

LA CRITIQUE DE L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE COMMUNE À LEOPARDI ET NIETZSCHE

The critique of intellectual education common to Leopardi and
Nietzsche

Fabien Jégoudez

RESUMEN: Cet article formule l'hypothèse d'une convergence remarquable entre les pensées de Giacomo Leopardi et Friedrich Nietzsche, qui présentent tous deux une même critique de l'éducation moderne, dont l'accent mis sur le développement de l'intellect est démesuré. Les deux penseurs puisent en outre à des sources communes en ce qui concerne le savoir-faire éducatif: l'âge classique en Europe et l'Antiquité. Contre la démesure de l'éducation intellectuelle unilatérale moderne et dans le sillage de Leopardi, Nietzsche semble être à la recherche d'une nouvelle norme, d'une éducation à la mesure de l'homme, qui respecterait tout à la fois sa nature, ses capacités et ses potentialités.

Palabras clave: éducation – intellect – esprit – corps – Leopardi

ABSTRACT: This article formulates the hypothesis of a remarkable convergence between the thinking of Giacomo Leopardi and Friedrich Nietzsche, who both criticize modern education the same way, putting too much emphasis on intellectual development. The two thinkers also draw on common sources concerning the educational know-how: the classical era in Europe and the antiquity. Against the excess of modern unilateral intellectual education and in the path of Leopardi, Nietzsche seems to search for a new norm, an education up to human beings that would respect their nature, capacities, and potentials at the same time.

Keywords: education – mind – spirit – body – Leopardi

Leopardi fut très admiré par Nietzsche, même si ce dernier ne partageait pas, tant s'en faut, toutes ses thèses. Deux questions s'entrecroisent dans cette étude : la proximité de deux pensées critiques à propos de l'éducation et la possible influence de Giacomo Leopardi sur Friedrich Nietzsche. Il s'agit, d'une part, de convergence, d'autre part, d'une possible influence. Nietzsche mène une réflexion sur l'éducation au long cours depuis sa jeunesse jusqu'en 1888, qui, si elle creuse une même veine, prend toutefois des formes multiples. La critique de l'hypertrophie de l'éducation intellectuelle constitue une de ces strates de réflexion. Nietzsche se réfère positivement, on le sait, à l'Antiquité ainsi qu'à la Renaissance italienne et au classicisme français. Chez Leopardi, « philologue-poète », héritier de cette Renaissance et de l'âge classique et lui aussi grand admirateur de l'Antiquité, célèbre pour avoir été le chantre d'un très profond pessimisme, les réflexions sur l'éducation sont éparses au gré de sa méditation-fleuve sur les sujets les plus divers, embrassant la totalité des phénomènes de la vie et du monde. Pour Leopardi comme pour Nietzsche, la décadence de la civilisation européenne semble en partie dériver du choix, mis en place et entériné par les institutions, d'une éducation qui a oublié le corps au profit d'un intellect dénué de tout esprit. Si ce choix n'en constitue pas la cause première, il aggrave tout au moins le processus. Cette convergence de pensée pourrait être confirmée et renforcée, par la preuve intangible d'une lecture de Leopardi par Nietzsche sur ces questions, ce qui reste actuellement à l'état de simple hypothèse, notamment en ce qui concerne le *Zibaldone*. Il existe encore de nombreuses lacunes dans la connaissance exacte des lectures innombrables de Nietzsche (très grand lecteur à l'instar de Leopardi), qui ne sont pas encore suffisamment cartographiées. La possibilité d'une influence directe de Leopardi sur Nietzsche à propos de la critique de l'éducation se présente comme un potentiel contrepoint, au-delà de la convergence apparente de leurs pensées sur cette question.

I

Dans le *Crépuscule des idoles*, Nietzsche ramasse toute sa critique de l'éducation en une brève formule dont le caractère incisif résume deux décennies de réflexion (1868-1888) sur cette problématique. Il s'agit d'un concentré de pensée et Nietzsche insiste sur le caractère inchangé¹ de ses vues à propos de l'éducation (*Bildung, Erziehung, Zucht*). Pour Nietzsche, l'éducation est traitée totalement à rebours dans la modernité et fait l'objet d'un malentendu fondamental : « Une simple éducation (*Zucht*) des sentiments et des pensées est presque équivalente à zéro (c'est là que réside la grande erreur de l'éducation (*Bildung*) allemande, qui est totalement illusoire). C'est le

1 GD, Was den Deutschen abgeht 3, KSA 6. 105.

corps qu'il faut d'abord convaincre.»² Si elle se constitue en partie à partir de la lecture de Schopenhauer et se cristallise dès 1868, la critique nietzschéenne de l'éducation reste constante dans sa dénonciation d'un type d'éducation dominant toute l'Europe moderne: l'éducation consacrée essentiellement au développement des facultés intellectuelles. L'éducation de l'intelligence, à force de faire l'objet de soins quasi-exclusifs, a totalement détrôné les deux versants de l'éducation noble, à savoir l'éducation corporelle et spirituelle.³ L'intelligence dénuée de sensibilité considère la vie d'un œil rationnel : le but est de rendre l'individu rapidement « autonome » et exploitable, tout en l'empêchant de devenir lui-même. Ce type de formation s'inscrit, probablement sans en avoir conscience, dans la droite lignée de l'antinaturelle séparation du corps et de l'esprit telle que l'a enseigné la dogmatique chrétienne et telle qu'elle semble entérinée, selon certaines lectures et certainement à tort, par la philosophie de Descartes.

À l'opposé de ce modèle dualiste — le modèle absolu de la modernité —, l'éducation corporelle alliée à l'éducation spirituelle repose sur un schéma beaucoup plus ancien : il s'agit du modèle antique de l'éducation, celui de la *paideia*, repris et imité pendant la Renaissance italienne ainsi que, dans une certaine mesure, à l'époque classique, au XVII^e et au XVIII^e siècle en France et chez John Locke puis Shaftesbury en Angleterre, sans être jamais plus égalé. Le développement harmonieux de l'ensemble du corps qui précède ou, tout au moins, accompagne une éducation de l'esprit, reposant sur une discipline sans faille et consacrée à la compréhension du monde et de la vie, donc de la nature et de la culture, ainsi qu'à toutes les formes de la créativité humaine, a toujours constitué, à travers les âges, le modèle d'une éducation complète, destiné à former un homme *complet*.⁴

L'apport de réflexion et la contribution de Nietzsche dans l'histoire de l'éducation pourrait se définir comme la tentative de penser jusqu'au bout le problème de l'unité du corps et de l'esprit, et donc de penser l'éducation

2 GD, Streifzüge eines Unzeitgemässen 47, KSA 6. 149.

3 Sur cette question, Nietzsche marche sur les traces de Hölderlin, qui le précède. Cf. Friedrich Hölderlin, *Hypérion*, trad. P. Jaccottet, en *Œuvres*, Paris : Gallimard 1967, 204: « Sans la beauté de l'esprit, l'intellect est pareil au serf qui taille dans un bois grossier, comme on le lui a prescrit, les pieux d'un enclos et qui les cloue ensemble, pour le jardin de son maître. Toute l'activité de l'intellect est de l'ordre du nécessaire. En assurant l'ordre, il nous prémunit contre le non-sens et l'injuste ; mais être à l'abri du non-sens et de l'injuste n'est pas le suprême degré, pour l'homme, de l'excellence. »

4 Timo Hoyer, *Nietzsche und die Pädagogik: Werk, Biografie und Rezeption*, Würzburg: Königshausen & Neumann 2002, 362-369. Hoyer expose avec perspicacité que l'argument d'Adorno contre l'homme complet (et son éducation, la *volle* ou *ganze Bildung*) n'est pas recevable. Nietzsche, qui s'inscrit dans une longue tradition remontant à l'Antiquité, passant par la Renaissance mais aussi le classicisme de Weimar, a toujours exalté ce modèle comme le plus *désirable* entre tous. Cf. aussi à ce sujet Fabien Jégoudez, « Nietzsches „voller Mensch“ als Bildungsziel. Versuch einer Reform der Philologie gegen die Gelehrsamkeit »: *Nietzscheforschung* 27 (2020), 213-223.

d'une manière synthétique et non plus dichotomique. Du point de vue de son éducation, l'homme moderne se situe en deçà des modèles antiques et classiques, tandis que la tâche de Nietzsche consiste à penser l'éducation à partir, mais également au-delà des possibilités offertes par ces modèles antiques et classiques. Délaissant pour l'instant ce problème sur lequel nous reviendrons, commençons par nous attacher à l'œuvre d'un autre critique de l'éducation, dont l'influence pourrait s'être exercée sur Nietzsche: il s'agit de Giacomo Leopardi.

La pensée de Leopardi a travaillé sans cesse à une renaissance de l'Antiquité dans le but de vivifier l'ère moderne, c'est-à-dire le XIX^e siècle. L'humanité paraît avoir d'abord possédé la clé de son propre développement et l'avoir égaré par la suite.⁵ Leopardi critique ainsi l'éducation avec des arguments tout à fait nouveaux pour son époque, et particulièrement convaincants. La difficulté majeure est que toutes les institutions éducatives semblent avoir entériné une conception de l'éducation inadaptée à l'homme, ce qui représente sans nul doute le comble d'un paradoxe, devenu par surcroît séculaire:

Il est bien vrai que, parfois, je pense que, pour la force du corps, chaque ancien valait quatre d'entre nous. Et le corps, c'est l'homme, parce que (sans parler de tout le reste) la grandeur d'âme, le courage, les passions, la force d'agir, la force de jouir, tout ce qui rend la vie noble et vivante, dépend de la vigueur du corps et n'existe pas sans elle. Un homme faible de corps n'est pas un homme, mais un enfant, et pis que cela: son destin est de regarder les autres vivre, tandis que lui, tout au plus, bavarde ; mais la vie n'est pas pour lui. C'est pourquoi, dans l'Antiquité, la faiblesse du corps fut ignominieuse, même dans les siècles les plus civilisés. Mais chez nous, il y a très longtemps déjà que l'éducation dédaigne de s'occuper du corps, trop abject et trop vil ; elle pense à l'esprit ; pour cultiver l'esprit, elle ruine le corps, sans s'apercevoir qu'en ruinant le corps, par contrecoup elle ruine l'esprit. En admettant même qu'il fût possible de remédier sur ce point à l'éducation, on ne pourrait jamais, sans changer radicalement toutes les institutions de la société moderne, trouver un remède qui soit également valable quant aux autres parties de la vie privée et publique qui, toutes, avaient jadis la vertu de contribuer au perfectionnement ou à la conservation du corps, et, qui, maintenant, conspirent toutes à sa dépravation. La conséquence, c'est qu'en

5 Cf. Giacomo Leopardi, *Zibaldone*, trad. B. Schefer, Paris: Allia 2003, 1940 : « Il nous reste encore beaucoup à reprendre de la civilisation antique, celle des Grecs et des Romains. On le voit au nombre des institutions et des usages anciens auxquels on a redonné vie ces derniers temps : l'enseignement et la pratique de la gymnastique, la mode des bains et autres semblables usages. [...] Le développement actuel de la civilisation est d'abord une résurrection ; il consiste en grande partie à regagner ce que l'on a perdu. (18 septembre 1827). »

comparaison des Anciens nous sommes à peine plus que des enfants, et que les Anciens, comparés à nous, méritent plus que jamais le nom d'hommes.⁶

Alors qu'elle est la seule à être pleinement adaptée à la nature humaine, la voie de l'éducation harmonieuse semble désormais impraticable et reste obscure à tous, malgré les efforts déployés pour l'éclairer à nouveau, comme ont tenté de le faire Leopardi puis Nietzsche. Pour le résumer en une formule, de l'Antiquité la plus ancienne à l'Antiquité tardive, une éducation de scribe est venue progressivement remplacer l'originale éducation des guerriers.⁷ Mais ce progrès constant de l'intellect humain a également provoqué un effondrement des capacités physiques, une décadence physiologique, pour utiliser une formule chère à Nietzsche. L'éducation humaine s'est orientée vers le perfectionnement intellectuel, notamment sous la forme d'une éducation littéraire, sans parvenir à maîtriser l'hypertrophie cérébrale qui s'en est ensuivie. L'intellect est devenu inapte à juguler les excès de son propre développement. On ne peut que constater que l'éducation du corps est encore largement négligée aujourd'hui et que le développement parallèle du corps et de l'esprit dans l'éducation est un problème devenu particulièrement difficile à résoudre. On pourrait toutefois, à partir de simples observations, cheminer dans la compréhension de ce problème: «Combien le corps influence l'âme. Lorsque le corps a pris l'habitude d'être actif ou énergique pour quelque raison que ce soit, il donne de l'activité, de l'énergie, de la rapidité, etc., à l'esprit, même si celui-ci n'y est pas particulièrement habitué. Comme cette habitude peut être éphémère et passagère, l'effet qu'elle produit ne dure bien souvent qu'une journée, et parfois même quelques heures seulement».⁸ L'interaction constante de l'activité physique et intellectuelle constitue un point de départ pour avancer dans notre réflexion. L'erreur principale de l'éducation moderne pourrait se situer tout simplement dans l'excès de réflexion qui aboutit à une inaptitude à l'action, donc à une dissociation de l'activité du corps et de la pensée. Le corps se voit immobilisé dès le plus jeune âge et vient brider

6 Giacomo Leopardi, *Dialogue de Tristan et d'un ami*, trad. J. Bertrand, en *Canti*, Paris: Gallimard 1996, 221-222. Nietzsche opère le même constat de déclin en ce qui concerne l'homme moderne, au regard de la supériorité insigne de l'homme renaissant et le surgissement d'hommes exceptionnels, isolés dans l'histoire. Cf. AC 4, KSA 6. 171.

7 Cf. Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, tome I, Paris: Seuil 1981, 15.

8 Leopardi, *Zibaldone*, *op.cit.*, 807-808. Cf. aussi *ibid.*, 137: « Je tiens l'affaiblissement physique des générations humaines pour l'une des principales causes du profond changement du monde, de l'esprit et du cœur humains depuis l'Antiquité jusqu'à l'époque moderne. »

l'intellect au lieu de rester tous deux perpétuellement en mouvement et gagner en force et en souplesse:

L'enfant est toujours franc et désinvolte, et par conséquent toujours prêt et prompt à agir, porté qu'il est par les forces de son âge. Il les emploie d'ailleurs dans toute leur extension. A condition toutefois que son éducation ne l'ait pas perverti, ce qui peut se produire tôt ou tard. Tout le monde sait que la timidité, le manque de confiance en soi, la honte, en somme la difficulté à agir, sont le signe d'un enfant réfléchi. Voilà le bel effet de la réflexion: empêcher l'action, la confiance, l'usage de soi-même et de ses forces, une grande partie de la vie en somme. Le jeune homme perverti par l'éducation est timide, empêtré, irrésolu et n'a aucune confiance en lui. Par une pratique fréquente et prolongée du monde, il lui faut retrouver cette qualité qu'il avait naturellement en lui depuis l'enfance, à savoir l'habitude de ne pas réfléchir, car sans elle, il n'est point de franchise, ni d'usage de soi, selon toute la dimension de sa propre valeur. On peut observer ce phénomène dans toutes les occasions de la vie quotidienne, et non pas seulement lorsqu'il faut faire preuve de courage ou que l'on est exposé à des dangers physiques. Celui qui n'a pas retrouvé, jusqu'à un certain point, l'habitude de ne pas penser ne vaut rien dans les conversations, n'arrive à rien avec les femmes, ni en affaires, ni surtout dans ces circonstances qui comportent, si je puis dire, un certain danger, non pas physique mais moral, et qui nécessitent de la franchise de la désinvolture et une certaine intrépidité sociale. Celui qui est habitué à réfléchir ne peut absolument pas posséder cette qualité ; il ne peut, même s'il le veut, se départir de la réflexion ; il ne réussit pas à s'abandonner et à se laisser conduire par lui-même — or ce sont là les choses les plus recherchées, les plus estimées et les plus nécessaires dans la vie sociale et, plus généralement, dans presque tous les domaines de la vie.⁹

Étrange procès en vérité que Leopardi adresse à l'un des plus beaux bijoux de l'homme: la faculté de penser. Mais de nombreux textes de Nietzsche vont dans le même sens. On serait tenté d'en déduire la nécessité d'impulser un mouvement inverse, une éducation totalement orientée vers le développement du corps, pour contrebalancer les effets de ce qu'il faut bien nommer une hypertrophie intellectuelle. Se pose alors la question d'une éventuelle inversion de l'éducation, d'un renversement complet des méthodes éducatives. C'est le problème évoqué par Leopardi dans son *Dialogue de Tristan et d'un ami*. Quand bien même ce projet serait envisageable, ce qui ne semble pas être chose aisée aujourd'hui, il est fort difficile de prévoir les conséquences qui en découleraient. On en reste, pour cette raison, au *statu quo* de la non-éducation moderne, et rien ne change. La prépondérance de l'éducation intellectuelle

9 *Ibid.*, 523-524.

demeure toutefois problématique puisqu'elle empêche l'homme de parvenir à une formation équilibrée de ses facultés et potentialités. Cette centration sur l'intellect a la particularité d'œuvrer dès la plus jeune enfance, comme nous l'avons vu. A-t-on suffisamment mesuré l'effet du pouvoir des éducateurs, y compris celui de destruction, dans un processus qui paraît aller de soi ? L'enfant est progressivement introduit dans le monde des adultes, mais avec quel résultat ? Le fait que la période vouée à la première éducation puisse être ressentie comme un malheur est l'indice d'un grave dysfonctionnement :

Le plus heureux et le plus bel âge de l'homme, le seul qui pourrait être heureux de nos jours, l'enfance, est tourmenté de mille manières, endure les mille angoisses, craintes et épreuves de l'éducation et de l'instruction. [...] . Je repose la question: pourquoi rend-on l'enfance si malheureuse ? Et je répondrai plus précisément: pour que l'homme acquière au prix d'un tel malheur ce qui le rendra malheureux toute sa vie, c'est-à-dire la connaissance de soi et des choses, pour qu'il adopte des opinions, des mœurs et des habitudes contraires à la nature, excluant par là même toute possibilité de bonheur ; pour que l'on achète et que l'on provoque le malheur de tous les autres âges avec celui de l'enfance ; ou plus exactement, pour que l'homme perde avec le bonheur de l'enfance celui que la nature avait réservé à tous les autres âges et qu'autrement il eût effectivement goûté.¹⁰

L'antinature est constitutive de l'éducation moderne. Le fait que l'éducation pèse sur l'ensemble du cours d'une vie n'échappera à aucun éducateur. Les bienfaits ou, au contraire, les défauts d'une éducation se répercutent quelle que soit l'évolution ultérieure de l'individu, son parcours de vie. Moins pessimiste et moins désespéré, mais tout aussi lucide, Nietzsche critique avant tout l'uniformité d'une éducation antinaturelle, prise en charge principalement par l'État, qui opère un nivellement systématique des enfants et des adolescents en plein devenir, en pleine expansion. Et pourtant, l'éducation ne saurait être réduite à un dénominateur commun d'un enfant à un autre, s'il s'agit de développer harmonieusement le corps-esprit et de personnaliser les apprentissages, sans tomber par ailleurs dans le piège de l'hypertrophie intellectuelle. L'éducation est avant tout une question de proportion, d'équilibre et de mesure.¹¹ Souvent, les éducateurs modernes (qui sont en réalité de simples « nourrices supérieures » aux yeux de Nietzsche) ne se rendent même pas compte qu'ils privilégient l'intellect au détriment de la main, du regard ou du reste des facultés physiques et corporelles. Ils ne

¹⁰ *Ibid.*, 1306.

¹¹ Cf. à ce propos les analyses particulièrement judicieuses de Paul van Tongeren, «Measure and Bildung» en Thomas Hart (éd.), *Nietzsche, Culture, and Education*, Abingdon/New York: Ashgate Publishing 2009, 97-111 (et plus spécifiquement 106-111).

songent qu'à conformer les enfants à un système censé répondre aux besoins de l'époque contemporaine alors qu'il s'agirait au contraire de veiller aux possibles à éveiller, de personnaliser l'éducation selon la nature des enfants. Pour parvenir à un résultat probant, l'éducation appelle une planification, une programmation, une organisation selon un enchaînement logique à la fois rigoureux dans ses méthodes et diversifié dans son approche de l'humain. Lorsque ce dernier point est négligé, comme c'est trop souvent le cas dans la modernité, on aboutit à une éducation unilatérale et monodirectionnelle. Trop longtemps, l'homme a été confondu avec une machine qui pourrait être «produite» à la chaîne et en série¹². Est-il besoin de rappeler qu'il n'en va pas de même pour l'être humain ? Ne faut-il pas commencer par se préoccuper de l'adaptation de l'éducation à l'enfant avant de songer à l'adaptation de l'enfant à la société ? L'éducation fait l'objet d'une codification rigide, mais elle est sans nuance et n'est rien d'autre qu'une lourde mécanique inapte à remplir sa propre mission: former, et non pas déformer, l'homme. Le problème de l'agir humain en général au cours de l'ère moderne, c'est qu'il est tout autant nuisible que bénéfique. Nietzsche dresse un bilan de la dérégulation de l'éducation sous une forme synthétique, en soulignant l'effet néfaste de la focalisation moderne sur l'intellect ainsi que la nécessité d'une architectonique globale favorisant l'efficacité des apprentissages: «Le manque absolu de *préparation* pour accueillir des vérités ; aucune gradation de l'éducation ; confiance aveugle dans l'esprit ; la “bonhomie” moderne. »¹³ L'avancée de la recherche scientifique est cependant le fruit positif de l'hypertrophie intellectuelle. Les conquêtes de la science n'auraient jamais réalisées sans le développement phénoménal de l'intellect appliqué dans les domaines les plus différents: sciences naturelles, sciences physiques, astronomie, médecine... Nietzsche soupçonne toutefois la science, notamment la philologie, de s'arrêter «trop tôt », de ne pas accomplir tout ce qu'elle serait en mesure de découvrir. Nous abordons ici la question de l'Université qui est le lieu même de l'étude du savoir, à défaut d'être un lieu de création du savoir. Le développement intellectuel est au centre des préoccupations de l'Université, au détriment de tout le reste de l'éducation. Les savants, dont le métier consiste à cultiver l'intelligence, ont, selon Nietzsche, une responsabilité dans l'infléchissement général de la culture. L'Université se situe à l'extrémité du processus de la formation intellectuelle. Enseignés et enseignants sont, en un sens, tous deux victimes de l'accumulation excessive

12 Cf. Francesco Inngo, *Momenti di critica alla modernità da Leopardi a Nietzsche*, Roma: Bulzoni 1992, 144.

13 Nachlass 1886-1887, 7 [32], KSA 12. 306.

du savoir. Il existe en effet une différence entre la capacité de chercher et la capacité de « voir » :

La « science » en tant que préjugé. — Il résulte des lois de la hiérarchie (*aus den Gesetzen der Rangordnung*) que des savants, pour autant qu'ils n'appartiennent qu'à la classe intellectuelle moyenne, ne doivent du tout être admis à voir les *grands* problèmes et points d'interrogation proprement dits; ni leur courage ni leur regard ne sauraient y suffire, — avant tout, leur besoin qui en fait des chercheurs, leur manière d'anticiper et de désirer intérieurement que les choses soient constituées *de telle ou telle façon*, leur crainte et leur espoir, n'en viennent que trop tôt à se tranquilliser, à se satisfaire.¹⁴

L'éducation intellectuelle, plus ou moins poussée, n'est pas suffisante en elle-même. Elle n'est d'ailleurs qu'un fragment d'éducation, unilatérale. L'utiliser comme critère principal est une erreur fondamentale. Pour s'élever vers une conception plus élaborée de l'éducation, il est indispensable de prendre à la fois en compte le corps et l'esprit, qui, selon Nietzsche, ne doivent pas être considérés comme étant disjoints.

II

Nous avons vu que, selon Leopardi et Nietzsche, seul le corps porté à sa perfection pouvait constituer le préalable d'un esprit harmonieusement développé. Et l'esprit se distingue du simple intellect : l'esprit crée, tandis que l'action de l'intellect se circonscrit à l'analyse, à l'étude et au commentaire. La principale difficulté à laquelle le savant est confronté réside dans cette hypertrophie intellectuelle qui n'est plus créatrice :

Comparé au génie, à l'être qui *engendre* ou qui *enfante* — ces deux mots pris dans leur acception la plus haute —, le savant, l'homme de science moyen tient toujours quelque peu de la vieille fille : comme elle il ignore ces deux fonctions de l'être humain. A tous deux, au savant et à la vieille fille, on accorde de la considération à titre de dédommagement, on souligne même cette considération, encore qu'elle soit forcée et n'aille pas sans mauvaise humeur. Regardons de plus près : qu'est-ce qu'un homme de science ? D'abord un type d'homme qui sent sa roture, avec les vertus du roturier, de l'homme qui ne commande pas, qui n'exerce pas d'autorité, qui ne se suffit pas à soi-même : il a le goût du travail, il prend docilement sa place dans le rang, ses talents et ses besoins sont réguliers et modérés, il reconnaît d'instinct ses pareils et sait ce qu'il leur faut, par exemple ce peu d'indépendance et ce lopin de prairie sans quoi il n'est pas de tranquillité dans le travail, il prétend être honoré et reconnu à sa valeur (ce qui

14 FW 373, KSA 3. 624-625. La critique nietzschéenne du savant n'est pas unilatérale. Le § 366, KSA 3. 614-616 du même ouvrage contient en effet un éloge du savant.

suppose d'abord et par-dessus tout qu'il soit reconnaissable), il compte sur son bon renom, ce rayon de soleil qui illumine son existence, cette durable sanction qui lui confirme son mérite et son utilité et lui permet de surmonter l'*insécurité* intime qui gît au fond de tous les hommes dépendants et des bêtes de troupeaux.¹⁵

Dans la philosophie de Nietzsche, le thème de la critique des membres de la communauté éducative n'a pas fait l'objet d'une lecture suffisamment attentive, bien qu'il soit régulièrement traité par l'auteur, comme dans le texte précédent. Cette critique de l'éducation est pourtant menée à son terme dès *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, texte posthume non publié par Nietzsche et qui contient en quelque sorte sa pensée secrète. À cette époque, le propos est de critiquer — de déconstruire sur le plan théorique — la quasi-totalité du système éducatif allemand, tout en dessinant les linéaments d'une autre éducation, qui consisterait en une *véritable* éducation et non en un simple simulacre de formation, en se référant à deux critères principaux: la « hiérarchie » et le « vrai esprit allemand ». Le premier critère demeure pérenne dans la pensée nietzschéenne, tandis que le second sera rapidement remplacé par un cosmopolitisme beaucoup plus nuancé et ouvert sur une Europe en voie d'unification. Il est tout à fait frappant qu'au terme d'un long cheminement spirituel, Nietzsche revienne soudainement et avec une grande précision sur un questionnement radical à propos de l'éducation, resté en partie enfoui dans la partie médiane de son œuvre. Nous avançons d'un pas dans la résolution de notre question, puisque la secrète volonté de déconstruire et de reconstruire l'éducation émerge à nouveau et affleure dans les derniers écrits de Nietzsche. La question de « l'esprit allemand » refait également surface, sous forme de critique, dans la section « Ce qui manque aux allemands » du *Crépuscule des idoles*, alliée à une nouvelle condamnation de l'Université. L'éducation médiocre – parce que devenue vulgaire et uniforme – résulte d'un processus de massification qui semble inéluctable. Que certains élèves appelés à se distinguer, pour lesquels une éducation aussi exigeante que proportionnée constituerait une nécessité absolue, en pâtissent, voilà qui est un fait qui ne saurait être contesté, mais dont les effets sont irrémédiables.¹⁶ Le nivellement par le bas du système éducatif rend le processus de civilisation toujours plus aléatoire. La seule éducation intellectuelle est hiérarchiquement très inférieure à ce que pourrait être une éducation complète dispensée par

15 JGB 206, KSA 5. 133-134. Cf. aussi le § 207, KSA 5. 134-137 qui complète cette critique du savant. Une convergence avec Leopardi y est perceptible, bien qu'une lecture des textes précités n'ait pas été prouvée. L'hypothèse d'une lecture par Nietzsche du *Dialogue de Tristan et d'un ami reste forte*. Il est par ailleurs possible, voire probable, que Nietzsche ait lu d'autres écrits de Leopardi que ceux référencés dans le catalogue de sa bibliothèque (C 731, C 732, C 733 a et b). Cf. Giuliano Campioni [et al.] (éds.), *Nietzsches persönliche Bibliothek*, Berlin/New York: De Gruyter, 2003, 348-349.

16 Nachlass, 1888, 16 [6], KSA 13. 484.

de véritables *éducateurs*, c'est-à-dire des hommes complets. Nous disposons désormais d'éléments permettant de comprendre la critique nietzschéenne de l'éducation, de l'enseignement, des savants, de l'Université et du système éducatif d'État. La victime de cet processus défectueux de l'éducation n'est autre que l'homme lui-même. Le problème est le suivant : que fait-on, que veut-on faire de l'homme en Europe, et d'une manière plus générale, en Occident ? L'orientation de l'éducation est l'élément déterminant pour le façonnement de l'homme selon une certaine typologie. Le développement de l'intelligence, la sensibilité vis-à-vis de la culture ainsi que la créativité, bref ce que Nietzsche nomme l'esprit, allié au travail du corps, ennoblit tandis que la focalisation exclusive sur les facultés intellectuelles mine souterrainement l'esprit et finit par détruire la belle totalité qui seule est à même de faire de l'homme un être *humain*. L'hypertrophie de l'intellect entraîne une véritable érosion de l'esprit:

J'ai dit de l'esprit allemand qu'il devenait plus grossier, plus plat. Est-ce tout ? — Au fond, c'est tout autre chose qui m'effraie : c'est de voir à quel point décline le sérieux allemand, la profondeur allemande, la *passion* allemande pour les choses de l'esprit. La sensibilité passionnée s'est transformée — et pas seulement l'intellectualité. — J'ai çà et là des contacts avec des universités allemandes : quelle atmosphère, parmi ces savants, quelle vie intellectuelle vide, tiède et peu exigeante ! Ce serait faire un grave contresens que de m'objecter ici la science allemande — en outre, ce serait montrer que l'on n'a pas lu une ligne de moi. Depuis maintenant dix-sept ans, je ne me lasse pas de mettre en lumière l'influence *déspiritualisante* de notre activité scientifique actuelle. Le rude ilotisme (*Helotenthum*) auquel l'effrayante étendue des sciences a condamné de nos jours chaque individu est l'une des raisons principales qui font que des natures plus pleines, plus riches, plus *profondes*, ne trouvent plus d'éducation *ni d'éducateurs* à leur mesure (*gemässe Erziehung und Erzieher*). Ce dont notre culture souffre *le plus*, c'est d'une pléthore de tâcherons arrogants et d'humanités fragmentées (*anmasslicher Eckensteher und Bruchstück-Humanitäten*) ; nos universités sont, *bien malgré elles*, de vraies serres où se développe cette sorte de dépérissement de l'instinct dont souffre l'esprit (*Instinkt-Verkümmerung des Geistes*). Et l'Europe entière commence à s'en rendre compte — la grande politique ne trompe personne...¹⁷

17 GD, Was den Deutschen abgeht 3, KSA 6. 105. Comparer avec Leopardi, *Dialogue de Tristan et d'un ami*, *op. cit.*, 222-226 : « je vois que, plus la volonté d'apprendre augmente, plus celle d'étudier diminue. On est étonné de compter le nombre des savants — mais des savants véritables — qui vivaient en même temps il y a cent cinquante ans, et même plus tard, et de voir combien il était démesurément supérieur au nombre actuel. Qu'on n'aille pas me dire que, si les savants sont en petit nombre, c'est qu'en général les connaissances ne s'accumulent plus chez un petit nombre d'individus mais se répartissent dans un grand nombre, et que l'abondance des individus instruits compense la

Le thème de la grande politique qui apparaît ici sous la forme d'une limpide dénonciation est une prophétie quant à l'histoire de l'Allemagne au XX^e siècle : la politique va déferler sur l'esprit jusqu'à le recouvrir complètement. La mise en garde de Nietzsche n'a été ni lue, ni comprise : « La culture et l'État — que l'on ne s'y trompe pas — sont antagonistes : l'idée d'un État créateur de culture est exclusivement moderne. L'un vit aux dépens de l'autre, l'un prospère aux dépens de l'autre. Toutes les grandes époques de la culture sont des époques de décadence politique. Tout ce qui est grand dans le sens de la culture a toujours été non politique, et même *antipolitique* ». ¹⁸ Délaissant le terrain de la politique, puisque notre objet de recherche se circonscrit à la notion d'éducation, et revenant à nouveau sur celui de l'Université, cherchons

rareté des savants. [...] . J'ai des bibliothèques entières de livres dont la composition a coûté pour les uns vingt ans, pour les autres trente ans de labeur, pour certains moins, mais pour tous un très grand travail. Commençons par lire ceux-là, parce qu'il est vraisemblable que nous en tirerons plus de profit ; quand je n'aurai plus de livres de cette sorte à lire, je me rabattraï sur les livres improvisés. Mon ami, ce siècle est un siècle d'enfants, et les rares hommes qui subsistent ont tellement honte d'eux-mêmes qu'ils sont obligés de se cacher, comme celui qui marchait droit au pays des boiteux. Et ces braves enfants veulent faire tout ce qu'au cours des autres siècles les hommes faisaient, et le faire en enfants qu'ils sont, c'est-à-dire du premier coup, sans travail ni préparation. Bien mieux, ils veulent que le niveau atteint par la civilisation, et que le caractère de l'époque actuelle et de l'avenir les dispensent à perpétuité, eux et leurs successeurs, de toute obligation d'effort et d'application pour obtenir un résultat. Il y a quelques jours, un de mes amis, homme de négociations et d'affaires, me disait que la médiocrité elle-même s'est faite très rare. Presque tout le monde est incapable, presque tout le monde est insuffisant pour les fonctions et les emplois auxquels la nécessité, le hasard ou leur choix les destinent. Voilà en quoi me paraît consister, pour une part, la différence entre ce siècle et les autres. Au cours de tous les autres siècles, comme au cours de celui-ci, la grandeur a été très rare ; mais au cours des autres siècles, c'était la médiocrité qui régnait ; c'est maintenant la nullité. Il en résulte, tout le monde voulant être tout, tant de tapage et de confusion qu'on ne prête plus aucune attention aux très rares grands hommes que je crois tout de même devoir encore exister : au milieu de l'énorme multitude de concurrents, il ne leur est plus possible de se frayer une voie. »

18 GD, Was den Deutschen abgeht 4, KSA 6. 104. Les analyses de Burckhardt sur cette question sont bien différentes, aussi Nietzsche ne s'en inspire que partiellement. Cf. Jacob Burckhardt, trad. S. Stelling-Michaud, *Considérations sur l'histoire universelle*, Paris : Allia 2001, 29-30 : « Nous commencerons par donner une brève définition de chacun de ces facteurs [l'État, la religion et la culture], puis nous analyserons leur action réciproque. Ils semblent parfois alterner dans leurs fonctions ; il y a des moments plus ou moins longs où la politique prédomine, d'autres où la religion l'emporte ; il est enfin des périodes qui paraissent uniquement destinées à produire de grandes civilisations. En outre, chacun des trois facteurs, à son tour, conditionne les deux autres et le changement est parfois si rapide que l'on peut confondre pendant un certain temps l'élément passif et l'élément actif. / Aux périodes de haute culture seulement, ils coexistent et s'équilibrent sans qu'aucun ne prédomine, surtout si l'héritage de nombreux siècles s'y est déposé en couches successives ». Les trois chapitres concernant les définitions des facteurs de l'histoire s'ouvrent ainsi : « Toutes nos hypothèses sur les origines et les débuts de l'État sont illusoire, aussi ne nous fatiguerons-nous pas, comme les philosophes de l'histoire, à épiloguer sur cette genèse » (30) ; « Les religions sont l'expression de notre éternel et inaltérable besoin de certitude métaphysique » (40) ; « Nous appelons culture la somme des créations de l'esprit, nées spontanément et qui ne prétendent pas à une valeur universelle ni à un caractère obligatoire » (58).

un exemple du non-sens qui y règne. La culture, nous l'avons vu, a déserté ce lieu inhospitalier. L'éducation a été transformée en un simple outil d'adaptation à la société moderne:

D'une soutenance de thèse : —«Quelle est la tâche de tout enseignement supérieur (*höheren Schulwesens*)?» — Faire de l'homme une machine. — «Quel moyen faut-il employer pour cela?» — Il doit apprendre à s'ennuyer. —«Comment y parvenir?» — Grâce à la notion de devoir. — « Qui peut en cela lui servir de modèle ? » — Le philologue : il enseigne comment *bûcher*. — « Quel est l'homme parfait ? » — Le fonctionnaire. — « Quelle est la philosophie qui énonce la meilleure définition du fonctionnaire ? » — Celle de Kant : le fonctionnaire en tant que chose en soi érigé en juge du fonctionnaire en tant que phénomène.¹⁹

Comment se fait-il que ce ne soit pas le problème de l'éducation qui forme le cœur des préoccupations de l'Université? Cette dernière, comme les autres institutions, s'écroule peu à peu, dans l'indifférence généralisée: «*Critique de la modernité*. Nos institutions ne valent plus rien: là-dessus, tout le monde est d'accord. Pourtant, cela ne tient pas à elles, mais à *nous*. Une fois que nous avons perdu tous les instincts d'où naissent les institutions, les institutions nous échappent à leur tour, parce que *nous* ne sommes plus dignes d'elles». ²⁰ Par conséquent, la société s'effrite et se morcelle. Une redéfinition de l'éducation selon de nouveaux critères (qui ont fait leur preuve dans la tradition) pourrait-il fédérer les hommes et régénérer le processus civilisateur des peuples européens? Nietzsche remarque que la volonté collective manque singulièrement d'unité. L'époque est à l'incertitude quant aux valeurs qui régulent la vie en société. Le caractère exclusif d'une éducation trop intellectuelle joue un rôle majeur dans l'effondrement spirituel des institutions, de la culture et de la civilisation tout entière.

III

Nietzsche est parfaitement en accord avec Leopardi sur la question de la régression de l'éducation moderne face à l'éducation antique. Ce qui manque à la civilisation occidentale, c'est de ne pas avoir fait la synthèse de son savoir en matière éducative. L'éducation a été sans cesse détruite sans pouvoir jamais

19 GD, Streifzüge eines Unzeitgemässen 29, KSA 6. 129-130.

20 GD, Streifzüge eines Unzeitgemässen 39, KSA 6. 140.

parvenir à l'unité de ses méthodes. L'expérience éducative de siècles entiers a été anéantie :

Tout le travail du monde antique... *en pure perte* ! Je ne trouve pas de mots pour exprimer le sentiment que m'inspire cette monstruosité. — Et si l'on songe que ce travail n'était qu'un travail préparatoire, et que seules venaient d'être posées avec une assurance de granit les fondations d'une œuvre millénaire, c'est tout le *sens* du monde antique qui aura été pour rien !... A quoi bon les Grecs ? A quoi bon les Romains ? Toutes les conditions nécessaires à une civilisation savante, toutes les *méthodes* scientifiques étaient déjà là, on avait déjà découvert les règles du grand art, l'art incomparable de bien lire — cette condition d'une tradition dans la culture, de l'unité de la science ; la science de la nature, associée à la mathématique et à la mécanique, était sur la meilleure voie, — *le sens des réalités*, l'ultime et le plus précieux de tous les sens, avait ses écoles, sa tradition déjà plusieurs fois séculaire ! Comprend-on cela ? *L'essentiel* était déjà trouvé pour pouvoir se mettre au travail ; — les méthodes, on ne le répétera jamais assez, *sont* l'essentiel, et aussi le plus difficile, ce qui se heurte le plus longtemps aux habitudes et à la paresse. Tout ce que, par un immense effort sur nous-mêmes — car, d'une manière ou d'une autre, nous avons encore dans le sang tous les pires instincts, les instincts chrétiens —, nous venons de reconquérir : un regard libre sur la réalité, la main prudente, la patience et le sérieux dans les plus petites choses, bref toute la *probité* qu'exige la quête de la connaissance — elle était déjà là ! Il y a déjà plus de deux mille ans ! Et *aussi*, s'y ajoutant, le bon goût et le tact raffiné ! *Non* un dressage cérébral (*Gehirn-Dressur*) ! *Non* une formation (*Bildung*) « à l'allemande », avec des manières de rustre ! Mais dans le corps, l'attitude, l'instinct : la réalité entière, en un mot !... *Et tout cela en pure perte* ! Du jour au lendemain, ce n'était plus qu'un souvenir !... Grecs ! Romains ! La noblesse de l'instinct, le goût, la recherche méthodique, le génie de l'organisation et de l'administration, la foi, la *volonté* d'un avenir humain, le grand « oui » à tout, tout cela visible dans l'*imperium romanum*, visible et perceptible à tous les sens, le grand style, non plus seulement en art, mais devenu réalité, vérité, *vie*...²¹

La critique la plus implacable de Nietzsche à l'égard de l'éducation se traduit par un constat de stérilité absolue, d'inefficacité totale. Une ombre s'est étendue sur le processus éducationnel: «toute l'éducation jusqu'ici: impuissante, inconsistante, sans centre de gravité, marquée par les contradictions des valeurs—».²² L'éducation moderne, qui n'en est pas une, a pour fonction de gommer les traits de caractère les plus vils, mais elle n'agit plus en profondeur: elle ne fait que polir la surface rugueuse de l'homme.

21 AC 59, KSA 6. 247-248.

22 Nachlass, 1888, 14 [6], KSA 13. 220.

Dans un texte tardif, puisqu'il est issu de l'autobiographie (ou plutôt devrait-on dire de l'auto-hagiographie) de Nietzsche, ce dernier laisse à nouveau entendre que l'éducation prend plutôt la forme du rapiéçage que du tissage – pour utiliser un terme platonicien – et s'oppose ainsi à toute construction véritable d'un processus de formation. En ce sens, l'action de l'éducation demeure *superficielle* :

Oserais-je évoquer un dernier trait de ma nature qui, dans mon commerce avec les hommes, ne me facilite guère les choses ? Je me distingue par une sensibilité absolument déconcertante de l'instinct de propreté, de sorte que je perçois physiquement, où que je *flaire* — les approches — que dis-je ? — le cœur, l'intimité secrète, les « entrailles » de toute âme... Cette sensibilité constitue chez moi de véritables antennes psychologiques qui me permettent de saisir et de palper tous les secrets : l'épaisse crasse *cachée* au fond de plus d'une nature, qui vient peut-être d'un sang vicié mais que recouvre le vernis de l'éducation (*Erziehung*).²³

Le courage nécessaire pour ausculter les entrailles d'une éducation malade paraît être le seul moyen pour faire toute la lumière sur l'homme moderne, ses défaillances actuelles et également ses possibilités d'avenir. Leopardi et Nietzsche y ont contribué pleinement mais ne semblent pas avoir été encore entendus. Si l'influence du premier sur le second exigerait de nouvelles investigations, la convergence de leur critique de l'éducation est tout à fait troublante. Il s'agit pour eux d'établir une critique fondamentale des processus de formation, en prenant le problème à la racine. Malgré le travail de ces pionniers, il reste encore beaucoup à apprendre dans le domaine de l'éducation. La beauté du surhumain semble très étrangère aujourd'hui aux projets et programmes d'éducation. On est probablement encore loin d'avoir seulement commencé à pénétrer dans l'univers de pensée de Nietzsche. Cela supposerait de voir sous un jour nouveau la beauté du corps, de l'esprit et du cœur, en lieu et place de l'hypertrophie – fort déraisonnable – de l'intellect. Mais il ne faut pas désespérer que de nouveaux lecteurs plus attentifs se soucient, à leur tour, du problème de *l'éducation*.

BIBLIOGRAPHIE

- BURCKHARDT, Jacob, *Considérations sur l'histoire universelle*, trad. S. Stelling-Michaud, Paris: Allia 2001.
- CAMPIONI, Giuliano [et al.] (éds.), *Nietzsches persönliche Bibliothek*, Berlin/New York: De Gruyter 2003.

23 EH, Warum ich so weise bin 8. KSA 6. 275.

- HÖLDERLIN, Friedrich, *Hypérion*, trad. P. Jaccottet, en *Œuvres*, Paris : Gallimard 1967.
- HOYER, Timo, *Nietzsche und die Pädagogik: Werk, Biografie und Rezeption*, Würzburg: Königshausen & Neumann 2002.
- IENGO, Francesco, *Momenti di critica alla modernità da Leopardi a Nietzsche*, Roma: Bulzoni 1992.
- JÉGOUDEZ, Fabien, «Nietzsches „voller Mensch“ als Bildungsziel. Versuch einer Reform der Philologie gegen die Gelehrsamkeit»: *Nietzscheforschung* 27 (2020), 213-223.
- LEOPARDI, Giacomo, *Dialogue de Tristan et d'un ami*, trad. J. Bertrand, en *Canti*, Paris : Gallimard 1996.
- LEOPARDI, Giacomo, *Zibaldone*, trad. B. Schefer, Paris: Allia 2003.
- MARROU, Henri-Irénée, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, tome I, Paris : Seuil 1981.
- NIETZSCHE, Friedrich, *Œuvres philosophiques complètes*, trad. C. Heim, J.-C. Hémerly, J. Hervier, P. Klossowski revue par Marc B. de Launay, Paris: Gallimard 1968-1997.
- NIETZSCHE, Friedrich, *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden*, Giorgio Colli et Mazzino Montinari (éds.), München : Deutscher Taschenbuch Verlag, Berlin/New York : De Gruyter 1988.
- VAN TONGEREN, Paul, «Measure and Bildung» en Thomas Hart (éd.), *Nietzsche, Culture, and Education*, Abingdon/New York: Ashgate Publishing 2009, 97-111.