ce qui est important. Ainsi un savant exclusivement spécialisé ressemble à l'ouvrier d'usine qui toute sa vie ne fait rien d'autre que fabriquer certaine vis ou certaine poignée pour un outil ou une machine déterminés, tâche dans laquelle il atteint, il faut le dire, à une incroyable virtuosité. [...] Le temps n'est plus où il allait de soi que par homme cultivé on entendait le savant et le savant seul; l'expérience du présent ne nous induit guère à établir une équivalence aussi naïve. Car maintenant l'exploitation d'un homme au profit des sciences est un principe partout reçu sans pudeur : qui se demande encore de quelle valeur peut être une science qui use ainsi de ses créatures comme un vampire ? »⁶⁸

En invoquant ainsi une similarité frappante entre l'activité scientifique moderne et la nature du travail ouvrier, Nietzsche entend remettre en question la validité de certains présupposés propres à notre façon d'envisager l'éducation. Si l'on comprend effectivement l'essence de la *Bildung*, au sens de Schiller, comme un développement complet des facultés humaines, alors il convient de demander de quel droit la formation scientifique telle qu'elle a cours dans les écoles obtient la place privilégiée qui lui est assignée. C'est-à-dire qu'on peut très bien ne pas comprendre en quoi l'activité du philologue dénombrant avec minutie les occurrences de l'épithète *antithéos* dans *l'Odyssée* élèverait celui-ci à un idéal d'humanité et cultiverait chacune de ses facultés si la même chose ne peut être dite à propos de

⁶⁸ Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement, Première conférence, p. 96.

l'activité du cordonnier qui répare avec une rigueur soutenue la quinzième paire de chaussures de sa journée.

§12. *Historische Bildung* et « fièvre historique »

Au soupçon avec lequel Nietzsche observe une institution visant officiellement la *Bildung* mais produisant effectivement le savant s'ajoute celui avec lequel il remarque les signes annonciateurs d'une dérive du processus éducatif vers un idéal qui n'a de *Bildung* que le nom : la *historische Bildung*. Toute la seconde intempestive se trouve consacrée à une offensive contre cette forme de *pseudo-Bildung* qui s'infiltré dans le système d'éducation à travers une prédilection générale pour la perspective historique. On semble alors comprendre la *Bildung* comme un processus par lequel un savoir encyclopédique se trouve accumulé par le *gebildeter Mensch*. En cela, la *historische Bildung* représente, pour Nietzsche, une dangereuse assimilation de l'idéal à une notion de culture personnelle. Nous avons vu que Humboldt distinguait entre *Bildung* et *Kultur* en fonction du rapport qu'ils entretiennent respectivement à l'identité de l'individu : un homme n'est pas sa culture. Aussi, la *Bildung* telle qu'elle figure dans l'expression *historische Bildung* représente davantage un tic de l'historien qu'un idéal pour Nietzsche. Et comme chaque tic, s'il en vient à se répandre sur l'ensemble de l'activité de l'individu, il devient alors un comportement nuisible par lequel l'individu prépare sa propre ruine :

« On assiste au spectacle répugnant d'une aveugle fureur de collection, acharnée à rassembler inlassablement tout ce qui a jamais été. L'homme s'enfuit dans la moisissure, il parvient même, par la manière traditionaliste, à dégrader de meilleures dispositions, de plus nobles besoins, et à les rabaisser au niveau d'une curiosité insatiable, ou plutôt d'une passion universelle pour tout ce qui est ancien. Parfois, il déchoit jusqu'à se satisfaire de n'importe quel mets et à se délecter même de la poussière des minuties bibliographiques. »⁶⁹

⁶⁹ *De l'utilité et des inconvénients de l'histoire pour la vie*, 3, p. 112.

L'historien représente pour Nietzsche, le principe d'accumulation incarnée – un véritable virtuose du souvenir – et dans son expertise en ce domaine réside justement la clé de son unidimensionnalité.

Or, pour Nietzsche, une éducation qui procède par simple accumulation, comme la *historische Bildung*, se dissocie nécessairement du programme essentiel à toute *Bildung* authentique : une transformation profonde de l'individu, de son caractère comme de sa manière d'être :

« Le savoir, dont on se gave sans, le plus souvent, en éprouver la faim, parfois même malgré un besoin contraire, n'agit plus comme une force transformatrice orientée vers le dehors, il reste dissimulé dans une certaine intériorité chaotique, que l'homme moderne désigne avec une singulière fierté comme sa “profondeur” spécifique. On dit alors qu'on possède le contenu, et qu'il ne manque plus que la forme; mais c'est là, pour tout être vivant, une opposition totalement inappropriée. Et c'est justement parce que notre culture moderne [*moderne Bildung*] ne peut absolument pas être comprise sans cette opposition, qu'elle ne constitue pas une réalité vivante, c'est-à-dire qu'elle n'est pas une véritable culture [*keine wirkliche Bildung*]. »⁷⁰

La matière accumulée par l'individu à travers la *historische Bildung* est condamnée à demeurer pure intériorité dans la mesure où ce savoir n'entretient aucun lien nécessaire avec la vitalité individuelle, avec les aspirations, les forces et ou les besoins de l'individu. Autrement dit, c'est le rapport d'un savoir donné à la vitalité individuelle qui lui assure une voie vers l'extérieur. Sans ce lien préalable, le savoir accumulé croupit à l'intérieur.

À l'opposé, un savoir approprié par une auto-activité procédant du désir ou du besoin personnel tend nécessairement vers l'extériorisation car il trouve dans l'intériorité personnelle quelque chose qui le presse vers l'extérieur. Nietzsche, en pensant ainsi la pure extériorité d'une culture scientifique imposée, fait écho à une pensée de Humboldt :

« Sitôt qu'on cesse de rechercher vraiment la science, ou qu'on s'imagine qu'il est nul besoin de la tirer des profondeurs de l'esprit, mais qu'elle peut prendre

⁷⁰ *De l'utilité et des inconvénients de l'histoire pour la vie*, 4, pp. 116-117.

la forme d'une accumulation purement extensive, tout est irrémédiablement perdu, et pour toujours; perdu pour la science, qui, si le processus se poursuit longtemps, s'enfuit en délaissant elle-même la langue comme une cosse vide, et perdu pour l'État. Car seule la science, qui naît de l'intériorité et peut y croître, transforme le caractère; or l'État ne s'intéresse pas plus que l'humanité au savoir et au discours, mais bien au caractère et à l'action. »⁷¹

Humboldt se permet ici de différencier entre deux formes de science, l'une qui procède de l'intérieur et qui, en tant que puissance incarnée, rejaillit sur l'ensemble du caractère et une autre qui, n'étant pas poursuivie pour elle-même, se rapporte à l'individu comme une force extérieure et, par conséquent, demeure incapable de le transformer. Ainsi, on distinguera entre une science vivante et une science morte en observant le rapport de celle-ci à la vie de l'individu qui la possède. Mais, chez le jeune Nietzsche, l'accumulation d'un savoir condamné à demeurer purement intérieur constitue également une menace pour l'intégrité de l'individu et – à plus grande échelle – pour l'intégrité de la nation. Nous tenons, avec cette menace, le thème principal de la seconde intempestive : une éducation aliénante s'étant faite seconde nature et menaçant non seulement l'individu à travers une formation académique qui ne serait en réalité que déformation, mais également l'ensemble de la nation à travers la puissance multiplicatrice de l'institution scolaire.

§13. Nation et langage comme berceaux de l'individualité réalisée

Ni chez Nietzsche, ni chez Humboldt, l'idéal de *Bildung* ne peut être dissocié d'une aspiration à transformer la société. Selon David Sorkin, la nostalgie pour une collectivité transfigurée constitue un motif essentiel à tout idéal de *Bildung* : alors, seulement, le *gebildeter Mensch* pourrait pleinement se réaliser⁷². Chez Humboldt, l'aspiration à

⁷¹ Wilhelm von Humboldt, *Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin*, dans *Philosophies de l'Université; L'idéalisme allemand et la question de l'Université*, trad. André Laks, Payot, Paris, 1979, p. 323.

⁷² David Sorkin, *Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung) 1791-1810*, dans *Journal of the History of Ideas*, Vol. 44, John Hopkins University Press, Baltimore, pp. 66-7.

transformer le social s'exprime dans un libéralisme politique : pour que les individus se développent librement, il faut d'abord leur aménager un espace de liberté qui rende ce développement possible. Mais là ne réside pas l'unique condition au développement de l'humanité dans l'homme : pour le père de l'idée moderne de *Bildung*, les êtres humains croissent toujours en agissant de concert : « Celui qui demeure isolé n'est pas davantage en mesure de se développer que celui qu'on enchaîne »⁷³. Si, pour se développer, les individus doivent nécessairement entrer en contact les uns avec les autres, se confronter et s'aider, l'immersion dans le milieu scolaire pourra sembler être le moyen naturellement désigné pour favoriser cette interaction. À l'école, l'étudiant rencontre ses semblables où, mû par des projets similaires aux leurs, il devra apprendre aussi bien à coopérer qu'à compétitionner, à s'exprimer qu'à se contraindre. Mais un obstacle majeur se tient sur le chemin de la réalisation de l'humanité dans l'homme par le biais de l'institution scolaire pour Humboldt : le contrôle qu'exerce l'État sur l'éducation publique.

La difficulté réside dans l'incompatibilité de la vision de l'homme soutenue par Humboldt avec la contrainte que présuppose une éducation unifiée sous l'égide de l'État. C'est la conception de l'individu comme une somme unique de potentialités tout aussi uniques qui pousse Humboldt à envisager l'éducation institutionnalisée d'un regard teinté de soupçon. Une forme d'éducation entièrement régie par l'État exigera nécessairement la création d'un modèle uniforme, posé comme critère d'accomplissement du processus éducatif⁷⁴. En d'autres termes, l'État fixe le but, il détermine à l'avance une forme particulière de l'individu comme celle qui devra se tenir à l'autre bout du processus éducatif. Pire, ce n'est pas la forme noble et saine de l'homme que l'État serait enclin à

⁷³ Traduction libre de « *Der Isolierte vermag sich eben so wenig zu bilden als der Gefesselte.* » *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, p. 124.

⁷⁴ *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, p. 53.

produire, mais plutôt sa forme inoffensive. Friedrich Paulsen pose ainsi l'essence de ce conflit pédagogique-politique :

« The education which every party as such expects the school to impart to the rising generation does not consist in the organic development and emancipation of the mind, but rather in binding and training it for one particular school of thought and opinion, in accordance with the maxim that the future belongs to him who has the young on his side. »⁷⁵

Au-delà d'un conflit entre l'éducation particulariste qu'exigerait une anthropologie d'inspiration herderienne et la nécessaire unification qu'entraîne l'institutionnalisation du processus pédagogique, il existe donc un conflit général entre les visées de l'État et celles du pédagogue. Or, si Humboldt, dans ses oeuvres théoriques, s'oppose avec vigueur à l'exercice d'un contrôle politique sur la sphère éducative, il fut forcé de se prêter au jeu en 1809-1810, lorsqu'il prit en charge le département de l'éducation de l'État prussien. Parmi ses biographes et commentateurs, il existe justement une controverse quant au sens de cette volte-face : en fléchissant le genou de la sorte, Humboldt trahirait-il les idéaux auxquels il a donné naissance⁷⁶ ?

Pour des commentateurs comme David Sorkin ou Siegfried Kaehler, le paradoxe n'est qu'apparent : l'ambition de Humboldt, même lorsqu'il sert en qualité de fonctionnaire l'État prussien demeure de dissocier au maximum la sphère pédagogique de la sphère politique. C'est ainsi que Humboldt déclare, dans son premier rapport adressé aux instances supérieures, que les devoirs administratifs de son département seront atteints « lorsqu'il pourra entièrement remettre son travail entre les mains de la nation et ne s'occuper désormais d'éducation et d'instruction qu'en leurs relations les plus élevées aux autres

⁷⁵ *German Education : Past and Present*, p. 176. Humboldt exprime sensiblement la même chose : « Jede öffentliche Erziehung aber, da immer der Geist der Regierung in ihr herrscht, giebt dem Menschen eine gewisse bürgerliche Form. » *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, p. 55.

⁷⁶ Pour une revue de la littérature à ce sujet, voir *Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung) 1791-1810*, p. 55. Note 1.

sections de l'administration d'État »⁷⁷. C'est en ce sens que Humboldt recommande l'établissement d'un fonds exclusivement dédié aux institutions d'éducation, un fonds alimenté par la création d'une taxe spéciale, en guise de mesure concrète pour réduire le contrôle qu'exerce l'État sur la sphère pédagogique. L'idée de Humboldt, serait, en somme, de faire du processus éducatif une affaire nationale plutôt qu'étatique : c'est la nation qui, directement, devrait financer les écoles.

Le projet d'une sphère pédagogique à l'abri des aléas de l'État s'inscrit précisément dans une logique d'abolition des intermédiaires entre l'esprit national et le processus éducatif. On espère ultimement créer un lien spécial entre la nation et l'école : la première doit reconnaître dans la seconde le déploiement de sa propre force et le principe de sa croissance spirituelle. Non seulement s'assure-t-on ainsi de protéger l'individu d'une formation qui n'est adaptée qu'à faire de lui un loyal sujet, mais on se propose également de lui fournir du même coup la forme d'interaction avec ses semblables dont il a besoin pour se développer. C'est-à-dire que, chez Humboldt, les membres d'une nation sont unis par l'esprit à travers l'usage d'une langue commune : dans l'usage de la langue se dévoile une vision du monde unique, une vision du monde contenue et engendrée par la langue elle-même. Ainsi, pour Sorokin, lorsque Humboldt « découvre » le concept de nation, il découvre le moyen terme susceptible d'opérer pour lui la médiation entre l'individu et l'humanité⁷⁸. L'esprit national qui se déploie dans une langue commune représente précisément, pour Humboldt, le milieu au sein duquel l'individu pourra se consacrer à son libre développement parce que ce dernier s'y trouve parmi ses semblables :

⁷⁷ Traduction libre de « wenn sie ihr Geschäft gänzlich in die Hände der Nation niederlegen und sich mit Erziehung und Unterricht nur noch in den höchsten Beziehungen derselben auf die anderen Teile der obersten Staatsverwaltung beschäftigen könnte. » Cité dans Siegfried Kaehler, *Wilhelm von Humboldt und der Staat : ein Beitrag zur Geschichte deutscher Lebensgestaltung um 1800*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1963, p. 228.

⁷⁸ *Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung) 1791-1810*, p. 61.

« Ce qu'on appelle établissements scientifiques supérieurs n'est donc, indépendamment des formes qu'ils peuvent prendre au sein de l'État, rien d'autre que la vie spirituelle des hommes, le loisir extérieur, ou l'aspiration intérieure qui conduit à la science et à la recherche. Même dans cette perspective, l'un serait porté à méditer et à accumuler des documents en solitaire, un autre, à se lier à des individus de même âge, un troisième, à regrouper autour de lui un groupe de jeune gens. L'État doit aussi rester fidèle à cette image quand il veut coordonner en une forme plus rigide une action en soi indéterminée et, dans une certaine mesure, contingente. [...] Il doit également toujours rester conscient qu'il n'obtient pas ce résultat ni ne peut l'obtenir, et même qu'il y fait plutôt obstacle, dès qu'il intervient, que les choses iraient au fond infiniment mieux sans lui. »⁷⁹

Si l'individu a besoin d'interagir avec ses semblables pour se développer, il faut néanmoins que cette interaction demeure l'expression d'une libre coopération entre pairs. Aussi, une société académique assemblée artificiellement sous la supervision rigide de l'État serait contre-productive pour Humboldt : au contraire, c'est uniquement par l'esprit commun émanant de la langue et la quête de vérité caractérisant l'entreprise scientifique que les individus devraient être unis pour s'élever, et non par une force extérieure qui dicte la direction de toute l'entreprise. Abolir les intermédiaires entre la sphère nationale et la sphère pédagogique c'est donc, pour Humboldt, établir l'éducation institutionnalisée sur le seul terrain garantissant à l'individu un développement pleinement libre.

Chez Nietzsche comme chez Humboldt, la nation assume un rôle fondamental dans l'élévation de l'individu à l'humanité. Mais, pour Nietzsche, si une nation saine est en mesure de jouer le rôle crucial que lui assigne Humboldt, une nation à l'agonie, elle, menace d'emporter l'individu avec elle dans sa ruine. C'est ici que se révèle dans toute sa nocivité la logique d'accumulation caractérisant la *historische Bildung*. À travers l'accumulation historique, une masse de substances étrangères pénètre, selon Nietzsche, non seulement l'individu mais infiltre également toutes les sphères de la société, elle parcourt le langage et altère le sens commun, elle se presse dans toutes les manifestations

⁷⁹ Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin, p. 322.

extérieures de la vie, de telle manière que la culture [*Kultur*] allemande se résume peu à peu au simple réflexe de compilation des cultures passées :

« L'Allemand entasse autour de lui les formes, les couleurs, les produits et les curiosités de tous les temps et de tous les climats, et crée ainsi ce carnavalesque bariolage que ses intellectuels sont ensuite chargés d'étudier et de définir comme l' "essence du moderne", tandis que lui-même reste tranquillement assis au milieu de ce tumulte de tous les styles. »⁸⁰

Assommé par le poids culturel de l'histoire universelle, l'esprit allemand suffoque, disparu sous la masse de l'artifice. Mais, en Allemagne, personne ne remarque son absence : on le confond avec l'amas de débris qui le recouvre. Et à force de crouler sous l'artifice, l'esprit allemand lui-même se dénature. S'amorce ainsi un mouvement d'auto-aliénation dont la description sera l'une des tâches principales des *Considérations intempestives*.

Nietzsche détecte, entre autres symptômes, la dénaturation de l'esprit allemand dans le rapport altéré qu'entretient l'Allemand envers sa langue. À l'origine de cette altération se trouve l'infiltration d'une « fièvre historique » jusque dans l'enseignement de la langue maternelle :

« Au lieu de cette instruction purement pratique par laquelle le maître doit habituer ses élèves à une sévère éducation de soi dans le domaine de la langue, nous trouvons partout les préliminaires à un traitement de la langue maternelle par l'érudition historique : c'est-à-dire qu'on en use avec elle comme si c'était une langue morte et comme si l'on n'avait aucune obligation envers le présent et l'avenir de cette langue. La manière historique est devenue à ce point habituelle à notre époque que le corps vivant de la langue est lui aussi sacrifié à ses études anatomiques : mais la culture [*Bildung*] commence justement lorsque l'on s'entend à traiter le vivant comme vivant, la tâche du maître de culture commence justement par le refoulement d'un "intérêt historique" qui de partout cherche à percer, là où il faut avant toutes choses agir convenablement et non pas connaître. »⁸¹

Nietzsche suivra Humboldt en pensant que l'esprit d'une nation s'exprime dans la vision du monde qu'articule sa langue : l'aliénation d'une nation envers son esprit et l'aliénation d'une

⁸⁰ Friedrich Nietzsche, *David Strauss, l'apôtre et l'écrivain*, dans *Considérations inactuelles I et II*, Textes et variantes établis par G. Colli et M. Montinari, Trad. Pierre Rusch, Gallimard, Paris, 1990, p. 23.

⁸¹ *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, Deuxième Conférence, p. 102

nation envers sa langue constituent donc, de ce point de vue, deux facettes d'un même problème. La langue aliénée égare l'esprit et l'esprit égaré dénature la langue. Mais si la langue et l'esprit national forment le milieu au sein duquel l'individu peut seul croître de façon adéquate, alors espérer qu'un individu se développe au contact d'une langue dénaturée, c'est espérer produire un chêne en jetant un gland contre un trottoir. La corruption du milieu signifie la ruine de l'individu, et l'individu corrompu contribue à détruire le milieu qui l'entoure. Face à une langue dénaturée, l'individu commence à se désagréger, et c'est sa manière de se comprendre lui-même et ses semblables qui se trouve d'abord travestie par un langage qui déforme le réel :

« L'homme n'arrive plus à se faire connaître, dans sa détresse, au moyen de la langue et ne peut donc pas communiquer véritablement : dans cet état obscurément senti, la langue est devenue partout une puissance par elle-même, qui étreint les hommes de ses bras de fantôme et les pousse où ils ne veulent à vrai dire pas aller : dès qu'ils cherchent à se comprendre réciproquement et à s'unir en un même dessein, la folie des concepts généraux et même des pures sonorités s'empare d'eux et par suite de cette incapacité de communiquer, les créations de leur esprit commun portent à nouveau la marque de la mésentente réciproque, pour autant qu'elles ne correspondent pas aux nécessités réelles, mais seulement à la vacuité de ces mots et des concepts despotiques; ainsi l'humanité ajoute-t-elle encore à tous ses maux celui de la *convention*, c'est-à-dire un accord en paroles et en actes sans un accord du sentiment. »⁸²

Pour Nietzsche, cette dénaturation de la langue semble n'être qu'un des nombreux symptômes d'un prodigieux mouvement de méprise sur soi-même qui traverse la nation allemande dans sa totalité.

⁸² Friedrich Nietzsche, *Richard Wagner à Bayreuth*, dans *Considérations inactuelles III et IV*, Texte établi par G. Colli et M. Montinari, Trad. Henri-Alexis Baatsch, Pascal David, Cornélius Heim, Philippe Lacoue-Labarthe et Jean-Luc Nancy, Gallimard, Folio essais, Paris, 1990, p. 120

§14. Le *Bildungsphilister* et la théorie hégélienne de l'histoire

La fièvre historique résultant de la *historische Bildung* se trouve à l'origine, chez le jeune Nietzsche, d'une crise identitaire qui traverse l'Allemagne sous la forme d'une immense vague de folie collective qui égare l'Allemand sur son propre compte et sur l'état de sa culture. Tandis que Schiller amorçait son traité en réaction à la Terreur, la « crise » qui tirera le jeune Nietzsche du silence du philologue, c'est paradoxalement la victoire des Allemands sur les Français lors de la guerre franco-prussienne de 1870-71.

Au terme des hostilités, on unifie l'Allemagne et la Prusse sous une seule bannière : celle du premier Reich. Selon l'enthousiasme général, l'unification politique des territoires germanophones représente l'adéquation finale entre la réalité allemande et l'esprit allemand : la réalisation promise de la destinée allemande. Pour Nietzsche, cependant, voir dans cette victoire militaire le but et l'accomplissement du destin allemand, c'est succomber à l'idéologie la plus néfaste pour la nation allemande. Dans *David Strauss, l'apôtre et l'écrivain*, il confesse même craindre que, dans l'auto-gratification générale, on en vienne à extirper l'esprit allemand au profit de l'Empire allemand⁸³. Pour saisir la menace qui s'étend ici sur la nation allemande – et ainsi, sur le développement de l'Allemand en tant qu'individu – nous détaillerons un instant la nature de ces réjouissances auxquelles Nietzsche ne voudra jamais prendre part.

Si l'auto-gratification représente le principe à abattre, l'ennemi qui l'incarne, Nietzsche le reconnaît à sa satisfaction béate. Ce type du satisfait, Nietzsche le stigmatise du nom de *Bildungsphilister*. Pour ce dernier, la victoire de 1871 représente le triomphe final de la culture [*Kultur*] allemande sur la culture française, une victoire arrachée après de longues années passées à sa remorque, en qualité de faire-valoir. Voilà la source de la

⁸³ *David Strauss, l'apôtre et l'écrivain*, p. 2.

satisfaction du *Bildungsphilister* : il est convaincu qu'avec ce triomphe l'Allemagne s'est hissée au-delà de la suprématie que la France exerce sur le monde culturel depuis des siècles. Dans les pages des quotidiens allemands, journalistes et romanciers populaires se ceignent eux-mêmes des lauriers de la victoire : ils se prennent pour les architectes de la germanité victorieuse. Nietzsche assiste ainsi avec dégoût à cette grande kabbale des satisfaits, où le bourgeois cultivé et son chroniqueur préféré célèbrent réciproquement la confirmation de leur bon goût et la sanctification de leur exemplarité :

« On pourrait peut-être s'attendre que la partie la plus réfléchie et la plus instruite des Allemands cultivés aperçût les dangers d'un tel *abus du succès*, ou qu'au moins elle ressentît ce que le spectacle donné a de pénible; que peut-il en effet y avoir de plus pénible que de voir un être difforme se pavaner comme un coq devant son miroir en échangeant avec son reflet des regards admiratifs ? Mais les milieux instruits laissent volontiers les choses suivre leur cours, ils ont déjà assez à faire d'eux-mêmes pour ne pas, de surcroît, se charger du soin de l'esprit allemand. De plus, tous leurs membres ont la conviction inébranlable que leur propre culture personnelle [*Bildung*] est le fruit le plus mûr et le plus beau de ce temps, voire de tous les temps, et ils ne comprennent pas qu'on se soucie de la culture allemande [*deutsche Bildung*] parce qu'ils ont largement dépassé, pour eux-mêmes et la multitude de leurs semblables, ce genre de soucis. »⁸⁴

Selon l'idéologie que Nietzsche attribue au *Bildungsphilister*, non seulement l'Allemagne viendrait-elle de surpasser la France en tant que patrie internationale de la culture [*Kultur*], mais le type contemporain du *gebildeter Mensch* et la *deutsche Bildung* qui font l'objet de sa fierté se tiendraient au sommet de l'histoire universelle comme les plus beaux fleurons de l'humanité.

C'est à Hegel que Nietzsche reproche d'avoir fourni la base théorique à partir de laquelle le *Bildungsphilister* érigea le piédestal de sa supériorité morale. Le principe justificateur de l'orgueil du philistin, Nietzsche le nomme « déification du succès ». Ce vice théorique parcourt, pour lui, l'hégélianisme vulgarisé dans lequel baigne encore son

⁸⁴ David Strauss, *l'apôtre et l'écrivain*, 1, p. 21.

époque. Et si l'on avait cherché à exprimer en une formule l'essence de la déification du succès, on n'aurait pu en trouver une meilleure que le célèbre « le rationnel est le réel » :

« Une philosophie qui dissimulait chastement sous des fioritures compliquées la profession de foi philistine de son auteur inventa de surcroît la formule capable de diviniser la quotidienneté : elle parla de la rationalité de toute réalité et s'insinua ainsi auprès du philistin de la culture [*Bildungsphilister*], qui, lui aussi, aime les fioritures compliquées, mais, surtout, se croit seul réel et voit dans sa réalité la mesure de toute raison dans le monde. »⁸⁵

La déification hégélienne du succès contribue donc à la vision du monde du *Bildungsphilister* en sanctifiant sa rationalité : elle pose le présent et son regard sur les choses comme le produit d'une maturité supérieure de la raison. On comprend ainsi que le terme de « déification du succès » désigne l'attitude qu'adopte l'hégélien face à l'histoire : l'histoire se meut dans une toujours croissante approximation de la nature avec l'esprit absolu, elle représente la marche de la raison dans le monde. En un mot : l'advenu (le succès) est rationnel. Selon un tel modèle, le passé serait au présent ce que l'enfance est à l'âge adulte. L'enfance, c'est vrai, possède sa beauté et sa vérité, mais c'est dans l'âge adulte que la forme humaine atteint totalité et maturité. La vérité et la beauté de l'enfance, l'adulte est mieux placé pour les apprécier que l'enfant lui-même : si ce dernier ne fait que les vivre, le premier, lui, les comprend. Ainsi formulée, l'idée d'une supériorité morale et rationnelle du présent sur le passé peut nous sembler aller de soi, et l'on serait alors en droit de demander en quoi une telle idée, devenue sagesse populaire, pose problème.

Le fond du problème réside, pour Nietzsche, dans la vision de soi qu'inculque à l'individu une telle théorie de l'histoire. Celui qui y adhère se comprend d'emblée comme une réalisation de l'idée d'humanité supérieure à celle incarnée par les générations précédentes. En cela, l'idée rompt définitivement avec la vénération néohumaniste pour

⁸⁵ David Strauss, *l'apôtre et l'écrivain*, 2, p. 28.

l'Antiquité grecque qui anima, dès ses premières armes, l'idéal de *Bildung*. Tandis que le néohumaniste soupirait vers la Grèce comme vers l'image d'une unité perdue avec la nature, le *Bildungsphilister* se comprend, lui et son époque, comme une image supérieure en perfection à celle que représente l'Héllène. En rompant avec le modèle grec, le *Bildungsphilister* rompt à la fois symboliquement et concrètement avec l'idéal de *Bildung*. Symboliquement, parce que le monde grec représente, pour Nietzsche, l'origine de la quête de perfection individuelle cristallisée dans l'idéal de *Bildung*; concrètement, parce qu'en rompant avec les Grecs, le *Bildungsphilister* abandonne surtout le désir de « se transformer selon le modèle sublime du classique »⁸⁶ propre à ses prédécesseurs néohumanistes. Or, pour Nietzsche, l'abandon du modèle classique n'est que le symptôme le plus évident de la mentalité à l'oeuvre chez le *Bildungsphilister*, une mentalité qui se révèle dans l'interprétation que ce dernier fera de ses classiques nationaux :

« Mais comment notre culture philistine juge-t-elle ces chercheurs ? Elle les considère simplement comme des trouveurs, semblant oublier qu'eux-mêmes n'ont jamais cru être autre chose que des chercheurs. Ne possédons-nous pas notre civilisation, dit-on alors, puisque nous avons nos "classiques" ? Ce ne sont pas seulement les fondations qui ont été jetées, non, l'édifice lui-même se dresse déjà sur ces fondations – nous sommes cet édifice. Et le philistin de se prendre la tête à deux mains. [...] Il ne faut plus chercher, telle est la devise du philistin. »⁸⁷

À ces « chercheurs » – les Lessing, Goethe et Schiller – Nietzsche oppose le *Bildungsphilister* comme le disciple du « déjà trouvé », une profession de foi commode qui lui permettra de se soustraire à toute recherche. En somme, ce personnage représente, pour Nietzsche, l'apothéose de l'esprit mesquin qui anime une bourgeoisie satisfaite d'elle-même et de sa condition, confirmée dans sa satisfaction par une vision de l'histoire qui tend à en faire l'accomplissement ultime de la destinée humaine.

⁸⁶ *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, Troisième Conférence, p. 124.

⁸⁷ *David Strauss, l'apôtre et l'écrivain*, 2, pp. 26-7.

§15. *Bildungsphilister* et *Bildungsbürgertum*

Avec sa critique du *Bildungsphilister*, Nietzsche n'entre pas simplement en guerre avec la tendance au confort propre à la bourgeoisie en général, mais s'attaque également à une forme proprement allemande de celle-ci, qui s'appropriä le concept de *Bildung* comme sa marque de commerce – la *Bildungsbürgertum*. En réformant le système d'éducation en Allemagne, Humboldt orienta l'éducation institutionnalisée vers un idéal de *Bildung* dont les maîtres mots étaient autonomie, originalité et aspiration à la perfection. Mais le règne de Humboldt sur le département fut de courte durée et l'idéal de *Bildung*, en tant que raison d'être officielle de l'institution, dû sacrifier quelques plumes aux exigences croissantes de la sphère économique-industrielle. Néanmoins, le système pédagogique assimila parfaitement le puissant vocabulaire humaniste que lui avait annexé son réformateur. L'Université – encore comprise comme l'établissement de *Bildung* par excellence – incarne ainsi le mécanisme par lequel le *gebildeter Mensch* et le diplômé universitaire deviennent une seule et même chose :

« Il est certain que pour des milliers de bourgeois intellectuels [*Bildungsbürger*], la *Bildung* s'acquittait depuis toujours avec succès de sa mission d'orientation générale et incontestable de l'existence. Ils prenaient à coeur en toutes circonstances l'exhortation originelle du néohumanisme à comprendre la *Bildung* comme un processus, étendu sur toute la vie, de formation de ses propres capacités intellectuelles et esthétiques, des forces de l'esprit, de l'empathie, de l'imagination. Sous l'Empire encore, des érudits et théologiens célèbres, de hauts fonctionnaires et des juges incarnaient toujours la forme classique du *Bildungsbürger*. Mais il est en même temps absolument évident que, de plus en plus, les diplômes secondaires et universitaires se dégradäient irrésistiblement jusqu'à n'être plus que des systèmes d'habilitation, et d'abord ou exclusivement des billets d'entrée dans des carrières attractives, tandis que la formation personnelle de l'individu n'était plus qu'un postulat accessoire, une survivance d'un passé irréel. »⁸⁸

⁸⁸ *Essais sur l'histoire de la société allemande : 1870-1914*, p. 70.

La *Bildungsbürgertum* aurait, pour un temps, incarné avec fidélité l'idéal de Humboldt : une classe libre qui ferait usage de sa liberté pour affiner sa sensibilité, développer sa raison et s'élever à l'humanité. Mais la croissance exponentielle de cette classe jumelée aux changements inévitables que devait subir la sphère pédagogique ont fini par arracher au terme de *Bildung* la signification qui était la sienne à l'origine. À partir du moment où celui qui sort de l'Université avec un diplôme sous le bras se mérite par défaut le titre de *gebildeter Mensch*, le concept de *Bildung* trouve dans sa propre réalisation matérielle le poison qui tuera l'idéal. C'est dans une révolte contre cet état des choses que les invectives nietzschéennes adressées au *Bildungsphilister* prennent leur source.

Tandis que le jeune Nietzsche cherche absolument à entraver la métamorphose de l'idéal de *Bildung* en simple ornement trônant sur la façade de l'institution, le Nietzsche du Zarathoustra, lui, abandonnera le concept comme une coquille vide qui prétendrait encore préserver le contenu qui l'a déserté : « Ils ont une chose qui les rend fiers. Comment nomment-ils la chose qui les rend fiers ? C'est culture [*Bildung*] qu'ils la nomment, des chèvres elle les distingue »⁸⁹. Le Nietzsche des textes ultérieurs bannira donc le concept de son discours. Continuer d'invoquer la *Bildung* à la lumière de sa signification transformée aurait signifié, pour Nietzsche, égarer son contemporain, pour qui la *Bildung* appartient à l'école et seulement à l'école. Mais la disparition du concept en tant que cheval de bataille ne doit pas nous tromper : la quête nietzschéenne d'humanisme et de « surhumanisme » propre aux textes ultérieurs s'inscrira précisément dans la foulée inaugurée par le concept de *Bildung* : « Sa critique de la forme contemporaine de la culture [*Bildung*] est, avant tout et en fin de compte, une critique de la forme contemporaine de l'humain »⁹⁰.

⁸⁹ *Ainsi parlait Zarathoustra*, Prologue, p. 26.

⁹⁰ *De Hegel à Nietzsche*, p. 367.

Aussi paradoxale que puisse nous sembler la transformation de l'idéal, elle nous révèle néanmoins quelque vérité à propos de celui-ci. Si la notion de *Bildung* demeure un concept pédagogique au sens large, la totalité du domaine qu'elle prétend recouvrir outrepassa l'enceinte de l'école. Avec l'idéal de *Bildung*, on pense un développement de l'individu que l'on ne peut simplement circonscrire à une formation académique adéquate. Au contraire, Humboldt pensait à l'origine la *Bildung* comme une quête de perfection et de savoir devenue seconde nature chez l'individu, et donc, comme un processus qui ne cesse pas avec l'obtention du diplôme. Mais en faisant de l'idéal de *Bildung* le but concret visé par les institutions d'enseignement en Allemagne, on ne peut rendre justice à la partie de l'idéal qui n'obtient pas sa réalisation à l'intérieur de l'institution. Et en s'appropriant avec l'idéal la force du langage par lequel Humboldt parvint à l'établir, on se voit forcé d'utiliser ce même langage pour encenser ceux qui sortent de l'institution couronnés de succès. Les nécessités pratiques de l'établissement contribuent ainsi à l'altération définitive de l'idéal. Au final, ce qui, auparavant, ne pouvait être envisagé qu'en tant qu'idéal régulateur – ou comme titre honorifique que seuls quelques grands de l'histoire universelle auraient le droit de s'arroger – se confond avec le certificat par lequel on reconnaît au porteur la note de passage à l'Université. Nous tenons ici l'essentiel de ce qui a fait dériver la notion de *Bildung* en tant qu'idéal humaniste de perfection de soi et d'élévation à l'humanité vers un usage qui recoupe, de nos jours, beaucoup plus les termes français de culture et d'éducation.

§16. La *Bildung* et la vie de l'État

Le glissement de signification qu'a subi le concept de *Bildung* avec son intronisation au rang de raison d'être de l'école ne représente pas l'unique altération qu'il

devait subir aux mains de forces nouvelles. Avec l'expansion de la *Bildungsbürgertum* et l'accélération du progrès technologique, la formation académique devint un prérequis nécessaire à l'obtention de nombreux emplois. S'enclenche alors la métamorphose d'un processus qui se nomme encore « *Bildung* » mais qui, en réalité, se résume de plus en plus à une simple préparation au monde du travail. L'idéal se retourne alors contre lui-même pour se confondre avec une pensée de l'utilité contre laquelle il se constitua à l'origine.

C'est encore à Hegel que Nietzsche reproche d'avoir justifié la transformation :

« Un État ainsi gêné cherche n'importe quel allié : et lorsqu'il en est un qui s'offre avec des expressions pompeuses, lorsqu'il l'appelle, lui, l'État, comme par exemple l'a fait Hegel, "l'organisme éthique absolument parfait" et qu'il fixe à chacun comme tâche culturelle [*Aufgabe der Bildung*] de trouver le lieu et l'endroit où son service est le plus utile pour l'État – qui s'étonnerait que l'État sans plus ample examen saute au cou de cet allié qui s'offre et lui crie, plein de conviction, de sa voix profonde et barbare : "Oui ! Tu es l'éducation ! Tu es la culture !" »⁹¹

Nous nous tournerons un moment vers Hegel pour articuler plus clairement la polémique que Nietzsche tente de soulever contre lui. Tel qu'il semble la concevoir, la position hégélienne donnerait à la *Bildung* comme finalité dernière la tâche de s'assurer que l'individu formé sache se rendre utile à la collectivité. Si Nietzsche lance la remarque à Hegel en guise d'accusation, ce dernier semble penser que la chose relève de l'évidence :

« Ce qui se réalise par l'école, la formation culturelle des individus, c'est la capacité qu'ils ont d'appartenir à la vie publique. La science, les aptitudes qui sont acquises, n'atteignent leur but essentiel que dans leur application extra-scolaire. [...] Les travaux de l'école n'ont pas leur fin complète en eux-mêmes, mais fondent seulement la possibilité d'une autre oeuvre, l'oeuvre essentielle. »⁹²

En acquiesçant, Hegel se soumet honteusement, selon Nietzsche, au pouvoir de l'État et, du même coup, contribue à détourner l'emphase que mettait originellement l'idéal de *Bildung*

⁹¹ *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, Troisième Conférence, p. 129.

⁹² G. W. F. Hegel, *Textes pédagogiques*, Traduction et présentation par Bernard Bourgeois, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 1978, p. 111.

sur l'individu en tant qu'individu. On se souviendra que, contre le programme défini par les Lumières, Humboldt se refusait à reconnaître la finalité ultime de l'éducation dans l'utilité générale ou dans la contribution de l'individu à la vie économique de la communauté. Dans la foulée humboldtienne, Nietzsche opposera souvent une éducation régie par l'idéal de *Bildung* à une formation de l'individu entièrement orientée vers l'occupation d'un emploi. Contre ce genre d'éducation, le jeune Nietzsche mobilisera certaines de ses harangues les plus aiguës :

« La morale qui est ici en vigueur exige assurément quelque chose d'inverse, en l'espèce une culture [*Bildung*] *rapide*, pour que l'on puisse rapidement devenir un être qui gagne de l'argent, mais aussi une culture assez approfondie pour devenir un être qui gagne *beaucoup* d'argent. On ne permet la culture à l'homme qu'en proportion de ce que demande l'intérêt du gain, mais c'est aussi dans la même proportion qu'on l'exige de lui. »⁹³

Dans sa fureur contre Hegel, Nietzsche associe fréquemment une *Bildung* soumise à la vie de l'État à un simple retour vers la logique de l'utilité qui régissait la pensée pédagogique des Lumières. En bref, la version hégélienne de l'idéal s'opposerait à un moment fondateur du concept établi chez Humboldt. Contre Nietzsche, nous admettons que si Hegel rapproche l'idéal de *Bildung* de considérations d'ordre social, ce n'est pas pour retourner vers un modèle dominé par la pensée de l'utilité. Au contraire, en établissant son concept de *Bildung*, Hegel pense encore l'essence de l'idéal comme élévation à l'humanité. Mais l'élévation à l'humanité suivra chez lui un cours radicalement différent de celui pensé par la tradition qui le précède⁹⁴.

⁹³ *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, Première Conférence, p. 95.

⁹⁴ La notion de *Bildung* prend, à l'échelle du système, des proportions gigantesques chez Hegel. Nous nous concentrerons ici sur la *Propédeutique Philosophique* et les *Textes Pédagogiques* de Nuremberg, concentration justifiée dans la mesure où c'est ici que Hegel traite de la *Bildung* en rapport plus étroit avec le monde de l'éducation sans trop s'aventurer dans un mouvement de formation propre à l'esprit supra-individuel.

§17. Animalité, humanité, travail et consommation

Dans sa *Propédeutique Philosophique*, Hegel fait écho à l'idée – pour nous déjà familière – qui fait de l'éducation un moment intrinsèquement nécessaire au développement de la forme humaine :

« L'homme est à la fois essence naturelle et essence spirituelle [...] il n'est pas, de nature, *ce qu'il doit être*. L'animal n'a besoin d'aucune formation, car il est, de nature, ce qu'il doit être. Il n'est rien de plus qu'essence naturelle. Mais il est nécessaire que l'homme accorde ses deux faces, pour conformer sa singularité à ce qui est en lui raison, c'est-à-dire pour faire régner son aspect rationnel. »⁹⁵

En l'opposant au développement de l'animal, Hegel entend insister sur le caractère unique du développement humain : il nous indique ainsi que l'accomplissement de la forme humaine ne se trouve pas épuisé par l'oeuvre de la nature. Chez l'animal, la nature pourrait veiller à la totalité de la croissance et à la perfection de l'individu parce que ce dernier ne se trouverait pas appelé en son être à dépasser sa propre singularité. L'instinct lui indique la voie, et là où l'instinct est aveugle, l'animal n'aurait tout simplement pas besoin de voir. Mais l'homme – tout enveloppé de raison comme d'un halo surnaturel – se verra appelé à dépasser sa nature singulière pour accéder à l'universel. Ainsi, un homme collé de près à tout ce qui est en lui immédiat, dominé par le sentiment, l'instant, un homme qui obéirait aveuglément à chaque impulsion se faisant jour en lui ne serait, en somme, qu'un animal. La *Bildung* telle que la conçoit Hegel se profile clairement comme une soumission de l'animalité à l'humanité dans l'homme. Et ce qui, dans l'homme, est humain par excellence, c'est la raison. L'élévation à l'humanité commence ainsi, chez Hegel, avec la subordination du désir immédiat et de la conviction aveugle au pouvoir de la raison.

⁹⁵ G. W. F. Hegel, *Propédeutique philosophique*, Trad. Maurice de Gandillac, Éditions de Minuit, Paris, 1963, Doctrine des Devoirs §41, p. 57.

En dominant sa nature animale, l'homme doit également surmonter le rapport proprement animal à la chose. Ce rapport animal, c'est la consommation. Dans la consommation, l'animal se rapporte à la chose comme à l'objet immédiat de son désir : se trouve-t-elle à sa portée, il l'engloutira aussitôt. À la mise entre parenthèses de l'animalité dans l'homme correspond la suspension du rapport simplement animal à la chose, une suspension qui culmine dans l'inauguration d'un accès nouveau à celle-ci : le travail. Chez celui qui travaille, le désir immédiat n'est plus seul à l'oeuvre : au contraire, la gratification du désir s'y trouve nécessairement différée. La conscience travaillante se tourne ainsi vers un objet qui n'est que le moyen par lequel la chose devient accessible à la consommation. Avec le travail, la médiation s'insinue pour la première fois dans le rapport entre l'agent et la chose. Si la consommation se jette sur la chose pour l'engloutir, le travail détourne la conscience de l'immédiat pour y retourner plus efficacement. Mais la suspension de l'immédiateté qu'implique le travail demande également un apport de la conscience qui s'y soumet : le travail forme la chose, et en formant la chose, la conscience se forme elle-même⁹⁶. Gwendoline Jarczyk explique ainsi le côté formateur du travail tel qu'il se détache de la pensée de Hegel :

« Pour répondre en vérité à son “concept”, le travail ne saurait s'achever dans la production d'un objet extérieur : celui qui l'a produit est invité à y reconnaître sa propre “forme”, ainsi devenue pour lui objective en même temps que dotée de permanence; c'est dire que l'objet fait retour vers le travailleur, provoquant celui-ci à la conscience de ce qu'il a engagé dans son agir, et éventuellement à la modification de cet agir. »⁹⁷

En termes profondément étrangers au langage de Hegel, l'oeuvre du travail s'étend devant le travailleur comme le souvenir de sa propre activité. Aussi constitue-t-elle un moyen par lequel celui-ci parviendra à se connaître lui-même, en tant que producteur.

⁹⁶ *Vérité et Méthode*, p. 29.

⁹⁷ Gwendoline Jarczyk, *Concept du travail et travail du concept chez Hegel* dans *Archives de Philosophie*, No. 48, 1985, Beauchesne, Paris, p. 26.

La transformation de la conscience par le travail représente un élément crucial de la marche de la *Bildung* chez Hegel, mais il faut préciser que le travail dont il est ici question ne se réduit pas au seul travail rémunéré qui succède normalement à la vie académique. Au contraire, le mouvement décrit ici par Hegel cherche à saisir l'essence d'une forme de rapport à la chose qui excède le sens du terme « travail » exclusif à la sphère économique, même s'il recouvre ce sens comme l'une de ses acceptions spécifiques. Aussi, le mouvement qui passe de la consommation vers le travail trouve son écho à l'intérieur des murs de l'école à travers une transformation essentielle qu'est appelée à subir l'individu :

« Pour l'aliénation qui conditionne la culture théorique [*theoretischen Bildung*], celle-ci n'exige pas cette souffrance éthique, pas cette douleur du coeur, mais la souffrance et tension plus légère de la représentation, consistant à s'occuper de quelque chose de non-immédiat, d'étranger, de quelque chose qui appartienne au souvenir, à la mémoire et à la pensée. »⁹⁸

Hegel oppose ici souvenir, mémoire et pensée à la sphère de l'immédiat comme sources d'une forme de souffrance et de tension. En sollicitant la mémoire de l'enfant, on le force à se détacher de ce qui coule de source chez lui – la succession rapide de ses désirs et l'éphémérité de l'attention – pour le contraindre à se concentrer sur une tâche unique. Il s'agit là, déjà, d'un travail. L'exercice de la mémoire – en tant que travail – forme la conscience dans la mesure où il s'oppose à la facilité avec laquelle l'enfant pourrait adopter le premier produit de sa fantaisie en guise de réponse, afin d'éviter l'effort que suppose la recherche. Entamer la recherche signifie s'arracher aux chaînes de l'immédiat, du monde du plaisir et de la consommation, pour extraire de soi-même le souvenir approprié, au prix des souffrances et de la tension que suppose le travail.

Chez Hegel, cette transformation par laquelle l'enfant apprend à penser et à répondre se trouve orchestrée par un mécanisme de l'aliénation. Nous tenons ici – avec le

⁹⁸ *Textes pédagogiques*, p. 84-85.

concept d'aliénation – un concept charnière de la théorie hégélienne de la *Bildung* telle qu'elle se déploie dans les *Textes Pédagogiques* et la *Propédeutique Philosophique*. C'est dans le rôle qu'occupe la domination de soi à l'intérieur de la théorie hégélienne de l'éducation que se révèle d'un même souffle la place essentielle qu'y occupe l'aliénation. Comme nous l'avons vu, l'homme, pour Hegel, est à la fois une essence naturelle et une essence spirituelle. Si le destin lui confie le rôle de porte-parole de la raison au sein de l'univers, l'individu n'y pénètre néanmoins qu'en tant que simple esclave de la nature. Comme l'animal, il naît d'emblée assujetti à la pulsion, à l'immédiat et à l'apparence. La conquête de la place dominante par la raison doit donc s'effectuer à travers une répression de l'animalité dans l'homme.

§18. Responsabilité, liberté et objectivité chez Hegel

Nous nous doutons déjà qu'un Nietzsche ou qu'un Humboldt considérerait d'un oeil teinté de soupçon une telle négation de la vie pulsionnelle de l'individu, de crainte qu'elle ne résulte dans l'extirpation irréversible de ses forces essentielles. Hegel, de son côté, pense l'abolition de la singularité naturelle dans l'homme comme la venue à l'existence d'une vertu cardinale :

« La formation scientifique a, d'une façon générale, cet effet sur l'esprit, à savoir de le séparer de lui-même, de le soulever hors de son existence naturelle immédiate, de la sphère sans liberté du sentiment et de l'impulsion, et de l'installer dans la pensée, moyennant quoi il acquiert une conscience de la réaction, autrement seulement nécessaire, instinctive, à des impressions extérieures, et, par cette libération, devient la puissance disposant des représentations et sensations immédiates; laquelle libération constitue l'assise fondamentale formelle de la manière d'agir morale en général. »⁹⁹

⁹⁹ *Textes pédagogiques*, p. 107.

Arracher l'éduqué à la sphère de l'immédiat, cela signifie, pour Hegel, lui donner du même coup accès à une sphère supérieure : le domaine de la liberté. Nous pouvons voir un second élément formateur venir épauler, dans ce passage, le pouvoir de façonnement propre au travail lorsque Hegel évoque le rôle fondamental joué par la « conscience de la réaction ». Avec la négation de l'immédiateté, l'individu conquiert une forme de séparation d'avec la pulsion qui lui permet non plus de seulement la ressentir, mais aussi de la reconnaître comme telle ou telle forme de pulsion. En reconnaissant la tendance qui l'assaille et en la nommant, il se donne les moyens par lesquels elle pourra lui apparaître appropriée ou inappropriée. La formation théorique semble donc contribuer à une libération de la volonté : d'une part, en instaurant chez l'individu une capacité de travail dans laquelle le rapport à la chose dépasse la simple consommation, et d'autre part, en lui fournissant la distance grâce à laquelle tendance et réaction accèdent au langage et deviennent ainsi candidats à la négation.

La théorie du libre vouloir, étayée à l'entrée de la *Propédeutique Philosophique*, confirme cette culmination de la formation théorique dans la libération du vouloir de l'individu. Pour Hegel, le libre vouloir se distingue de la volonté particulière de l'individu : en tant que libre vouloir, l'individu est une essence universelle¹⁰⁰. Le rôle de la formation théorique dans la libération du vouloir réside dans sa propension à impartir à l'individu une capacité de négation et de réflexion qui transforment en lui le règne de la simple tendance – vouloir non-libre – en une volonté réfléchie, qui, elle, peut toujours faire abstraction de tout contenu et restaurer sa pureté¹⁰¹. Mais la tendance elle-même ne se trouve pas expulsée par la libération du vouloir individuel : le vouloir doit rester vouloir de quelque chose. Être libre de vouloir signifie plutôt *disposer de chaque tendance* : décider laquelle accèdera à

¹⁰⁰ *Propédeutique philosophique*, Introduction, §10-12, pp. 21-25.

¹⁰¹ *Propédeutique philosophique*, Introduction, §10-12, pp. 21-25.

l'expression dans l'action, et laquelle non. Voilà la nature de la libération que provoque, pour Hegel, la formation théorique. En pensant ainsi l'effet principal de la formation théorique, Hegel semble reprendre l'idée, établie par Humboldt, selon laquelle l'oeuvre de la *Bildung* dépasse celle de la simple culture en se répandant de manière harmonieuse sur la sensibilité et le caractère. Nous pourrions difficilement qualifier d'insignifiant ou de purement accessoire le rôle attribué par Hegel à la *Bildung* : par son entremise, l'individu « devient la puissance disposant des représentations et sensations immédiates »¹⁰².

Hegel va encore plus loin : en disposant lui-même de sa propre immédiateté, l'individu atteint pour la première fois la capacité qui fera de lui un individu responsable. C'est en ce sens que Hegel parle de la capacité à disposer de la tendance comme de « l'assise fondamentale formelle de la manière d'agir morale en général ». Et, dans la mesure où l'acquisition de l'assise en question se fait de concert avec l'accession de l'individu au domaine de la pensée, le même passage implique que la *Bildung* le ferait simultanément accéder à une forme d'objectivité qui lui était étrangère aussi longtemps que la pulsion dominait son activité. La réalisation de la responsabilité dans l'agent et l'avènement de l'objectivité dans le sujet se présentent donc, pour Hegel, comme deux moments d'une même réalité. La capacité de reconnaître et de nier la tendance y joue, dans les deux cas, un rôle clé. La parenté fondamentale entre ces deux capacités nous apparaîtra plus clairement si nous considérons l'objectivité comme une responsabilité assumée envers la vérité de la chose. Tout comme, dans la sphère de l'action, la nature immédiate est dominée par la tendance, dans la sphère de l'intellect, elle se trouve soumise au préjugé. Aussi, tandis que la formation consisterait, dans le domaine moral, à reconnaître que l'on

¹⁰² *Textes pédagogiques*, p. 107.

possède soi-même une tendance donnée, elle devrait permettre, dans le domaine théorique, de reconnaître notre biais et nos préjugés :

« Ce qui est le but principal de l'éducation, c'est que ces intuitions, pensées, réflexions propres, que la jeunesse peut avoir et faire, et le mode selon lequel elle peut les tirer d'elle-même, soient extirpés; comme la volonté, la pensée, elle aussi, doit commencer par l'obéissance. »¹⁰³

On libère la volonté à travers la suppression du vouloir individuel en exigeant l'obéissance dans l'action, tout comme on libère la pensée en abolissant la domination de l'opinion particulière par le moyen d'une forme d'obéissance intellectuelle : la confiance en l'autorité académique du maître. Si la *Bildung* constitue l'assise fondamentale de la moralité, elle semble également servir de fondement à l'objectivité dans le sujet. En dépassant l'immédiateté de ses préjugés, en les reconnaissant en tant que préjugés, l'homme se libère pour la vérité. Nous pouvons reconnaître ici l'un des éléments importants qui attira Gadamer vers la notion hégélienne de *Bildung* : à la double fonction que nous venons de dégager, Gadamer ajoute – comme caractéristique générale de la *Bildung* hégélienne – l'ouverture maintenue à l'altérité¹⁰⁴.

§19. La *Bildung* hégélienne comme formation citoyenne

Il faudra reconnaître ici une part de vérité à l'accusation que Nietzsche adresse à Hegel lorsqu'il lui reproche de subordonner le développement de l'individu à sa participation à la vie de l'État et de transformer de manière essentielle l'idéal de *Bildung* tel qu'établi par Humboldt :

¹⁰³ *Textes pédagogiques*, p. 95.

¹⁰⁴ *Vérité et Méthode*, p. 33. Ce passage de la *Propédeutique* semble donner raison à Gadamer : « Un jugement précipité est celui qui se fonde sans doute sur la saisie d'un point de vue, mais d'un point de vue unilatéral, un jugement qui laisse échapper, de la sorte, le vrai concept de la chose, les autres points de vue. Un homme formé sait, en même temps, les *limites de son aptitude à juger*. » *Propédeutique Philosophique*, Doctrine des Devoirs §42, p. 58.

« C'est un phénomène nouveau et en tout cas original : l'État apparaît comme le mystagogue de la culture et, tout en favorisant ses propres buts, il force chacun de ses serviteurs à ne paraître devant lui que muni du flambeau de la culture universelle de l'État : à cette lumière trouble ils doivent reconnaître en lui le but suprême, le salaire de tous leurs efforts vers la culture. Ce dernier phénomène devrait les déconcerter, il devrait leur rappeler par exemple une tendance apparentée, une tendance que l'on comprend peu à peu, celle d'une philosophie lancée sur les voies de l'État et visant les buts de l'État, la tendance de la philosophie hégélienne : oui, il ne serait pas exagéré d'affirmer que, en soumettant tous les efforts vers la culture aux buts de l'État, la Prusse s'est assimilée avec succès la partie pratiquement valable de l'héritage de la philosophie hégélienne : son apothéose de l'État atteint sans doute son sommet dans *cette* soumission. »¹⁰⁵

En faveur de Nietzsche, on concédera que le *gebildeter Mensch* chez Hegel correspond justement au type du citoyen responsable : l'homme en mesure de « travailler », l'homme responsable et objectif, capable de se contenir et qui trouve la réalisation dernière de sa formation académique dans un rôle social déterminé. La chose ne peut qu'exciter le mépris du jeune Nietzsche, on le devinera : faire déboucher l'idéal de *Bildung* sur la formation du citoyen responsable, c'est en retirer au génie les droits exclusifs pour les redistribuer au payeur de taxes.

Si le *gebildeter Mensch* et le citoyen responsable se confondent effectivement dans la perspective hégélienne, on ne pourra cependant prétendre – comme semble le faire Nietzsche – que la théorie hégélienne ne représente qu'une rechute dans la logique de l'utilité propre aux Lumières. Sous la coupe du principe architectonique d'utilité, la pensée des Lumières en matière d'éducation se centrait sur l'homme en tant que citoyen, tel qu'opposé à l'homme en tant qu'homme. Chez Hegel, cependant, l'équivalence entre le *gebildeter Mensch* et le citoyen responsable ne s'affranchira jamais du langage de l'élévation à l'humanité qui définit, depuis Humboldt, le but poursuivi par l'idéal de *Bildung* – un langage établi *contre* celui de l'utilité. Si Hegel cherche à inculquer à

¹⁰⁵ *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, Troisième Conférence, p. 127.

l'individu la responsabilité et l'objectivité par l'entremise d'une capacité de négation, ce n'est pas au nom du bien commun mais plutôt au nom de l'idée d'humanité qui se déploie chez lui. À ses fondements réside une conception de l'homme comme vecteur de l'esprit absolu. Charles Taylor exprime ainsi le lien fondamental unissant, d'un côté, une pensée qui considère l'homme comme le véhicule d'une forme de rationalité qui le dépasse et, de l'autre, une anthropologie philosophique qui le considère, à la manière d'Aristote, comme un « animal politique » :

« What then is the form of life which man must attain in order to be an adequate vehicle of Spirit? First of all, this must be a social form. [...] To be embodied means to be at a particular time and place, and hence to be finite. But finite spirit must go beyond an identification of himself as a particular, and this is why the existence of many men and their life together in a society plays an essential part. Man is raised to the universal because he already lives beyond himself in a society, whose greater life incorporates his. »¹⁰⁶

En tant que véhicule de l'esprit universel, l'homme doit nécessairement dépasser l'identification étroite avec lui-même et former son identité à travers l'appartenance à une forme de communauté qui, dans le monde moderne, trouve toujours sa forme ultime dans l'enceinte de l'État.

Ainsi, la position proprement hégélienne consisterait à nier l'opposition entre le citoyen et l'homme en tant qu'homme comme fins mutuellement exclusives de toute entreprise éducative. Selon une telle pensée, l'homme en tant qu'homme est toujours, en même temps, un citoyen. Son existence citoyenne n'est pas qu'une couche extérieure, saupoudrée sur sa vie privée. Former l'homme en tant qu'homme ce sera donc, selon la perspective hégélienne, le préparer à vivre au sein de l'État. On comprend donc comment, en niant les termes de l'opposition, Hegel parvient à se réappropriier le langage de l'élévation à l'humanité. Rendre l'homme objectif et responsable, c'est tout aussi bien en

¹⁰⁶ Charles Taylor, *Hegel*, Cambridge University Press, New York, 1975, p. 366.

faire un citoyen qu'un homme véritable. Si, d'un côté, l'on ne peut refuser à Hegel de présenter une véritable *Bildungstheorie*, on ne pourra s'empêcher de remarquer, d'un autre côté, que le contraste entre sa perspective et la théorie humboldtienne demeure spectaculaire. Karl Löwith n'a pas manqué de reconnaître l'opposition de Hegel au mouvement libéral inauguré par Humboldt :

« Ainsi Hegel critique dans la société bourgeoise la conception d'un État qui n'est qu'un moyen subordonné à une fin, conception représentée en Allemagne de façon classique par W. von Humboldt. Dans la société bourgeoise, qui est une mutuelle dépendance ou un “système” de “besoins” et dont le principe est l'individualisme, chaque citoyen est à lui-même un but en soi. Tout le reste ne lui est rien, dans la mesure où ce n'est pas un moyen qu'il subordonne à *sa fin*. »¹⁰⁷

En s'opposant à cette conception du rapport entre l'État et l'individu, Hegel s'oppose à un élément important de la tradition de la *Bildung* : l'idée de l'individu en tant que totalité autonome, contenant en lui-même son propre sens et son propre centre, entièrement défini par sa propre vitalité. C'est précisément au nom de l'intégrité de l'individu ainsi conçu que Humboldt rédigea son texte fondateur sur les limites des pouvoirs de l'État. Contre ce libéralisme inhérent à la perspective humboldtienne, Hegel pose la participation à la vie de l'État comme condition fondamentale de toute autonomie et de toute liberté qui, chez lui, ne se résument jamais à la libre expression d'une force intérieure, innée à l'individu.

§20. Le travail comme réponse au problème de la spécialisation

À la lumière de la *Bildungstheorie* dégagée des *Textes Pédagogiques* et de la *Propédeutique Philosophique*, l'accusation nietzschéenne de succomber à la pensée de l'utilité procède d'une méconnaissance de l'anthropologie philosophique propre à Hegel, une faille qui semble miner l'entreprise polémique de Nietzsche. Mais là ne réside pas

¹⁰⁷ *De Hegel à Nietzsche*, p. 294.

l'unique réponse que réserve le système hégélien aux assauts dirigés par Nietzsche contre les remparts de l'institution scolaire. On se souviendra d'une critique du savant qui, abreuvée à la pensée schillerienne, caractérisait l'activité spécialisée propre à l'érudit comme un « ensavamment » qui culminerait dans un développement unilatéral de celui-ci, au mépris de l'ensemble des facultés humaines. Or, l'attaque nietzschéenne repose sur l'idée selon laquelle une activité spécifique ne pourrait générer qu'une habileté tout aussi spécifique. Mais lorsque Hegel pense la *Bildung* comme transformation de l'individu par le « travail », il pense la capacité ainsi dégagée comme une *capacité générale* développée au contact d'une activité spécifique. Karl Löwith énumère ainsi l'ensemble de ce qui se trouve conquis, chez Hegel, avec l'apprentissage du travail :

« Au cours de ce processus de travail productif se développe la *culture* [*Bildung*] tant théorique que pratique : connaissances variées, mobilité de l'imagination des moyens adaptés à des fins, compréhension de rapports compliqués et généraux – tout cela naît de la différenciation des besoins, des moyens et des travaux. Le travail “cultive” [*bildet*] déjà, il est formateur parce qu'il habitue à l'action et aux égards envers la volonté d'autrui. Il enseigne l'activité objective bien adaptée et apprend les savoir-faire communs. Il impose sa discipline à l'homme et l'élève aux conceptions générales de l'Esprit. À la différence du barbare, essentiellement paresseux, le *travailleur* est en même temps *l'homme cultivé* [*der Gebildete*] développant productivement ses propres besoins. Mais le travail n'est apte à former l'homme que parce que, étant façonnement et création, il est de nature spirituelle et doté d'un pouvoir d'abstraction. »¹⁰⁸

En somme, l'essentiel de la *Bildung*, pour Hegel, n'émerge pas au contact d'une multitude d'activités diverses mais demeure entièrement compatible avec une forme de spécialisation. Au contraire, c'est le sérieux avec lequel on transforme la chose, la concentration avec laquelle on dirige toute son activité vers une tâche unique qui, pour Hegel, transforme réellement l'individu. Au terme de la transformation, celui qui a formé la chose de manière spécifique s'est lui-même formé de manière universelle :

¹⁰⁸ *De Hegel à Nietzsche*, p. 326.

« Un homme par ailleurs cultivé n'a pas, en fait, borné sa nature à quelque chose de particulier, mais il l'a, bien plutôt, rendue apte à tout. Pour s'engager dans une science ou un savoir-faire qui lui sont étrangers, lorsque c'est nécessaire, il n'a, à proprement parler, rien d'autre à faire si ce n'est seulement, au lieu de s'en tenir à la représentation des difficultés et de l'incapacité de les surmonter, de carrément prendre la Chose en mains et de s'en saisir. »¹⁰⁹

En cela, Hegel exploite, d'une manière sans doute plus vraisemblable, une avenue déjà défrichée par Schiller. Ce dernier pensait lui aussi, avec le « jeu » propre à l'expérience esthétique, le développement total de l'individu à travers une forme d'interaction avec la chose qui demeure extrêmement spécifique. Face à l'échec massif des critiques nietzschéennes adressées au système hégélien, on pourrait se penser prêt à déclarer le vainqueur et à oublier l'assaut du jeune Nietzsche contre Hegel comme une entreprise fondamentalement mal dirigée.

§21. La tâche nietzschéenne : traiter le vivant en tant que vivant

Si l'accusation de ne proposer qu'une *pseudo-Bildung*, une éducation entièrement orientée vers une logique de l'utilité, rate le noyau central de la théorie hégélienne, une seconde tendance critique traverse la pensée nietzschéenne de la *Bildung* qui, elle, atteint l'hégélianisme à ses fondations. C'est en considérant la nature comme le principe fondamental à l'oeuvre dans le mouvement propre à la *Bildung* que Nietzsche confronte le plus efficacement Hegel. Nous avons vu ce dernier présenter le développement spirituel de l'individu comme un contre-mouvement à l'oeuvre de la nature. En ce sens, la *Bildung* procède, chez Hegel, d'une forme de négation qui se manifeste principalement dans le rôle qu'il octroie au travail et à la conscience de la réaction. En pensant une union essentielle entre *Bildung* et nature, Nietzsche ne fait que reprendre un thème humboldtien bâillonné

¹⁰⁹ *Textes Pédagogiques*, p. 93.

par Hegel. Même chez Schiller, qui pense, comme Hegel, la nature humaine d'une manière essentiellement générique, une certaine filiation entre « *Bildung* » et « nature » demeure centrale : Schiller oppose la dispersion moderne à l'unité antique comme expressions respectives de l'action compartimentalisante de la raison et de l'oeuvre unificatrice de la nature. Aussi, lorsque Hegel pense le mouvement propre à la *Bildung* comme un processus à travers lequel la nature se retire devant la marche souveraine de l'esprit, il s'éloigne du chemin tracé par la tradition avant lui, un chemin traversé par une pensée du « naturel » depuis Böhme, Paracelse et Leibniz. En s'opposant à sa réinterprétation hégélienne, le jeune Nietzsche se fera en quelque sorte le champion d'une tradition qui considère la nature intérieure comme l'assise à partir de laquelle l'élévation à l'humanité devient seule possible.

Afin de cerner le filon critique qui procède, chez Nietzsche, d'un souci du naturel, nous adopterons la maxime suivante comme l'expression fondamentale du principe ici à l'oeuvre : « la culture [*Bildung*] commence justement lorsque l'on s'entend à traiter le vivant comme vivant »¹¹⁰. L'énoncé semblera d'emblée hermétique, mais son contexte nous précise sa signification. On le trouve dans un passage que nous avons déjà cité, où Nietzsche déplore l'infiltration de manies historisantes dans l'enseignement de l'allemand au Gymnase. La prédilection malade de l'époque pour l'histoire entraîne la confusion du traitement propre aux langues vivantes avec celui qui caractérise l'étude des langues mortes. En bref, l'analyse et la grammaire dominant l'apprentissage de la langue là où la pratique devrait enseigner à bien parler et à bien écrire. On accumule ainsi un savoir théorique sur la langue au mépris de l'essentiel : l'inspiration d'un sentiment de responsabilité dans l'usage et la préservation de sa langue natale. Traiter une langue comme

¹¹⁰ *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, Deuxième conférence, p. 102.

une langue vivante, c'est donc se reconnaître une part de responsabilité dans l'usage que l'on en fait. Celui qui l'utilise doit veiller à ne pas la dénaturer.

On comprend ainsi que de « traiter le vivant en tant que vivant » signifie considérer une réalité comme encore susceptible de croître ou de dépérir, de s'épanouir ou de se corrompre. Ce principe nous renvoie à une figure récurrente dans la pensée du jeune Nietzsche : la crainte de voir une éducation orientée vers l'épanouissement de l'individu culminer au contraire dans sa corruption. Cette suspicion dirigée contre toute forme d'éducation se trouve solidement ancrée dans la vision de l'homme qui sous-tend la pensée de Nietzsche : l'essentiel des capacités et des réalisations accessibles à l'individu se trouve d'emblée en lui, à l'état de germe. On comprendra que ce genre de pensée ne réserve à l'éducation que les miettes : le vitalisme qui y règne réduit l'éducation à ne représenter qu'une mince pellicule de rosée par laquelle le germe accède à la vie et puisera un moment sa subsistance. En bref, l'éducation elle-même ne constitue qu'une simple ressource : la véritable puissance formatrice se trouve à l'intérieur de l'individu. On se souviendra que même ce grand réformateur des institutions d'enseignement qu'était Humboldt tendait à reléguer celles-ci au second plan¹¹¹, mais Nietzsche va beaucoup plus loin en envisageant non seulement le caractère « accessoire » de l'éducation institutionnalisée, mais aussi son potentiel néfaste. En comprenant que l'éducation elle-même ne compte qu'au rang des forces extérieures mises à la disposition de la vitalité individuelle, on comprend également pourquoi le thème de l'éducation plane sur la pensée du jeune Nietzsche aussi bien comme une menace que comme une bénédiction : rien ne semble plus dangereux pour celui-ci

¹¹¹ « Ce qu'on appelle établissements scientifiques supérieurs n'est donc, indépendamment des formes qu'ils peuvent prendre au sein de l'État, rien d'autre que la vie spirituelle des hommes, le loisir extérieur, ou l'aspiration intérieure qui conduit à la science et à la recherche. » *Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin*, p. 322.

qu'une éducation qui, en outrepassant ses droits, piétinerait le germe au nom de la réalité, de la collectivité ou de la morale.

§22. La force plastique et l'assimilation de la contrainte

Tandis que Nietzsche pense l'élévation à l'humanité comme une réalisation des capacités comprises dans la nature singulière de l'individu, Hegel, au contraire, la conçoit comme l'accès de l'individu à une capacité générique qui présuppose la négation de cette singularité. Ce dernier nous avoue ainsi d'un même souffle que l'idée d'humanité animant son idéal de *Bildung* n'a que bien peu à voir avec la singularité naturelle de l'individu. Les terrains anthropologiques sur lesquels Nietzsche et Hegel évoluent sont donc radicalement différents. Malgré ces allégeances incompatibles, certains éléments propres à la critique de la *historische Bildung* déployée dans la seconde intempestive semblent confronter la théorie hégélienne sur son propre terrain. Les chemins de Hegel et de Nietzsche se croisent lorsque ce dernier introduit l'idée d'une *force plastique* sous-tendant l'adaptation et l'apprentissage :

« Il y a un degré d'insomnie, de rumination, de sens historique, au-delà duquel l'être vivant se trouve ébranlé et finalement détruit, qu'il s'agisse d'un individu, d'un peuple ou d'une civilisation. Pour déterminer ce degré et, par là, la limite à partir de laquelle le passé doit être oublié, si l'on ne veut pas qu'il devienne le fossoyeur du présent, il faudrait savoir précisément quelle est la force plastique de l'individu, du peuple, de la civilisation en question, je veux parler de cette force qui permet à quelqu'un de se développer de manière originale et indépendante, de transformer et d'assimiler les choses passées ou étrangères, de guérir ses blessures, de réparer ses pertes, de reconstituer sur son propre fonds les formes brisées. »¹¹²

Nietzsche pense, avec le concept de force plastique, une capacité d'adaptation, d'assimilation et d'appropriation exclusive au vivant. Son action recouvre, nous dit-on, le développement, la transformation, l'assimilation, la guérison, la réparation et la

¹¹² *De l'utilité et des inconvénients de l'histoire pour la vie*, 1, p. 97.

reconstitution. En vertu de sa plasticité, l'être vivant se moule aux exigences du monde qui l'entoure. Nous tenons là une condition nécessaire à sa conservation, mais aussi à son propre perfectionnement : sa plasticité lui permettra également de tourner les transformations de son environnement à son propre avantage. Être vivant, en ce sens, c'est être flexible. Mais la flexibilité de l'être vivant possède toujours une limite : face à certaines exigences, aucune réponse ne sera pour lui appropriée. Avec l'idée de force plastique, Nietzsche pose aussi bien le pouvoir d'adaptation du vivant que la limite propre à ce pouvoir; la limite au-delà de laquelle l'adaptation se confond avec la décadence.

En traduisant une problématique pédagogique dans ce langage vitaliste, Nietzsche insiste sur la mesure de « vie » qui préside au mouvement dans lequel l'étranger se trouve assimilé, la matière appropriée et l'individu transformé. À la technique de l'aliénation qui se dégage de la *Bildungstheorie* hégélienne, Nietzsche opposera donc le rôle joué par la spontanéité de l'individu dans la mise à profit de cette aliénation. Si, en contraignant l'individu, en le confrontant à une substance étrangère, à une forme de résistance, on l'aide à se dépasser lui-même, ce n'est qu'en vertu d'une certaine réceptivité à la contrainte, d'une capacité d'assimilation qui caractérise la vie en général. En bref, l'aliénation n'est efficace que là où la vie est spontanée. Ce qui semble correspondre, chez Hegel, à ce pouvoir d'assimilation, nous le trouvons dans la part qu'occupe le « retour à soi » dans sa conception de la *Bildung*. Aussi, lorsque Gadamer expose la théorie hégélienne de la *Bildung*, dans *Vérité et Méthode*, il insiste : « ce n'est pas l'aliénation comme telle qui constitue l'essence de la formation [*Bildung*] mais au contraire, même s'il la présuppose, le retour à soi »¹¹³. En pensant la *Bildung* comme une transformation profonde de l'identité individuelle, on l'envisage nécessairement comme une forme d'éducation qui ne saurait

¹¹³ *Vérité et Méthode*, p. 30.

demeurer purement extérieure mais se trouverait par définition profondément assimilée, appropriée et intériorisée par l'individu. Penser l'aliénation et non le retour à soi comme la véritable essence du processus, ce serait en faire un procédé par lequel l'étranger se trouve accumulé sur l'étranger en couches successives – un mouvement qui n'a rien à voir avec la théorie hégélienne :

« Mais, si l'apprentissage se bornait à une simple réception, le résultat n'en serait guère meilleur que si nous écrivions des phrases sur l'eau; car ce n'est pas la réception, mais l'auto-activité par laquelle on se saisit de quelque chose, et la faculté d'utiliser, à nouveau, une connaissance, qui, seules, en font notre propriété. »¹¹⁴

Aussi, la technique d'aliénation décrite par Hegel dans les *Textes Pédagogiques* ne représente pas elle-même la clôture de la *Bildung* hégélienne mais uniquement le moyen par lequel le développement de l'individu doit atteindre son terme. L'éducation vise au contraire, chez Hegel, une appropriation définitive de la tendance : avec la capacité de nier toute tendance se présentant à la conscience, l'individu se rend maître de ses passions. L'aliénation débouche ainsi sur le retour à soi dans la mesure où celle-ci ne représente que le prélude à l'intériorisation d'une forme de contrôle qui doit toujours commencer par être imposée de l'extérieur.

Malgré cette localisation de l'essence véritable de la *Bildung* hégélienne dans le mouvement du retour à soi, on remarquera cependant que c'est plutôt l'aliénation qui occupe chez Hegel l'avant-scène, aussi bien dans ses *Textes Pédagogiques* que dans *Propédeutique Philosophique*. Outre le vocabulaire de la négation, de l'aliénation, de la suspension, de la souffrance et de la tension que mobilisent ces textes, un certain autoritarisme pédagogique transpire du modèle hégélien : « Il est difficile de trouver la voie moyenne entre une trop grande liberté permise aux enfants et une limitation trop

¹¹⁴ *Textes Pédagogiques*, p. 95.

grande de cette liberté. Pour autant qu'il y a là deux erreurs, la première erreur est bien la plus grande »¹¹⁵. À la défense de Hegel, tabler sur l'aliénation, c'est peut-être chose nécessaire dans la mesure où, en tant que processus observable, la tâche de l'éducateur semble difficilement dissociable d'une mesure de contrainte. Tandis que la contrainte s'exerce à la vue de tous, son appropriation échappe pour l'essentiel au regard. Insister sur l'aliénation, ce serait donc pure exigence de la chose : le retour à soi est condamné à demeurer dans l'ombre parce qu'il tend à rester invisible, voire même inconscient¹¹⁶. Mais l'aliénation ne domine pas le discours hégélien qu'à travers l'intangibilité du retour à soi. D'une perspective nietzschéenne, une chose apparaîtra fondamentalement paradoxale : jamais Hegel ne semble considérer la simple possibilité que « l'essentiel » puisse ne jamais se produire, que l'individu, pris dans la toile des aliénations successives tissée par l'éducation, ne puisse se retrouver lui-même et mettre son apprentissage de l'obéissance à profit dans une activité redevenue sienne. En somme, Hegel semble penser le moment du retour à soi comme inévitable : un automatisme dont on pressent l'origine dans la prédilection du système pour la réconciliation. Karl Löwith décèle, lui aussi, la même tendance à l'oeuvre chez Hegel :

« Hegel peut concevoir l'aliénation de soi-même comme une acquisition de soi-même, parce qu'il ne connaît qu'un processus formel de négation de la négation et conçoit le mouvement du sortir-de-soi et celui du rentrer-en-soi comme un mouvement ayant sa fin en soi et tournant en cercle. Ce que Hegel présente n'est pas un processus humain mais un processus divin dans l'homme, dont le sujet propre est l'idée absolue. »¹¹⁷

¹¹⁵ *Textes Pédagogiques*, p. 128.

¹¹⁶ Il nous faut mentionner que, pour Hegel, une certaine mesure de retour à soi devrait se révéler dans la vie post-scolaire de l'individu, voire même dans le devoir et l'examen. On notera cependant que même cette forme externe de retour à soi pourrait, elle aussi, ne se produire que très imparfaitement – des élèves échouent leurs examens tous les jours. Mais on devinera qu'il ne s'agit pas là du problème auquel touche la seconde intempestive. Celui-ci, beaucoup plus grave, émerge lorsqu'on se souvient que, dans le processus par lequel on prétend élever l'individu à l'humanité, on le sépare de sa propre singularité. C'est dans une réappropriation de la singularité individuelle que retour à soi et force plastique revêtent, pour Nietzsche, une importance capitale.

¹¹⁷ *De Hegel à Nietzsche*, p. 337.

Avec l'automatisme du retour à soi propre à la pensée hégélienne, nous sommes en mesure d'apprécier ce qui oppose la pensée de l'appropriation chez Hegel de celle qu'avance Nietzsche. Le rôle joué par le retour à soi et celui propre à la force plastique diffèrent fondamentalement l'un de l'autre dans la mesure où, avec la notion de force plastique, on pense également une limite au-delà de laquelle l'adaptation devient impossible. Malgré sa plasticité, la « vie » demeure fragile parce que la contrainte peut l'engager, au-delà de la flexibilité, sur la voie de la difformité. En ne formulant aucun souci pour une mesure d'aliénation au-delà de laquelle le retour à soi deviendrait impossible, Hegel semble penser le vivant dans l'homme comme l'infiniment flexible. Ce faisant, il omet de considérer le vivant en tant que vivant, c'est-à-dire en tant qu'entité qui peut non seulement croître, mais aussi dépérir. Autrement dit, en soumettant l'individu à une succession d'aliénations si lourde qu'il ne parvient plus à les mettre à profit, on ne le traite plus comme un être vivant mais plutôt comme une pierre qui roulera tant qu'on trouvera quelqu'un pour la pousser.

§23. Nietzsche et le travail comme force destructrice

La réflexion nietzschéenne semble dominée par le principe selon lequel la suspension de l'immédiateté et l'accès à l'universel, à travers l'aliénation et la contrainte, peuvent aussi bien constituer une bénédiction pour l'individu qu'annoncer sa ruine. En ce sens, un parallèle peut être établi entre le destin de l'écolier soumis à une éducation où règne la contrainte et le destin du prolétaire soumis par son travail à une copieuse dose d'aliénation. Si Hegel nous présente le travail comme foncièrement bénéfique, ce doit être parce qu'il le conçoit comme un mouvement d'aliénation nécessairement suivi d'un retour à soi. Et pourtant, il semble évident que le prolétaire ne pourra tourner à son propre avantage l'aliénation subie sur la chaîne de travail. Pour ce dernier, le retour à soi n'est possible qu'en

tant que créature démontée qui accepte finalement le sort qui lui échoit, une créature modelée et domestiquée par un système d'exigences totalement étranger à sa forme naturelle.

La logique à l'oeuvre sur la chaîne de travail s'applique au problème de la *Bildung* en révélant le pouvoir formateur du travail comme une force aussi bien capable de former que de déformer. Les capacités spirituelles que prétend fournir à l'individu la mouture hégélienne de l'idéal de *Bildung* (élévation à la responsabilité, à l'objectivité et acquisition d'une ouverture maintenue à l'altérité) se résument finalement au triple produit d'un seul acquis : la capacité du sujet à nier n'importe quelle tendance ou préjugé surgissant dans la conscience. Mais Hegel ne prétend jamais faire accéder l'individu à un état dans lequel l'action n'aurait plus rien à voir avec la tendance : toute action demeure l'expression d'un désir ou d'une impulsion. La capacité de négation acquise demeure ainsi d'un ordre purement formel, c'est-à-dire que l'essentiel réside dans l'acquisition d'une *capacité* de négation : pouvoir nier chaque tendance n'implique pas la négation systématique de toute tendance. On pense alors le *gebildeter Mensch* comme celui qui, par l'entremise d'un pouvoir de négation, accède à la responsabilité morale et intellectuelle. Son action et sa pensée deviennent réellement *siennes* parce qu'il en dispose à sa guise par l'entremise du pouvoir de négation qu'a introduit la *Bildung* en lui. Le *gebildeter Mensch*, c'est, pour Hegel, l'homme en mesure d'agir et de penser *autrement*.

Mais le pouvoir de négation à l'origine de la responsabilité et de l'objectivité du *gebildeter Mensch*, on l'instaure dans l'individu à travers un long et pénible apprentissage de la négation dans lequel l'immédiat, le naturel et le singulier se retirent devant l'universel et le rationnel. C'est ici que l'oeuvre de la contrainte risque de dépasser, selon Nietzsche, le rôle que lui assigne le plan de Hegel. Fréquemment, pour Nietzsche, le produit de ce long

travail de négation, qui devrait culminer dans la responsabilité et l'objectivité, culmine plutôt dans une hypertrophie de l'instance critique à l'intérieur de l'individu. En somme, l'individu ne retourne pas vers lui-même comme un être simplement *capable de négation*, mais plutôt comme un être *incapable d'affirmation* :

« Chacun a déjà fait, à ce sujet, l'observation suivante : le savoir et la sensibilité historiques d'un individu peuvent être extrêmement limités, son horizon aussi borné que celui d'un habitant d'une vallée alpine, il peut se montrer injuste dans tous ses jugements et croire détenir l'exclusivité de chaque expérience qu'il fait – il jouit, malgré toutes ses erreurs et ses injustices, d'une santé, d'une vigueur irrésistibles auxquelles tous les yeux prennent plaisir; tandis qu'à ses côtés, l'homme infiniment plus juste et plus savant se consume et dépérit, car ses lignes d'horizon se déplacent sans cesse, car il ne peut se dégager de la toile combien plus ténue de sa justice et de sa vérité, pour retrouver l'immédiateté élémentaire du vouloir et du désir. »¹¹⁸

Nietzsche nous dresse ici le portrait d'un homme qui, ayant conquis ses propres passions et s'étant affranchi de leur domination, tombe maintenant sous le joug d'un nouveau tyran. Ainsi s'annonce un thème fondamental à la seconde intempestive : l'idée d'une objectivité, d'une justice et d'un « sens historique » devenus, chez leur détenteur, une maladie de la négation.

Comment expliquer qu'en visant la création d'un simple potentiel de négation, on engendre, au contraire, une altération effective du comportement ? Ici, l'analogie avec le prolétaire précise encore certains éléments de la solution : le travail ne procure jamais à celui qu'il forme des capacités d'un ordre purement formel. Au contraire, il s'incruste d'une manière tangible dans le comportement de celui qui s'y consacre. L'ouvrier qui rentre de l'usine le soir pour trouver ses mains encore affairées aux mouvements répétitifs auxquelles la chaîne de travail les contraint le jour nous en fournit une image. Aussi, voudrait-il arrêter les mouvements mécaniques de ses mains grâce à cette « capacité de nier la tendance » qui le fera retourner le lendemain à l'usine, elle se révélera inutile à cette

¹¹⁸ *De l'utilité et des inconvénients de l'histoire pour la vie*, 1, p. 98.

tâche : ces mouvements n'ont rien à voir avec sa volonté. Ainsi, l'apprentissage de la négation auquel se consacre l'érudit risque, selon Nietzsche, d'établir le pouvoir critique qu'il cultive en lui-même sur un trône auquel la volonté n'a plus aucun accès. En somme, un réflexe critique chez l'érudit correspondrait aux mouvements mécanisés du prolétaire. Au-delà d'une simple *capacité* de négation, ce qu'une éducation dévouée à la négation de l'immédiat et du naturel risque d'instaurer chez l'individu, c'est une véritable *compulsion* à la négation.

En pensant le pouvoir de négation qu'instaure l'entraînement à l'objectivité chez l'érudit comme l'acquisition d'une compulsion à la négation, Nietzsche fait écho à la pensée du barbare telle qu'on la trouve chez Schiller. Chez ce dernier, le barbare nous est présenté comme une figure à la fois opposée à celle du sauvage et à celle du *gebildeter Mensch*. La raison se transforme, chez le barbare, en puissance séparant l'homme de sa nature sensible, le divisant à l'intérieur de lui-même. La forme de corruption propre au barbare, Schiller nous la résume en le désignant comme l'homme chez qui « le principe ruine le sentiment »¹¹⁹. Comme chez ce dernier, une démesure de la raison prend l'aspect, chez Nietzsche, d'une forme de corruption spécifique, opposée à la forme saine de l'humain. Si une éducation qui table sur l'aliénation et la contrainte comme ses instruments privilégiés semble nécessairement inoffensive pour un Hegel, Nietzsche y voit au contraire l'instant d'un grand péril. Et ce péril ne demeure pas chez lui à l'état de simple menace : au contraire, Nietzsche le trouve réalisé partout autour de lui, dans la forme actuelle de l'individu et dans le monde que cet individu a bâti à son image. C'est ici que la critique qui se déchaîne contre la réalité académique de l'époque rejoint les invectives adressées à la nation allemande : le mal qui ronge la civilisation trouve sa source dans la formation

¹¹⁹ *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Quatrième Lettre, p. 109.

d'individus « barbares » qui ne savent plus se retrouver en tant qu'entités vivantes et sentantes. Face à l'éducation par l'aliénation, ces individus auraient perdu, selon Nietzsche, toute capacité à exprimer leurs besoins, désirs et aspirations les plus personnels parce qu'il n'y ont plus eux-même accès. Aussi se trouvent-ils happés les uns après les autres par un immense courant de conformisme qui s'exprime jusque dans une langue devenue puissance extérieure, entièrement dissociée du ressenti. C'est donc à partir d'une telle forme d'éducation que la civilisation allemande, aussi bien dans sa langue que dans sa culture collective, s'achemine vers sa ruine :

« Morcelé et divisé, coupé de façon presque mécanique en un intérieur et un extérieur, saupoudré de concepts qui, comme des dents de dragon, donnent naissance à d'autres concepts-dragons, souffrant en outre de la maladie des mots et plein de défiance envers mes propres sentiments, tant qu'ils n'ont pas reçu une dénomination homologuée, usine de mots et de concepts, privée de vie mais néanmoins agitée par une étrange activité, j'ai peut-être encore le droit de dire de moi-même *cogito, ergo sum*, mais non pas *vivo, ergo cogito*. C'est l'«Être» vide, non la «Vie» pleine et verdoyante, qui m'est accordé; mon sentiment profond me garantit seulement que je suis un être pensant, non un être vivant, non un *animal*, mais tout au plus un *cogital*. Donnez-moi d'abord la vie, je vous en tirerai une civilisation ! »¹²⁰

¹²⁰ *De l'utilité et des inconvénients de l'histoire pour la vie*, 10, p. 165.

CONCLUSION

Critique et dissolution de l'éducation chez Nietzsche

« C'est dans leur nudité que tous deux je les avais vus, le plus grand et le plus petit homme, l'un à l'autre trop pareils, – trop humains, même encore le plus grand ! Bien trop petit le plus grand ! »

Nietzsche, *Ainsi parlait Zarathoustra*

Ce qui se dégage clairement de la discussion qui précède, c'est que la pensée de la *Bildung* engage le jeune Nietzsche sur une voie essentiellement critique. Ses élans polémiques le rallient à Humboldt, critique d'un processus d'éducation centré sur la formation du citoyen, et à Schiller, qui dénonce une forme d'éducation incapable d'introduire l'harmonie dans l'individu et de lui imprimer un caractère de totalité. Contre Hegel, il invective une forme d'éducation qui prend l'assimilation de la contrainte extérieure pour un mouvement aussi automatique qu'inévitable et s'oppose à une théorie de la *Bildung* qui culmine, selon lui, dans une compulsion à la négation.

C'est avec une fureur ironique que Nietzsche s'en prend à une éducation centrée sur l'acquisition d'une capacité critique. Chez lui, la critique semble effectivement se faire compulsion : Nietzsche prend aux cheveux l'ensemble des formes de la vie moderne, si bien que nous pouvons avoir l'impression de n'avoir virtuellement rien appris sur les éléments proprement positifs de sa théorie de la *Bildung*. Le jeune Nietzsche était lui-même conscient de son penchant pour la critique et, dans la seconde intempestive, il parvient même à tourner l'aporie à son propre avantage :

« Je ne me dissimule pas que ces pages, par la démesure de la critique et

l'immaturation des sentiments, par leurs sauts fréquents de l'ironie au cynisme, de la fierté au scepticisme, trahissent la faiblesse de la personnalité qui caractérise l'époque moderne. »¹²¹

Nietzsche se pose ainsi lui-même comme un produit de l'éducation aliénante qu'il dénonce et qui, à travers la puissance multiplicatrice de l'institution scolaire, dévaste la langue, la nation et l'ensemble de la culture allemande.

À la défense de Nietzsche, nous devons ici faire remarquer que la perspective essentiellement critique qui se dégage de sa *Bildungstheorie* est tributaire d'une tendance polémique inhérente au concept lui-même. Examiner l'histoire de la constitution de l'idéal de *Bildung*, c'est en effet faire l'inventaire des forces *contre* lesquelles sa signification se précise : *contre* le cadre supranaturel de la pensée chrétienne, *contre* le sacrifice de l'individu au profit du bien-être collectif et *contre* un système d'éducation soumis au principe d'utilité qui tendrait vers la spécialisation de l'individu au détriment de son développement global. Voire même, chez Hegel, *contre* une tradition « bourgeoise » qui, de Rousseau à Humboldt, distingue le citoyen de l'homme en tant qu'homme et conçoit une éducation centrée sur le premier comme une menace pour l'intégrité du second.

La tendance critique inhérente à la pensée de la *Bildung* émane des fondements humanistes qui l'unissent à une forme idéale de l'être humain. Avec le congédiement du divin et la disparition d'un ordre supranaturel déterminant la destination de l'homme, l'humanité n'est plus considérée comme une simple donnée, mais comme un idéal qu'il faut encore réaliser. Imprégné de la charge morale qu'acquiert alors l'idée d'humanité, l'idéal de *Bildung* devient l'étendard d'un humanisme engagé dans une croisade d'envergure universelle contre l'inhumain et l'artificiel ou, pour le dire à la manière de Schiller, contre le sauvage et le barbare.

¹²¹ *De l'utilité et des inconvénients de l'histoire pour la vie*, 10, p. 161.

Le Nietzsche des textes ultérieurs transforme l'entreprise qui caractérise l'humanisme de la *Bildung* lorsqu'il dissocie sa pensée d'une aspiration à l'humanité en adoptant le « surhumain » comme idéal. Si la pensée du surhomme prend manifestement ses distances d'un idéal d'humanité devenu « trop humain », elle semble également s'établir sur les bases propres à la pensée de la *Bildung* en présupposant un saut qualitatif entre l'homme et le surhomme analogue à celui entre « l'inculte » et le *gebildeter Mensch*. Avec l'image du surhomme, Nietzsche pense une réalisation totale de pouvoirs insoupçonnés dans l'homme, pouvoirs durablement occultés par l'internalisation d'une contrainte morale imposée par le christianisme. Mais l'analogie entre le *gebildeter Mensch* et le surhomme ne se résume pas uniquement au double idéal d'un développement intégral procédant de l'expression d'une nature intérieure. À l'image de Humboldt, qui pensait, avec l'idéal de *Bildung*, une transformation profonde de la sensibilité et du caractère de l'individu, Nietzsche pose l'essence du surhomme dans la conquête d'une « nouvelle manière de sentir »¹²². Si la véritable *Bildung* trouve, chez le jeune Nietzsche, son plus grand défi dans la résistance que lui oppose une nation devenue principe de conformité rampante, l'avènement du surhomme trouve, dans sa pensée ultérieure, son obstacle principal dans l'infiltration du christianisme jusqu'au cœur de la sensibilité humaine.

Cependant, l'analogie entre la quête d'humanité du jeune Nietzsche et la quête de « surhumanité » de Zarathoustra révèle rapidement ses limites. Nous avons déjà expliqué la rupture de Nietzsche avec la tradition de la *Bildung* à travers la signification altérée que lui aurait impartie l'école. Mais ce n'est pas uniquement avec un idéal de *Bildung* dénaturé que Nietzsche rompt dans les textes ultérieurs, mais aussi avec l'idée d'éducation en général comme principe approprié à sa quête de perfection. Ainsi, à partir de *Par-delà bien*

¹²² Gilles Deleuze, *Nietzsche et la philosophie*, Presses universitaires de France, Paris, 1962, p. 188. Deleuze s'appuie sur une note posthume datant de la période de rédaction du Zarathoustra.

et mal, un concept de sélection [*Züchtung*] commence à remplacer le langage de l'élévation et de l'éducation. Désespérant des potentialités que recèle la nature humaine, Nietzsche abandonne l'éducation comme une force qui n'est capable que de livrer le potentiel existant à la lumière du jour. Avec le concept de sélection, le Nietzsche du Zarathoustra entend au contraire travailler à l'accroissement du potentiel lui-même, pétrir à sa guise la nature humaine et l'altérer à même ses fondements.

BIBLIOGRAPHIE

- (Collectif) *Educating Humanity : Bildung in Postmodernity*, ed. Lars Løvlie, Klaus Peter Mortensen and Sven Erik Nordenbo, Blackwell Publishing, Oxford, 2003.
- (Collectif) *Natural Law and the Theory of Society 1500 to 1800*, ed. Otto Gierke, trad. Ernest Baker, Cambridge University Press, Cambridge, 1958.
- (Collectif) *Nietzsche and Antiquity: His Reaction and Response to the Classical Tradition*, ed. Paul Bishop, Camden House, Rochester, 2004.
- (Collectif) *Philosophers on Education*, ed. Amelie O. Rorty, Routledge, London, 1998.
- (Collectif) *Philosophies de l'Université : L'idéalisme allemand et la question de l'Université*, trad. André Laks, Payot, Paris, 1979.
- (Collectif) *Pourquoi nous ne sommes pas nietzschéens*, ed. Luc Ferry et Alain Renaut, Grasset, Paris, 2002.
- Appel, Frederick, *Nietzsche contra Democracy*, Cornell University Press, New York, 1999.
- Bruford, W. H., *The German Tradition of Self-Cultivation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1975.
- Cameron, Frank, *Nietzsche and the Problem of Morality*, Peter Lang, New York, 2002.
- Crépon, Marc, *Nietzsche : L'art et la politique de l'avenir*, Presses universitaires de France, Paris, 2003.
- Deleuze, Gilles, *Nietzsche et la philosophie*, Presses universitaires de France, Paris, 1962.
- Dumont, Louis, *Homo aequalis II : L'idéologie allemande*, Gallimard, Paris, 1991.
- Gadamer, Hans-Georg, *Vérité et Méthode : Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, trad. Pierre Fruchon, Jean Grondin, Gilbert Merlio, Éditions du Seuil, Paris, 1996.
- Geuss, Raymond, *Kultur, Bildung, Geist*, dans *History and Theory*, Wesleyan University Press, Middletown, Vol. 35, No. 2, Mai 1996.
- Hegel, G. W. F., *Propédeutique philosophique*, trad. Maurice de Gandillac, Éditions Gonthier, Paris, 1963.
- Hegel, G.W.F., *Textes pédagogiques*, trad. Bernard Bourgeois, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 1978.

Jarczyk, Gwendoline, *Concept du travail et travail du concept chez Hegel* dans *Archives de Philosophie*, No. 48, Beauchesne, Paris, 1985.

Kaehler, Siegfried, *Wilhelm von Humboldt und der Staat : ein Beitrag zur Geschichte deutscher Lebensgestaltung um 1800*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1963.

Kaufmann, Walter, *Nietzsche, philosopher, psychologist, antichrist*, 4^{ème} edition, Princeton university press, New Jersey, 1974.

Løvlie, Lars, *On the Educative Reading of Hegel's Phenomenology of Spirit*, dans *Scandinavian Journal of Educational Research*, Carfax International Publishers, Abingdon, Vol. 39, No. 4, 1995.

Leroux, François, *Figures de la souveraineté : Nietzsche et la question politique*, Hurtubise HMH, Lasalle, Québec, 1997.

Löwith, Karl, *De Hegel à Nietzsche*, trad. Rémi Laureillard, Gallimard, Paris, 1969.

Martin, Nicholas, *Nietzsche and Schiller, Untimely Aesthetics*, Clarendon Press, Oxford, 1996.

Masschelein, J., Ricken, N., *Do We (Still) Need the Concept of Bildung?* dans *Educational Philosophy and Theory*, Blackwell Publishing, Oxford, Vol. 35, No. 2, 2003.

Nietzsche, Friedrich, *Ainsi parlait Zarathoustra*, trad. Maurice de Gandillac, Gallimard, Paris, 1971.

Nietzsche, Friedrich, *Considérations inactuelles I et II*, texte établi par G. Colli et M. Montinari, trad. Pierre Rusch, Gallimard, Paris, 1990.

Nietzsche, Friedrich, *Considérations inactuelles III et IV*, texte établi par G. Colli et M. Montinari, trad. Henri-Alexis Baatsch, Pascal David, Cornélius Heim, Philippe Lacoue-Labarthe et Jean-Luc Nancy, Gallimard, Paris, 1990.

Nietzsche, Friedrich, *Oeuvres philosophiques complètes*, texte établi par G. Colli et M. Montinari, Gallimard, Paris, 1975-.

Oelkers, Jürgen, *The Origin of the Concept of "Allgemeinbildung" in 18th Century Germany*, dans *Studies in Philosophy and Education*, Springer Netherlands, Dordrecht, vol. 18, 1999.

Paulsen, Friedrich, *German Education : Past and Present*, trad. T. Lorenz, Charles Scribner & Sons, New York, 1908.

Piché, Claude, *Fichte, Schleiermacher et W. von Humboldt : Sur la création de l'Université de Berlin*, dans *Historia Philosophiae : Hommage à Alexis Philonenko*, Sous la direction de Miklos Vetö, L'Harmattan, Paris, 2006.

Pleines, Jürgen-Eckardt, *Georg Wilhelm Friedrich Hegel*, dans *Perspectives : Revue trimestrielle d'éducation comparée*, Unesco, Paris, vol. 23, No. 3-4, 1993.

Prange, Klaus, *Bildung : A Paradigm regained?* dans *European Educational Research Journal*, European Educational Research Association, Glasgow, Vol. 3, No. 2, 2004.

Reichenbach, Roland, *Beyond Sovereignty: The Twofold Subversion of Bildung*, dans *Educational Philosophy and Theory*, Blackwell Publishing, Oxford, Vol. 35, No. 2, 2003.

Sautet, Marc, *Nietzsche et la Commune*, Éditions Le Sycomore, Paris, 1981.

Schiller, Friedrich, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, trad. Robert Leroux, Aubier, Paris, 1943.

Sorkin, David, *Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation*, dans *Journal of the History of Ideas*, John Hopkins University Press, Baltimore, Vol. 44, No. 1, 1983.

Spranger, Eduard, *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*, Reuther & Reichard, Berlin, 1910.

Sweet, Paul, R., *Young Wilhelm Von Humboldt's Writings (1789-93) Reconsidered*, dans *Journal of the History of Ideas*, John Hopkins University Press, Baltimore, Vol. 34, No. 3, 1973.

Taylor, Charles, *Hegel*, Cambridge University Press, New York, 1975.

Taylor, Charles, *Les sources du moi : La formation de l'identité moderne*, trad. Charlotte Melançon, Les éditions du Boréal, Montréal, 2003.

Vierhaus, Rudolf, *Bildung* dans *Geschichtliche Grundbegriffe*, ed. Otto Bruner, Werner Conze, Reinhart Koselleck, vol. 1, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart, 2004.

Von Humboldt, Wilhelm, *Wilhelm von Humboldts gesammelte Werke*, 7 volumes, Walter de Gruyter, Berlin; New York, 1988.

Von Humboldt, Wilhelm, *Werke in fünf Bänden*, J. G. Cotta, Darmstadt, 1963.

Warren, Mark, *Nietzsche and Political Thought*, MIT Press, Cambridge, 1988.

Wehler Hans-Ulrich, *Essais sur l'histoire de la société allemande : 1870-1914*, trad. Françoise Laroche, Éditions MSH, Paris, 2003.

Wotling, Patrick, *Nietzsche et le problème de la civilisation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1995.