

Daniel Saadoun

Apprendre à vivre

Réflexion sur le sujet

1) On évitera de feindre la surprise devant cette expression tirée du langage ordinaire, et on s'épargnera les problèmes qui ne naissent que du verbalisme (c'est-à-dire des problèmes qui ne concernent que ceux qui sont enfermés dans l'univers des mots). Certes, on reçoit la vie (et les métaphores sont innombrables, depuis le « don » de la vie, « l'entrée » dans la vie » jusqu'à celle de la « mise au monde ») et l'on n'apprend pas les fonctions vitales, les fonctions organiques, tout comme nous ne sommes pas les artisans de notre propre anatomie. Il y a donc un sens spécifique du mot « vivre » dans l'expression ici à examiner. Donc on ne feindra pas la surprise devant l'expression ordinaire : comment est-il possible d'apprendre à être ce que je suis « naturellement », vivant ?

2) Il n'est pas rare d'entendre cette expression sous forme de menace (« je vais lui apprendre à vivre »), et, dans ce cas, elle suggère clairement qu'une conduite n'a pas été conforme aux attentes ou aux engagements qui sont choses communes dans la société des hommes. Elle appelle donc correction, redressement, voire « rééducation ». Il n'y a pas de relations humaines sans un horizon d'attentes élémentaires et communes, sans l'utilisation d'un code commun qu'il faut bien acquérir. Il en va des règles de politesse comme des règles de l'échange, ou de toute autre règle, acquise, intégrée, intériorisée par les sujets sociaux. Et l'on comprend alors, dans le même ordre d'idée, que l'on puisse parler de « savoir-vivre ». Il est question donc ici des usages de la vie, des manières de vivre, mais plus précisément encore, des styles de vie distinctifs et, donc, aisément reconnaissables. Cela dit, il peut être étrange de constater cet usage très particulier du mot « vivre ». Pourquoi ne pas dire : apprendre à « se tenir », « se conduire » ou « se comporter ». C'est donc une modalité du vivre qui est ici signifiée et c'est elle qu'il convient d'interroger. Et, puisque c'est une modalité du vivre, ce n'est pas de vie organique qu'il s'agit, mais, plus exactement de ce que fait un certain vivant (apte à choisir des manières de vivre) de cette vie. Comme l'écrivait Marx : « le besoin est le besoin, mais une chose est de manger sa viande crue en y plantant ongles et dents, autre chose de la cuisiner, de la couper dans une assiette avec des couverts en argent. »

3) Puisque l'expression « apprendre à vivre » semble bien tourner le dos (au moins dans un premier temps) à tout ce qui relève de la *ζοή*, de la vie brute ou nue, de l'inné (pour employer un terme moderne), et ce par définition puisque si apprentissage ou apprendre, il y a, alors s'impose la nécessité d'examiner les diverses modalités d'acquisition et d'intériorisation des formes de vie, notamment la notion d'*habitus*. On entend par *habitus* une disposition acquise de telle façon que la conduite, ainsi réglée et normée, est adoptée comme naturellement et spontanément. Et cette notion opère aussi bien dans le champ éthique que dans celui de la société, décrite par la sociologie. Mais, si l'on privilégie l'éthique, l'expression suppose une règle fiable (naturelle ou cosmologique) qui puisse donner sa valeur à la vie que nous vivons. Tandis que l'option sociologique suppose des mécanismes contingents ou historiques d'acquisition et d'intégration de normes au moyen desquelles un agent social (qui doit mener une vie « conforme ») se reconnaît comme appartenant à tel ou tel monde par sa manière de vivre (collectivités, groupes ethniques ou classes sociales). C'est cela qu'on nomme « éthique » (ethos : usage ou manière de vivre). C'est en ce sens que Sénèque adressait ses lettres à Lucilius ou Marc-Aurèle écrivait son « manuel », pour se conduire dans la vie, car il y a des « vies heureuses » quand d'autres se fourvoient et s'épuisent dans la recherche de faux bonheurs. Mais ce peut être, bien plus banalement, un traité de savoir-vivre dans la bonne

société, où l'on définira aussi bien les manières de tables que les manières convenables de séduire.

Mais, au-delà de cet aspect qui prête à sourire, il conviendra d'examiner ce que les Anciens entendaient par « éthique » comme manière de vivre qui se cultive et sur les fins de ces éthiques. Elles ont toutes en commun une norme naturelle infaillible. Mais si l'on se défait d'un ancrage naturaliste de « l'usage de soi » — selon la formule de Foucault commentant les Anciens — (avec la norme qui doit régler le bon usage de soi), alors, il nous faut nous tourner du côté de l'éducation, comme modalité fondamentale de ce qu'est « apprendre à vivre » — ce n'est pas un hasard si la modernité s'ouvre sur des traités d'éducation (Rabelais, Montaigne, puis Rousseau). Ce n'est que dans cette continuité qu'apparaîtront les romans d'apprentissage (comme *L'Education sentimentale*).

4) Mais, si l'on s'en tenait à la seule définition de l'expression « apprendre à vivre », on négligerait d'interroger le type de rapport à la vie (zoé) qu'elle est susceptible de recouvrir. Nous n'ignorons pas qu'il est des formes de vie qui récusent la vie, qui jettent un soupçon sur la vie et qui mettent la vie sur la sellette, pour finalement dresser le plus sévère des réquisitoires contre la vie (cf Spinoza : « que c'est une sauvage et triste superstition qui condamne les plaisirs (de la vie) »). En termes nietzschéens, nous sommes légitimés à interroger la volonté qui est à l'œuvre dans toute entreprise qui vise à apprendre à vivre. Par exemple, la dissociation chrétienne de la chair (peccable) et du corps (glorieux, parce que manifestation visible de la Gloire du Créateur) est assez indicative de ce qu'il pourrait y avoir de discipline contraignante présumée dans ce qu'il serait légitime d'y entendre par « apprendre à vivre ». Certaines évocations de la « vallée de larmes » pourraient parfois confiner à un amour pathologique de la souffrance et le soupçon jeté sur la joie de vivre n'est-il pas un symptôme morbide ? Pourtant, il ne saurait s'agir de « se laisser vivre »... et la question se pose légitimement de savoir ce que serait apprendre à vivre s'il ne s'agit pas de mettre la vie en procès.

Position du problème

L'enjeu du sujet concerne donc — au-delà des cadres culturels dans lesquels on pense une formation (*Bildung*, en allemand, ou l'édification de soi), une éducation (et non un dressage) — la transmission d'un style de vie, une mise en ordre de la vie, ce qui se révèle de rapport à la vie dans telle ou telle manière de vivre. Il y aurait donc, en deçà de la prétention à imposer des formes de vie, une puissance de la vie elle-même que l'on s'efforceraient de contrôler parce qu'elle est redoutable (ex : les morales sexuelles et l'effroi que peuvent susciter les débordements). Derrière ces manières de mettre en forme la force, d'ordonner la puissance, il y a surtout un symptôme. N'est-ce pas finalement la vie qui décide ? Mais, si c'est la vie qui décide, par exemple la santé du corps qui impose des cadres de pensée, des orientations, des styles, la pensée n'a-t-elle aucune prise sur la vie, n'est-elle finalement que le reflet d'une vie déployée et rayonnante ou contrainte et limitée ? Qu'on songe, pour illustrer ce propos, à la stupeur de Calliclès devant les positions « scandaleuses » adoptées par Socrate : il vaut mieux subir l'injustice plutôt que la commettre ! Une telle position qui met l'ordre, la règle et les obligations au-dessus de la vie ne peut être exprimée, selon lui, que par un corps malade, vieilli, rendu inapte à la jouissance du fait de la sénilité. Mais c'est parce que l'un, Calliclès, s'en remet au chaos « innocent » de la nature et de la vie, tandis que l'autre y discerne un ordre et donc une règle de vie, une règle inhérente à la vie. C'est même pourquoi Socrate peut dire : « une vie qui n'est pas examinée ne mérite pas d'être vécue ». Alors que pour l'autre, c'est l'état du vivant qui décide : si le malade ou le vieillard veulent la justice, le fort veut la jouissance et ne s'encombre pas de justifications pour accéder à sa jouissance — c'est la vie qui décide. C'est elle qui est l'instance de la décision.

Que l'homme soit, seul parmi tous les êtres vivants, à recevoir une éducation et à se plier à une exigence d'apprendre à vivre est, finalement, la différence spécifique qui lui fixe sa singularité comme vivant. Il est le seul vivant à devoir « apprendre à vivre ». Cette caractéristique témoigne de la nécessité du choix de vie et de l'évaluation qu'il attribue à telle ou telle vie. Mais cette évaluation ne porte-t-elle pas plus loin, sur la vie elle-même ? En condamnant quelques modes de vie et en exigeant de soumettre tout être vivant à des règles pour un apprentissage, serait-ce la vie elle-même qui serait ainsi jugée ? Il n'est donc pas question d'exalter quelque « anarchisme » (absence de principe recteur), quelque « se laisser vivre ». Ce qui est en jeu, c'est d'entretenir la lucidité sur les ambiguïtés de cette « injonction » — « apprendre à vivre » — en ayant clairement en vue la part qui revient au rapport à la vie (organique, charnelle, sexuelle, plaisir, jouissance et douleur... bref dans le sentiment qui s'attache immédiatement à la vie du vivant : la joie, même quand elle s'accompagne du sentiment du tragique) dans les règles qu'on s'efforce d'enseigner.

Développement de la réflexion

Introduction

Aussi loin que nos connaissances puissent porter, dans le temps comme dans l'espace, c'est une même évidence qui s'offre à nous : les hommes sont, parmi tous les êtres vivants, les seuls qui doivent être formés, éduqués et ils ne sauraient se satisfaire d'être ce qu'ils sont « sortant des mains de la nature » (Rousseau). Comme l'observent Fichte ou Hegel, l'homme, non seulement ne vient pas à la vie tout « achevé », mais, de surcroît, il ne connaît pas d'achèvement. De là cette vérité au cœur de toutes les sagesse, qu'il doit « apprendre à vivre », car la vie qui l'anime ne saurait suffire à faire de lui un homme. L'étrange de la formule tient à l'ambiguïté du verbe vivre. On pourra toujours définir la vie, à la manière de Bichat comme « ensemble des fonctions qui résistent à la mort », ou bien, selon Cl. Bernard, comme processus intriqué de création et de destruction, il est évident que l'expression « apprendre à vivre » suggère un autre sens. Quel est donc ce vivre qui doit être l'objet d'un apprentissage, s'il est une évidence qu'il faut préalablement être en vie pour apprendre... à vivre ? Certes, on observe dans de nombreuses espèces vivantes des modalités de transmission d'un comportement qui règle l'adaptation de l'individu au milieu, mais, sauf par abus de langage, ou par métaphore simplificatrice et anthropocentrique, il ne saurait s'agir d'y « apprendre à vivre ». Seul l'homme prend en charge sa vie et l'oriente selon des principes — éducation et éthiques en témoignent. Mais qu'est-ce que révèlent ces modalités de formation, ces principes ou règles de vie ? S'agit-il seulement d'exercer une contrainte disciplinaire sur la vie, un peu comme la civilisation, chez Freud, réprimerait les pulsions, tant sexuelles qu'agressives (pulsions de vie et pulsions de mort) — mais dans le but de rendre la vie collective possible ? La vie enveloppe la spontanéité, l'activité, l'effervescence, la sexualité, la fécondité, le mouvement, le changement, l'élan ou, pour le dire à la manière de Nietzsche, le déploiement innocent du devenir, et pourtant, chez un vivant comme l'homme, parce qu'il est un être pensant, il y a exigence de lui donner une orientation signifiante, un sens, et donc un principe. Toute règle de vie n'a-t-elle pour finalité que de réprimer la vie ? Ne faut-il pas discerner parmi ces règles celles qui procèdent d'une valeur élevée de la vie par opposition à celles qui la dévaluent ?

1) Apprendre à vivre, ou l'éducation à la vie heureuse.

L'on n'ignore évidemment pas que, selon les types de vivants, il y a des modalités de transmission non génétiques, des formes d'apprentissage, mais ils relèvent dans leur écrasante majorité de la vie instinctuelle — la chasse ou la pêche, destinées à assurer la conservation de

la vie. Il n'en va pas de même pour l'homme qui, du fait de ses propriétés intrinsèques comme vivant, doit préalablement acquérir des savoirs et des formes de comportements, des conduites qui se sont préalablement constitués durant une longue histoire sinueuse et destinée à s'infléchir continuellement. Certes les fonctions organiques de base ne sont l'objet d'aucun apprentissage : l'ingestion d'aliments, la respiration, les échanges organiques avec le milieu, le déclenchement de boucles de rétroaction comme la transpiration, la régulation thermique, etc... Il serait même proprement absurde d'évoquer un apprentissage, là où il y a instinct, automatismes et phénomènes mécaniques (physico-chimiques). Un apprentissage, c'est l'acquisition d'une connaissance ou d'un savoir, que ce savoir soit théorique (une science, une théorie) ou une pratique. Il s'agit donc d'une appropriation d'un ensemble de notions ou de gestes que nous n'avons pas en nous, dès notre naissance, qui ne sont pas innés. Nous nous retrouvons avec l'étrange association des termes (sur laquelle tout le monde a plus ou moins bien glosé) entre ce le fait de vivre, qui est la donne la plus immédiate, la plus radicale, ce sans quoi il n'y aurait aucun apprentissage possible, et le fait d'apprendre, qui suppose le passage à un état supérieur par l'exploitation méthodique d'une disposition naturelle. « Apprendre » désigne initier ou s'initier à un domaine d'activité. Idéalement, le fait d'apprendre débouche, à terme, sur une maîtrise, l'exploitation d'une capacité, voire l'expertise. Si cela vaut pour les savoirs positifs et pour les techniques, y a-t-il un sens à l'appliquer à la vie organique ? Assurément non ! Le sens commun évoque ceux qui ne savent pas vivre, ou bien parce qu'ils n'ont aucune notion d'un rapport harmonieux avec les autres, ou bien, plus banalement, des règles de la bienséance, ou bien encore parce qu'ils sont si encombrés par les futilités de leurs caprices qu'ils ne sauraient raisonnablement espérer accéder à une vie heureuse. Dans le premier cas, c'est d'éducation qu'il s'agit, tandis que dans le second, l'on vise une sagesse de vie.

a) L'éducation

Ce que l'on entend quand on parle de savoir vivre, c'est le résultat de la formation d'une personnalité sociale. C'est cela que note Rousseau : « Nous commençons à nous instruire en commençant à vivre, notre éducation commence avec nous, notre premier précepteur est notre nourrice. Aussi ce mot « éducation » avait-il chez les anciens un autre sens que nous ne lui donnons plus : il signifiait nourriture. Educit obstetrix, dit Varron, educat nutrix » — Emile I – l'accoucheuse fait naître – de educere – la nourrice éduque, de educare qui signifie prendre soin des petits, les élever, les nourrir. Telle est la nature de l'homme, à savoir qu'il doit recevoir une éducation puisque son développement n'est justement pas naturel. Certes, il a une vie instinctuelle mais le développement de ses instincts ne saurait faire de sa vie une vie humaine. Voilà pourquoi Hegel disait que l'éducation ne concerne pas un animal qui connaît « un développement immanent », une croissance naturelle, et ainsi « a vite terminé sa formation ». Tandis qu'une créature raisonnable dispose de capacités « qui se présentent comme un pouvoir d'étendre les règles et les desseins qui commandent l'usage de toutes ses forces, bien au-delà de l'instinct naturel (...) l'homme doit bien plutôt tirer tout de lui-même » (Kant). Loin de tout dressage ou de tout élevage, l'éducation est donc un processus ouvert pour développer ses potentialités naturelles à un être inachevé et, sans doute, inachevable. C'est pourquoi tout homme n'accède à la vie humaine que par l'éducation. Et c'est par l'éducation qu'il peut développer à l'infini sa capacité créatrice, et ainsi avoir une histoire. Eduquer un homme, c'est le faire participer à un développement historique de l'humanité, et c'est ce sens que prend l'expression « apprendre à vivre », qui ne saurait concerner quelque développement organique que ce soit, ou l'acquisition de quelque fonction assurant à l'organisme qu'il puisse se perpétuer dans l'existence.

b) la vie heureuse

Mais, ces conditions étant fixées, nous savons bien que tous les hommes ne mènent pas tous la même vie. Certaines vies apparaissent vaines ou frivoles, comme une débauche d'énergie dépensée pour de vains buts. Toutes les éthiques de l'Antiquité ont pris pour objet les fondements de la vie bonne et de la vie heureuse. Au-delà de la seule éducation, qui, le plus souvent, ne consiste qu'à rendre sociable un individu et à lui permettre de faire des compromis entre ses désirs et les exigences de la vie sociale, c'est la *vie accomplie* qui est alors visée. Il n'est sans doute rien de plus ridicule qu'une vie « réglée » par les sollicitations de la mode ou les stimulations publicitaires, et il est légitime d'établir une hiérarchie entre les formes de vie. Conformément à l'orientation affirmée par Socrate qu'une vie ne mérite d'être vécue qu'à la condition qu'elle ait été préalablement interrogée, le stoïcisme fournit un modèle d'exigence en ce qui concerne l'apprentissage de la vie. Contrairement à ce que pensent les « gens occupés » (les « *occupati* »), il n'y a pas lieu de se lamenter devant la brièveté de la vie, dit Sénèque, car une vie suffit amplement à nous procurer le moyen d'accéder à l'éternité dans le dialogue qui se noue avec les esprits immortels, en philosophant. Finalement, la fameuse injonction socratique de se connaître soi-même n'a pas d'autre signification qu'apprendre à vivre, en reconnaissant en soi-même, non la part singulière (dont l'intérêt est médiocre, pour ne pas dire pathologique) mais « la part divine » (Aristote), la part la plus haute, celle par laquelle nous pouvons accéder à l'immortalité. Apprendre à être immortel — c'est même, par un tour paradoxal des mots, le sens de l'injonction platonicienne : apprendre à mourir (c'est-à-dire) à s'arracher à sa part mortelle.

c) La lucidité

Apprendre à vivre, c'est apprendre à se défaire de toutes les illusions, mais aussi de toutes les vaines occupations ; savoir reconnaître ce qui ne dépend pas de nous, en discerner la nécessité et l'accepter vaillamment, et exercer sur soi-même la plus parfaite maîtrise afin de ne jamais céder aux bruits et aux agitations du monde. Sans doute Kant, en bon moderne, a-t-il raison de remarquer combien la raison est impuissante à nous procurer la vie heureuse et comme il est étrange que certaines vies soient heureuses sans être le moins du monde inspirées par la raison. Il n'empêche qu'une vieille tradition s'est légitimement attachée à démystifier les vies faussement heureuses, les vies frivoles ou bien les vies des « gens occupés », toutes ces vies qui recherchent vainement le bonheur et qui ne consistent qu'en des divertissements enivrants pour « éviter de penser » à la mort (Pascal). Mais l'on sait alors à quels sacrifices (de nos rêves, de nos aspirations, sans doute aussi de nos jouissances) il convient d'aller dans certaines circonstances qui, justement, ne dépendent pas de nous. De plus, l'ordre d'une vie enfin ajustée aux exigences de la raison suppose qu'il y a une norme naturelle bonne et immuable qui justifie que le bonheur ne soit pas la promesse (lointaine, une vaine espérance) d'une vie bien réglée, mais soit la propriété inhérente de cette vie éclairée et guidée par la raison — le fameux bonheur de la vie du sage. Et c'est pourquoi il n'est pas d'éthique de l'Antiquité qui ne témoigne de cette ferme et inébranlable conviction que le Cosmos justifie les règles de la vie heureuse, et ne s'accorde avec d'autres éthiques, même verbalement, sur le principe : « suivre la nature ». Là réside, dans cette formation, la clé d'une entreprise sur le destin de laquelle il faut sans cesse veiller : apprendre à vivre.

Transition

Cependant, il est clair que notre monde a perdu sa structure initiale et son sens. De sorte que ce qu'on entend le plus souvent dans l'expression « apprendre à vivre » pourrait bien apparaître comme une condition de la socialisation, un dressage, ou, pour éviter la caricature d'un homme réduit à sa seule dimension animale (le « zoo humain », évoqué par le

philosophe allemand Peter Sloterdijk), comme un ensemble de dispositifs permettant d'assurer l'intégration des individus humains à des formes sociales de plus en plus contraignantes et exigeantes. Ainsi, malgré la grandeur des intentions qui animent les éducateurs, malgré les proclamations de foi dans la formation d'hommes que l'éducation libère, n'est-il pas légitime de jeter le soupçon sur ce qu'est apprendre à vivre, au moins dans le but d'en déceler certaines vérités troublantes.

II De la vie bonne à la vie conforme ou la vie sous contrôle.

a) interioriser les normes : les mœurs

S'il est vrai que les sociétés modernes ont renoncé à réaliser un ordre idéal, juste et bon, et que, depuis l'aube de la modernité, avec Hobbes, au moins, leur projet n'est autre qu'éviter le mal radical que représente la mort violente du fait de l'insécurité qui règne dans la nature, alors c'est bien de vie qu'il s'agit ou, tout au moins de conservation de la vie. Mais la condition fondamentale pour la réalisation d'un tel but, c'est encore de se soumettre (par transfert du droit naturel) aux lois d'un Etat dépositaire exclusif d'user légitimement de la violence. Mais, une chose est la contrainte légale d'Etat, autre chose la vie civile. Celle-ci ne saurait se déployer s'il n'y avait des dispositifs d'intégration, des modalités de formation des individus et d'intégration par lesquelles ils se reconnaissent comme appartenant à un même monde. Ces modalités, Montesquieu les appelle « mœurs », en soulignant que les hommes n'obéissent pas seulement aux lois, mais ils se plient à des règles non écrites, par lesquelles ils assurent leur vie en commun en partageant les mêmes normes et usages. C'est ainsi que Montesquieu peut s'engager dans la description des sociétés selon leurs traits de structure. Or les sociétés contemporaines se sont considérablement complexifiées et elles se sont structurées en établissant les conditions de leur propre reproduction.

b) Les habitus

La condition fondamentale de cette reproduction est l'imprégnation des normes sociale dans chacun des individus de telle façon que chacun se reconnaisse immédiatement comme appartenant au groupe. Les effets de cette imprégnation, repérables et identifiables, ce sont les habitus. Qu'ils s'agisse des habitus sociaux (Durkheim), ou bien, plus finement, des habitus de classe, nous avons affaire aux formes de la vie collective aussi bien qu'à celles qui concerne la vie individuelle. Et ces formes sont le résultat d'un apprentissage dont les finalités sont, précisément, de rendre l'appartenance possible. C'est ainsi qu'à chaque groupe ses manières de vivre, ses manières de dérouler sa vie quotidienne, ses gestes propres, qui sont autant de marqueurs de l'appartenance. Mais, aussi bien, chacun des éléments qui entre dans la composition de ces groupes procède, de lui-même, à une interprétation des signes visibles chez « les siens » que chez « les autres » — par où se révèle combien la vie sociale combine simultanément intégration et exclusion. De la sorte se marquent ce qu'on appelle les styles de vie — bien loin, toutefois de ce que Socrate entend par ce mot, pour désigner la hiérarchie des formes de vie, de la plus sage ou excellente à la plus insensée ou la plus vile. Ces styles de vie sociale révèlent combien une société se constitue ainsi en une véritable sémiologie des appartenances. Si bien que les « savoir-vivre », les formes de vie, les signes d'appartenance, sont autant de résultats d'un apprendre qui ne procède que selon des procédures quasi-mécaniques, à force d'automatisme spontanés. Parfois même l'appartenance est si visible qu'elle semble comique ; qu'on songe au fameux « garçon de café » décrit par Sartre dans *l'Etre et le néant*. Celui-là semble avoir renoncé à sa liberté, c'est-à-dire à sa capacité à se décoller de son rôle social et des attributs qui s'y attachent. Il a la gestuelle caractéristique du

garçon de café, remplit avec aisance sa fonction, a le ton de voix adéquat et semble ne plus pouvoir se défaire de sa panoplie : il s'absorbe complètement dans ce rôle et ne préserve aucune distance par rapport à cet être de garçon de café.

« Considérons ce garçon de café. Il a le geste vif et appuyé, un peu trop précis, un peu trop rapide, il vient vers les consommateurs d'un pas un peu trop vif, il s'incline avec un peu trop d'empressement, sa voix, ses yeux expriment un intérêt un peu trop plein de sollicitude pour la commande du client, enfin le voilà qui revient, en essayant d'imiter dans sa démarche la rigueur inflexible d'on ne sait quel automate tout en portant son plateau avec une sorte de témérité de funambule, en le mettant dans un équilibre perpétuellement instable et perpétuellement rompu, qu'il rétablit perpétuellement d'un mouvement léger du bras et de la main. » L'Être et le néant — J.-P. Sartre

Ce « modèle de laboratoire » que constitue le garçon de café est destiné à donner à voir ce que serait une essence (du garçon de café) actualisée, une nécessité mécanique, un refus — socialement imposé — de la liberté du sujet et de sa capacité à se déprendre des automatismes du rôle.

Mais l'on peut aller bien au-delà la portée de cette « mise au pas » volontaire (quelles que soient ses justifications de « mauvaise foi »). Le fonctionnement général des sociétés n'exige-t-il pas de la norme et de la mise aux normes — à la fois sécuritaires et fonctionnelles. Les sociétés modernes ne se sont-elles pas dotées de dispositifs de contrôle comportementaux de plus en plus précis, techniques et scientifiques, sur le fondement de nécessités administratives, économiques, voire politiques ? C'est la signification même des analyses conduites par M. Foucault, qui débouchent sur la nécessité de produire un nouveau concept, celui de bio-pouvoir pour rendre compte des modalités de fonctionnement de pouvoir qui ne se limitent pas à une simple définition juridique politique et donc institutionnelle (comme instance productrice de la loi), comme dans la philosophie ou la science politique classiques.

c) Le bio-pouvoir

Certes, les formes institutionnelles du pouvoir peuvent être décrites par la science politique (« le » pouvoir). Mais qui ne voit qu'il y a aussi bien « du » pouvoir dans tous les domaines de la vie civile. Et ces pouvoirs, Foucault les analyse en termes de dispositifs. Les dispositifs contiennent aussi bien des savoirs que des règlements, des ordres explicites que des suggestions. Les lois, les règlements comme les machines et les savoirs disciplinaires instituent des pouvoirs locaux qui relèvent de ce que Foucault appelle une « micro-politique ». Ces dispositifs interagissent dans la formation et la constitution des subjectivités et des corps. C'est aussi en ce sens que les sociétés « apprennent à vivre » en se dotant de « disciplines », à prendre aussi bien comme des savoirs positifs que comme des ensemble de règles de nature à augmenter la productivité (dans les entreprises), l'efficacité des contrôles (dans les administrations), à assurer la sécurité civile — d'innombrables disciplines verront ainsi le jour, depuis les calculs statistiques jusqu'à la psychométrie ou la biométrie. Comme l'écrit Foucault, « la biopolitique décrit les processus par lesquels on tente de résoudre les problèmes posés à la pratique gouvernementale par les phénomènes propres à un ensemble de vivants constitués en population » (Foucault, 2004 : 323). Concrètement, Foucault situe le développement de ce pouvoir sur la vie au XVII^e siècle autour de deux pôles liés entre eux. Le premier pôle a été centré sur le corps comme machine, son intégration à des systèmes de contrôles efficaces et économiques : son dressage, la majoration de ses aptitudes (c'est aussi le bios d'Aristote). Le second pôle concernera, un peu plus tard (au XIX^e siècle) la durée de vie, les naissances, la mortalité (Foucault, 1976 : 182). Cette prise en charge de la vie (la zoé) s'opère par toute une série d'interventions et de contrôles régulateurs qui contribuent à former

une société normalisatrice.

Transition :

La vie, dans tous les sens de ce terme, constitue donc bien une préoccupation constante, manifeste dans tous les domaines de la vie civile et dans ceux qui concernent l'exercice des responsabilités gouvernementales. Il s'agit bien d'administrer la vie et de produire de la norme pour régler la vie de ce vivant particulier qu'est l'homme. Et l'on comprend dès lors qu'il ne s'agit plus simplement de la vie proprement humaine (la vie sociale, les mœurs, l'éducation, le bonheur), mais de la vie du vivant humain (prendre soin de la vie, veiller à maintenir en vie, contrôler les naissances, réglementer les conditions de la procréation, accéder à des connaissances de plus en plus fines comme le séquençage du génome). Par où se laisse entr'apercevoir ce que peut signifier « apprendre à vivre », c'est-à-dire, non plus le moyen d'accéder à une vie accomplie, mais recevoir le traitement, distillé et insidieux, qui rende la vie de chacun conforme à des exigences qui procèdent de la logique générale des sociétés modernes.

III apprendre de la vie, comme trait constitutif du vivant homme

L'on discerne bien dans ces fameuses analyses foucaldiennes le prolongement de la thèse de Nietzsche selon laquelle « l'Etat est le plus froid des monstres froids ». Quelles soient les modalités de structuration de la vie humaine, à quelque échelle que ce soit (familiale, communautaire, sociale, économique ou politique), rien, sinon la finesse et la fluidité des opérations, ne distingue vraiment ce qu'est « apprendre à vivre » d'un banal dressage. Mais ces nécessités inhérentes aux systèmes complexes des sociétés modernes ne sauraient évidemment épuiser la question de ce que recouvre ce fait qu'on apprend à vivre, autant que cette exigence, « apprendre à vivre ».

a) Les formes de vie comme « symptômes »

Ce que l'analyse du traitement moderne et institutionnel de la vie a révélé, c'est le type de regard et de volonté qui anime une telle entreprise de la normer — une mise en ordre qui peut viser aussi bien la connaissance que le rétrécissement de la vie et des possibilités de vie. Certes, seul un esprit naïf pourrait appeler de ses vœux une vie livrée à sa simple et native spontanéité — mythe du « bon sauvage » ou de la vie heureuse « sortant des mains de la nature ». Il ne saurait s'agir de revenir sur ce que les éthiques, stoïciennes autant qu'épicuriennes, ont révélé : l'exigence incontournable pour un homme d'apprendre à vivre. Mais ce serait une autre naïveté que de se rendre aveugle au fait que les diverses vies issues d'une éducation ou d'un apprentissage n'ont pas la même valeur, au regard justement de la vie. Il est en effet légitime d'adopter à l'égard de ces règles que l'on nous invite à suivre une attitude de symptomatologiste, pour le dire à la façon de Nietzsche. La vie est-elle nécessairement « honorée » quand on fustige tout plaisir, voire quand on estime que la vie porterait en elle la charge d'une culpabilité écrasante (la fameuse peccabilité de l'homme) ? Bien entendu, il ne saurait s'agir d'assigner quelque finalité à une existence humaine (ce que d'ailleurs les penseurs ascétiques font en considérant qu'on doit apprendre à vivre, c'est-à-dire à renoncer de diverses façons à la vie). N'est-ce pas finalement ce que révèle la brillante et si séduisante pensée de Schopenhauer en appelant à renoncer au vouloir-vivre ou en considérant l'émotion esthétique comme « calmant » ou « sédatif », comme suspension momentanée des douleurs que cause en nous le simple fait d'exister, avec tout le cortège de revendications vitales qu'il implique. On perçoit bien le péril qui plane sur toute prescription

qu'on adresserait au vivant humain. Il convient d'y discerner un symptôme, c'est-à-dire une certaine manière de vivre et/ou de juger la vie.

b) Deux orientations de vie

L'homme, à la différence de l'animal, nous l'avons vu, ne se développe pas seul et doit en passer par une formation ou une éducation. Toutes les éducations ne visent pas les mêmes fins et n'utilisent pas les mêmes moyens, et nous avons abandonné la vision des anciens puisque nous n'assignons à l'homme aucun achèvement (les fins naturelles des Anciens, d'Aristote en particulier). Ainsi l'homme s'interroge-t-il sur le sens qu'il donne à son existence — comme le recommandait Socrate. C'est pourquoi il faut distinguer deux modalités d'apprendre à vivre. La première repose sur l'exigence de limiter les potentialités de vie, en assignant des limites, en exerçant des contrôles et, donc en témoignant d'une profonde méfiance à l'égard de la vie avec tout ce qu'elle implique. Comme l'écrit Nietzsche à propos de cette conception et de ceux qui l'expriment : « les voici (les théologiens et les prédicateurs de la morale) trop disposés à soupirer, à trouver la vie indigne d'être goûtée et à faire tous grise mine, comme si l'existence était trop difficile à supporter » (*Gai Savoir*, § 326). L'autre orientation s'efforce de maintenir le lien qui unit une manière de vivre et la vie elle-même, d'abord parce qu'il s'agit alors de discerner dans ce que l'on apprend dans la vie et de la vie, ce qui renforce en nous la joie qui s'attache à la vie (cette fameuse joie qu'évoquent aussi bien Spinoza que Nietzsche – cf, aussi l'article de Clément Rosset : *La force majeure*). C'est ici la vie qui devient le point de vue à partir duquel on peut évaluer les formes d'éducation, les types d'apprentissage, les finalités visées par cet apprentissage. Il y a un jugement sur la vie dans chaque conception de la formation ou de l'éducation.

c) La santé

Comme nous l'avons vu, selon Kant, nous n'avons aucune disposition naturelle qui nous rende spontanément aptes à être heureux ou à vivre la vie la plus accomplie (*Fondements de la métaphysique des mœurs*). N'y a-t-il pas une détermination du vivre sur les manières ? N'est-ce pas la vie qui décide, bien plus fondamentalement que nous ne décidions de ce que la vie doit être ? Est-il besoin d'évoquer ces évidences, comme la différence de points de vue entre un malade et un être en bonne santé, un vieillard sénile et un jeune homme ? Porteront-ils le même regard sur la vie ? N'est-ce pas une illusion idéaliste que de vouloir à toute force soumettre la vie à la discipline d'une idée ? Mais, dans ce cas, ne serait-ce pas reconnaître une sorte de force aveugle, une des manifestations de cette puissance obscure qu'est la vie, qui déterminerait, telle une *vis a tergo*, une force qui nous pousserait dans notre dos, les formes du vivre que nous entendons imposer. Mais il n'en est rien, sauf à prendre l'homme comme un être capable de « jouir » exclusivement de ce que Kant ironiquement appelle ironiquement « la liberté du tournebroche ». Il s'agit donc, parce que nous avons affaire à un être « pour soi » dans son sens le plus général, un être capable de réflexion, de penser cette dialectique entre ce qui se manifeste en nous (la vie) et ce que nous sommes capables de lui imprimer comme forme (la vie que nous entendons mener). On comprendra dès lors qu'apprendre à vivre, c'est développer en soi-même et chez ceux que l'on éduque, une liberté authentique, c'est-à-dire une liberté lucide sur ce que nous devons à la vie et sur ce que nous faisons de ce qu'elle nous donne. Il s'agit donc d'augmenter en nous notre pouvoir de « persévérer dans notre être ». Ce qui est donc visé, c'est ce que Nietzsche, cet homme qui fut continuellement malade, appelle « la grande santé », ou bien de cultiver en soi-même ce que Spinoza appelait les passions gaies, parce qu'elles nous renforcent, tandis que les tristes, celles qui débouchent

sur un réquisitoire intenté à la vie (le remords, l'envie, le ressentiment, et même la compassion) ne font que réduire nos possibilités de vie.

La grande santé. - Nous autres hommes nouveaux, innommés, difficiles à comprendre, précurseurs d'un avenir encore incertain - nous avons besoin, pour une fin nouvelle, d'un moyen nouveau, je veux dire d'une nouvelle santé, d'une santé plus vigoureuse, plus aiguë, plus endurante, plus intrépide et plus joyeuse que ne le fut jusqu'à présent toute santé. Celui dont l'âme est avide de faire le tour de toutes les valeurs qui ont eu cours et de tous les désirs qui ont été satisfaits jusqu'à présent, de visiter toutes les côtes de cette « Méditerranée » idéale, celui qui veut connaître, par les aventures de sa propre expérience, quels sont les sentiments d'un conquérant et d'un explorateur de l'idéal, et, de même, quels sont les sentiments d'un artiste, d'un saint, d'un législateur, d'un sage, d'un savant, d'un homme pieux, d'un devin, d'un divin solitaire d'autrefois : celui-là aura avant tout besoin d'une chose, de la *grande santé* - d'une santé que non seulement on possède mais qu'il faut aussi conquérir sans cesse, puisque sans cesse il faut la sacrifier!...

Nietzsche *Le Gai savoir* § 382

Conclusion

Il convient donc, non de récuser toute morale comprise dans ce que c'est qu'apprendre à vivre, en la confondant avec une technique d'inculcation et de dressage, mais de prendre acte de ce que dans toute formation d'un homme, dans toute éducation, c'est d'abord de la signification que l'on donne à la vie qu'il s'agit. Ne suffit-il pas d'abord de vivre pour savoir ce que c'est que vivre et pour savoir, dans l'après-coup, comment vivre ? L'on serait presque tenté de reprendre le mot de Hegel : « c'est en pensant qu'on apprend à penser », et c'est donc en vivant qu'on apprend à vivre. Mais ce serait oublier que nous ne vivons pas dans n'importe quel monde et que tout homme doit d'abord en passer par une acquisition de ce qui s'est déjà vécu, pour qu'il puisse déterminer ce qu'il peut vivre... C'est même là que doit prendre sa signification ultime le fait que nous assumions la charge de notre vie et que cette prise de responsabilité nous procure de la joie. Il ne s'agit plus de comprimer, voire de réprimer les manifestations de la vie, mais d'affirmer sa confiance dans toutes les dimensions de la vie. Il s'agit donc « de ne pas perdre de vue la grande voie sur laquelle s'avance la vie, d'aimer les choses de ce monde — d'aimer ses sens » (Nietzsche - *Volonté de puissance*). Est-ce alors une sorte d'appel à revenir à un état sauvage, un irrationalisme, une exaltation du chaos, ce qui fait justement que l'on en appelle, souvent frileusement ; à apprendre à vivre. Tout au contraire : il s'agit d'ordonner ses instincts, d'organiser le chaos, de régler la multiplicité : il s'agit, à chaque fois, de jouer un sens nouveau. Et ce sens serait la manifestation d'un rapport à la vie. On comprendra alors, une fois écartée la signification de l'expression « apprendre à vivre » comme une « mise au pas » ou une simple modalité d'intégration sociale, voire l'ajustement du comportement individuel à une norme standardisée, qu'il y a là deux visions distinctes de la vie. La première qui met l'accent sur la nécessité de la discipliner afin que le vivant puisse accéder à un régime de vie qui le rende digne d'estime (les éthiques), apte à user de toutes ses facultés, conforme à ce qu'on attend de lui comme homme. Et l'autre dans laquelle se révèle, en telle ou telle forme de vie, le rapport que le vivant entretient avec la vie.

Et là, c'est la vie qui, finalement, décide, imprime, oriente la conduite. L'on sait bien qu'il y a des vies qui témoignent d'une méfiance craintive à l'égard de la vie, à l'égard du corps, notamment. Tandis que d'autres manifestent de façon éclatante une exaltation de la vie, une disposition à accepter la vie sous tous ses aspects. Souffrances autant que jouissances. Donc, apprendre à vivre, non pour réglementer la vie, mais pour accéder à la vie accomplie (selon les Anciens) ou bien pour laisser en soi-même s'exprimer les forces de la vie, donner son approbation à la vie, pour la simple et indéracinable joie de vivre.