



La réflexion sur le sida comme question philosophique : une expérience d'enseignement

Jean-Claude Manderscheid,
François Galichet,
Elzéa Aventurin

L'éducation à la santé pour prévenir le sida ne peut pas se satisfaire de l'unique promotion du préservatif et de son usage. Ceci a conduit une équipe d'enseignants à concevoir une pédagogie fondée sur l'utilisation en synergie d'un document audiovisuel et de textes littéraires et philosophiques. L'objectif est d'amener les élèves à réagir face à des propos de séropositifs et à les faire réfléchir sur ces propos en s'appuyant sur des textes. Cela donne l'opportunité, d'une part, d'aborder les grands problèmes existentiels ou de société suscités par le sida (l'exclusion, la normalité, la responsabilité, la maladie, la mort, la relation aux autres...) et d'autre part de redécouvrir des textes classiques à la lumière de problèmes actuels. Il s'agit d'un exemple d'approche d'éducation à la santé fondée sur l'autonomisation du sujet. C'est-à-dire une approche qui consiste non pas à fournir à l'élève un « prêt à penser », mais à lui donner les moyens d'une réflexion propre et les compétences utiles pour la vie quotidienne.

L'éducation à la santé est avant tout une éducation. Elle n'est donc pas un conditionnement des enfants et des adolescents, mais un apprentissage à l'autonomie, c'est-à-dire un apprentissage à la réflexion critique, un apprentissage à faire des choix raisonnés et volontaires, un apprentissage au désir de faire, à la volonté d'agir. Or, si nous faisons abstraction de quelques initiatives le plus souvent locales et limitées, nous sommes obligés d'admettre que la plus grande partie de nos efforts en matière de prévention du sida auprès des jeunes a consisté à « faire la promotion du préservatif » et à conditionner les ado-

lescents à les utiliser. Une telle stratégie ne répond pas du tout à un souci réellement éducatif. Elle emprunte une démarche hygiéniste dans laquelle les choix sont faits d'avance à la place du sujet qui dès lors n'a plus de question à se poser, n'a plus à penser. Il y avait l'urgence de la prévention nous dira-t-on. Mais l'urgence dure depuis plus de dix ans. En fait, l'intérêt principal de cette approche est d'éviter d'aborder des questions délicates. Les questions fondamentales que se pose tout adolescent et qui précisément intéressent l'éducateur : l'amour d'un être pour un autre, le sens et la valeur que prend la relation sexuelle

dans cet engagement affectif ; la mort, la souffrance, inacceptables et scandaleuses ou génératrices du sens de la vie ; qu'est-ce qu'être normal et sur quoi se fonde l'exclusion ? etc.

Accepter l'émergence de ces questions, ne signifie pas qu'il faille à tout prix y donner des réponses. Le rôle de l'éducateur est d'aider l'adolescent dans sa quête, l'aider à apprendre à poser les questions, ses questions, à construire ses propres réponses, car en l'occurrence il n'y a pas de réponse universelle.

Mais il est vrai que pour aborder ces questions fondamentales en milieu scolaire, l'éducation en général et l'éducation à la santé en particulier ne peuvent pas se contenter d'interventions ponctuelles isolées, effleurant subrepticement la conscience studieuse des élèves. Elles ne peuvent pas non plus dépouiller les disciplines traditionnelles de dizaines d'heures âprement et légitimement défendues. Pour s'inscrire dans le temps, il faut qu'elles se marient, qu'elles s'intègrent à ces disciplines. Il ne s'agit plus de faire de l'éducation à la santé, mais de penser à l'éducation, de penser à la santé en « faisant » le programme. Ainsi, l'enseignant devient aussi éducateur.

Cette préoccupation éducative effraie souvent l'enseignant peu préparé à une telle perspective. Il lui faut, tout au moins au début, des outils, des conseils, des jalons pour indiquer les voies nouvelles à explorer. Pour essayer de répondre à ces attentes, une petite équipe s'est constituée (1). Utilisant un film sur le sida, cette équipe a tenté de mettre au point un document susceptible d'aider l'enseignant à engager ses élèves dans une réflexion sur des notions au programme en partant des problèmes soulevés par le sida. Le document est constitué d'un ensemble de séquences vidéo et d'un petit livret proposant de façon non exhaustive ni prescriptive, d'une part des textes philosophiques et littéraires et d'autre part des voies possibles d'exploitation en synergie avec des textes et des images. C'est le travail de cette équipe que nous présentons ci-dessous.

QUESTIONS ET PROBLÈMES ACTUELS

Le projet se structure autour d'une réflexion sur deux phénomènes contemporains qui, chacun pour son compte, bouleversent notre société et lorsqu'ils sont réunis, interagissent pour multiplier

leurs effets. Nous voulons parler, d'une part du sida, d'autre part de la communication par les médias de masse et en particulier de la télévision.

Le sida

Par delà le drame auquel il donne lieu, le sida constitue un archétype pour aborder les questions touchant la santé dont toutes les dimensions sont ici présentes :

— la dimension biologique et clinique dans le cadre de laquelle la maladie peut être définie de façon objective et technique ;

— la dimension psychologique renvoyant à la façon dont la maladie et ses phases préliminaires sont vécues par l'individu et son entourage, l'un et l'autre confrontés à une altération du corps, à une déchéance physique, mais aussi à l'épreuve d'une « mort annoncée », irrémédiable, implacable, comme dans les tragédies grecques ;

— la dimension culturelle, sociale, éthique et politique à l'intérieur de laquelle surgissent de nombreuses questions :

* le statut social du malade et de la maladie,

* les intérêts antagonistes de l'individu et de la société,

* les normes sociales, la morale, l'éthique,

* comment des groupes sociaux ou des acteurs de la scène publique (médiatique ou politique) peuvent-ils interpréter et exploiter des situations ;

— la dimension économique au sein de laquelle se discutent les choix de système ou de structure de soins en fonction de leur coût ou de leur intérêt, car si « la santé n'a pas de prix », nous devons admettre qu'elle a un coût qui doit être assumé par quelqu'un ;

— la dimension, historique, géographique, etc.

Le sida n'est donc pas seulement une maladie clinique, mais aussi une maladie sociale et politique. S'interroger sur les différents aspects, les différentes conséquences du sida conduit, bien au-delà, à s'interroger sur des problèmes fondamentaux concernant l'homme contemporain et la société dans laquelle il vit.

Ainsi la prévention du sida ne se réduit pas à la prévention de la transmission d'un virus, mais elle comprend aussi la prévention de l'exclusion et de la peur de l'autre, la prévention de nos préjugés, la prévention des diktats d'une pensée dominante, dictée par ceux qui ont ou prennent la parole et manipulent une large majorité silencieuse.

La prévention du sida conduit donc à l'apprentissage d'une réflexion qui doit permettre de replacer l'homme dans la société, de conjuguer les intérêts parfois antagonistes de l'un et de l'autre, tout en s'efforçant d'assumer et gérer les conflits, de se forger un jugement argumenté, un jugement qui ne condamne pas l'individu, mais qui laisse toujours une place au doute, sans pour autant renier les valeurs sur lesquelles il se fonde.

Une culture de l'image

De même que Gutenberg fut à l'origine d'un tournant important dans l'Europe culturelle du XV^e siècle en facilitant la diffusion du message écrit, de même les frères Lumière et l'avènement un peu plus tard du tube cathodique ont constitué une étape irréversible de nos modes de communication et de pensée au XX^e siècle.

Nous sommes entrés de façon irréversible et sans y avoir été préparés dans une culture de l'image. Cela n'est pas sans poser des problèmes graves de morale, d'éthique, de politique. L'image s'adresse spontanément à notre affect plus qu'à notre intellect. Elle suggère plus qu'elle n'explique. Elle a le pouvoir de séduction des gestes faciles. Associée à la maîtrise des techniques psychologiques et sociales de la suggestion, l'image devient une arme redoutable. Ainsi, comme le souligne Patrick Lamarque (1994), la télévision établit peu à peu un nouvel ordre social et politique :

« Fini donc l'élitisme républicain et sa sélection des autorités par les mérites académiques ; place à un élitisme de Jackpot qui impose une vision du monde à la fois égalitariste et hasardeuse. Il suffit de toucher le gros lot, le seul qui vaille, pour en un instant s'arracher au réel.

C'est ainsi que le médiocrate invite le citoyen à étendre son besoin d'enchantement du télévisuel au politique et place les choix civiques non plus sous l'empire de la raison discursive, mais sous celui de l'imaginaire désirant. »

Dans le même ordre d'idée, Ignacio Ramonet (1994), en citant Neil Postman (1986), montre comment la télévision conditionne très tôt le citoyen pour imposer des normes et un mode de pensée :

« Mais l'homme programmé l'est aussi après sa naissance. Aux côtés de la famille, dont l'emprise s'est effectivement distendue, d'autres structures

de normalisation prennent très tôt en charge son dressage. En premier lieu, la télévision, devenue la baby-sitter principale et la distraction primordiale des enfants. Que retiennent-ils du cyclope cathodique ? Avant d'atteindre l'âge de douze ans, un enfant aura vu en France quelque 100 000 spots publicitaires qui, subrepticement, vont contribuer à lui faire intérioriser les normes dominantes. Ainsi que les critères consensuels du beau, du bien, du juste et du vrai, c'est-à-dire les quatre valeurs sur lesquelles à tout jamais s'édifie une vision morale et esthétique du monde.

Très vite, la télévision va imposer les arguments émotionnels comme supérieurs aux arguments rationnels. *Le fossé entre la rationalité et la publicité s'est maintenant tellement creusé, écrit l'essayiste américain Neil Postman, qu'il est difficile de se rappeler le temps de la raison triomphante. Aujourd'hui, dans la télévision publicitaire, la question ne se pose même plus de savoir si le publicitaire dit ou non la vérité. Une publicité pour Mc Donald's, par exemple, n'est pas une série d'assertions vérifiables et présentées avec logique. C'est une mise en scène — une mythologie, si vous voulez — de gens tous beaux, vendant, achetant et mangeant des hamburgers et affichant un bonheur extatique. Aucune affirmation n'est faite, si ce n'est celle que les téléspectateurs projettent sur la scène ou déduisent de celle-ci. On peut aimer ou ne pas aimer une publicité ; on ne peut pas la réfuter. »*

Par crainte ou par nostalgie, nous pourrions être tentés de vouloir à tout prix maintenir une culture exclusive de l'écrit, quitte à se résoudre à l'abandon des « brebis égarées » dans le monde virtuel du petit écran.

En fait l'image cinématographique ou télévisuelle est un langage qui comme la peinture, la poésie ou la musique nous émeut et nous subjugue sans que nous sachions comment de façon immédiate. Il nous appartient donc pour comprendre ce langage d'apprendre à le décoder, d'apprendre à « le lire ». Il est important que, partant des images qui leur sont proposées (voire imposées), les jeunes sachent prendre du recul, sachent analyser leurs réactions, leurs sentiments, sachent élaborer et construire leur pensée propre.

Faire réfléchir sur les médias et plus particulièrement sur l'image télévisuelle est donc bien du ressort, non exclusif certes, de la philosophie et

de l'enseignement de la littérature, dont une des principales missions est de participer à la formation de citoyens, d'hommes et de femmes intellectuellement et moralement libres.

La rencontre du sida et de l'image

Parler du sida n'est jamais neutre, les images sont fortes, parfois violentes et les propos passionnés. Comme nous l'avons vu le sida nous renvoie à des réflexions sur des plans très différents, ce qui donne lieu à des questions complexes. À l'opposé, quand ils traitent le sida, les médias télévisuels, de façon un peu racoleuse, cèdent le plus souvent à la facilité de la séduction, de la simplification, en éludant souvent les vrais problèmes. Il est donc apparu doublement intéressant sur le plan pédagogique de travailler à la mise au point d'un document permettant une réflexion sur le sida à travers des images, en l'occurrence, celles qu'en donnent deux réalisateurs de talent.

PROPOSITION D'UN DOCUMENT PÉDAGOGIQUE

Les étapes de l'élaboration du document

Bertrand De Solliers et Paule Muxel avec le soutien financier de l'Agence Française de Lutte contre le Sida (AFLS) ont réalisé un film à partir d'entretiens avec des personnes séropositives. Ces entretiens sont conduits de façon classique en suivant une grille de questions. Les personnes interrogées dans le film découvrent à travers leur expérience des problèmes existentiels fondamentaux que des philosophes, des écrivains et des poètes ont développés. L'idée nous est donc venue de proposer ce document audiovisuel comme matériaux pour engager une réflexion dans les classes de français et de philosophie.

Deux difficultés pédagogiques sont alors apparues :

— le film est long (73 minutes) et ne peut pas être utilisé tel quel dans le cadre d'un cours,

— le film suit la logique de la grille d'entretien et les plans exploitables pour une réflexion sur un thème donné sont dispersés.

De plus quelques collègues ont exprimé des réserves, sur trois points :

— l'immédiateté de l'image et sa charge émotionnelle risquent d'empêcher l'élève de développer son sens critique,

— les problèmes philosophiques évoqués ne sont pas clairement posés,

— un travail sur le langage parlé propre à la technique des entretiens n'est pas propice à la réflexion philosophique qui doit s'appuyer sur une langue structurée et construite.

Ces réserves, à travers lesquelles s'expriment des craintes tout à fait naturelles, portent précisément sur ce qui constitue le moteur du projet. Loin d'être un obstacle à la réflexion, la charge émotionnelle, l'analyse du langage parlé invitent l'élève à fonder sa réflexion sur l'expérience de ce qu'il vit et ressent et constitue donc une motivation nouvelle.

D'ailleurs le philosophe ne s'enracine-t-il pas en son origine, dans une émotion ? Du *Banquet* de Platon à Nietzsche, de Pascal à Kierkegaard, toute l'histoire de la philosophie est là pour montrer que cette opposition entre « l'affectif » et le « rationnel » n'est pertinente que superficiellement. N'est-ce pas une des fonctions de la philosophie que de nous apprendre à nous interroger sur nos émotions et sur ce qui les commande ?

Comme le préconisaient déjà les instructions officielles de 1925 toujours en vigueur, il convient d'éviter « tout débat sur des questions dont le sens concret, les rapports avec l'expérience et la réalité n'auraient pas été mis en lumière ». Ces instructions précisent que « le professeur ne négligera pas les occasions que le programme lui offre, si nombreuses, de mettre la culture philosophique en relation avec les problèmes réels que pose la vie morale, sociale, économique des milieux où le jeune homme est appelé à vivre. S'il ne doit pas avoir l'impression que la réflexion philosophique se meut dans un monde à part, sans relation avec celui de la science ou de la vie, pourquoi craindrait-on d'aborder devant lui les questions d'"actualité" ? »

Il est vrai que le film ne pose pas directement de « problème ». En fait il doit être vu comme un document et non comme un cours. Le rôle du professeur de philosophie est justement de faire émerger les problèmes à partir des opinions, croyances, jugements spontanés.

Le document vise à faire prendre conscience aux élèves que l'épidémie du sida constitue bien

une crise majeure qui soulève des questions comme le rapport à autrui, la responsabilité, la valeur de la science et de la technique, etc.

À partir du film, le professeur pourra avec ses élèves faire ressortir la continuité des propos, les oppositions, inconséquences, contradictions, bref, effectuer un travail critique qui est l'essence même du philosophe. Le livret d'accompagnement doit justement l'y aider.

Enfin les deux difficultés mentionnées ci-dessus nous ont conduit à envisager un remontage du film en plusieurs séquences d'environ dix minutes chacune.

Dans un premier temps, nous avons identifié les différentes questions philosophiques ou argumentations littéraires qui pouvaient être suscitées par les propos tenus dans le film. Ces questions ont été ensuite regroupées en sept thèmes plus généraux de réflexion.

Dans un deuxième temps, les membres de l'équipe se sont répartis les thèmes avec pour tâche :

- le repérage des plans à regrouper dans la séquence vidéo correspondant au thème traité,
- la recherche de textes philosophiques ou littéraires en relation avec le thème traité,
- une réflexion sur des pédagogies adaptées et la rédaction de quelques propositions pour indiquer des pistes possibles.

Chaque membre de l'équipe a sa sensibilité qui transparaît dans son approche pédagogique. Une uniformité des traitements des différents thèmes aurait pu être souhaitée et recherchée. À l'inverse, la diversité nous est apparue plus riche et ainsi plus propice à répondre à la variété des points de vue du corps enseignant ainsi qu'à la multiplicité des situations socioculturelles et des degrés d'intérêts des classes des lycées. Chaque responsable d'un thème a donc été invité à signer ses propres propositions pédagogiques, sachant que celles-ci peuvent valoir pour tous les autres thèmes, ce qui ouvre le champ des possibilités.

Liste des thèmes et choix des auteurs

Individu et soci

- a) Sida, révélateur des contradictions entre vie privée et vie publique

Pour reprendre le propos d'une des personnes interrogées dans le film, « le sida est révélateur de problèmes de la société habituellement latents ».

Au nombre de ces problèmes la marginalisation nous renvoie à Pierre Miquel (1978) pour qui « plus oubliés encore par l'Histoire, il y a les marginaux de la société, les fous, les enfermés, les illuminés, les mystiques, l'immense peuple des vagabonds, des errants... ». Cette marginalisation n'est pas sans évoquer non plus l'exclamation de Rousseau (*Rêveries du promeneur solitaire*) : « Me voici donc seul sur la terre, n'ayant plus de frère, de prochain, d'ami, de société que moi-même... ».

Comme le soulignent Stéphane ou Ludovic dans le film, l'amour a pour eux un tout autre visage, lié à la façon dont chacun vit le sida, mais aussi lié à la façon dont la société vit le sida, car comme l'exprime Jean-Louis Lecercle (1991) « La fonction biologique (de la relation sexuelle) reste la même, mais la société change (d'un moment à l'autre, ou d'un lieu à l'autre), et avec elle, la culture et les besoins sentimentaux... ».

- b) Norme, normalisation, normativité, répression ordre moral

La maladie et le phénomène d'exclusion nous invitent à nous interroger avec l'élève sur les ambiguïtés de la notion de normal en nous posant les questions « qu'est-ce qu'être malade », « comment définir la santé », « quel sens recouvre le mot guérison ». Pour aider l'élève à trouver des réponses, nous pourrions lui proposer la lecture de Georges Canguilhem (1965, 1978).

Après avoir discuté le sens de la norme, norme biologique (Canguilhem, 1971) et norme sociale (Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*), il importera alors de faire la distinction entre anormal, anomal, pathologique et monstrueux. On terminera ce chapitre en étudiant les concepts de normalisation et de normativité en s'appuyant sur Kant (*Réflexions sur l'éducation*) et sur Foucault (1976).

La maladie

Selon un des personnages du film, le sida est une maladie à la fois moderne et intemporelle. Ceci exprime bien la coexistence de deux types de représentations. D'un côté la maladie vue sous

un angle médical, scientifiquement décrite et expliquée par la présence du virus de l'immuno-déficience humaine. D'un autre côté la maladie qui confronte le sujet à une mort annoncée, inéluctable, identique à elle-même depuis la nuit des temps. Stéphane dans le film souligne le caractère « fatal » et quasi « mythologique » de cette maladie en évoquant le réalisateur Pasolini. Cela peut être l'occasion dans un cours de français de mener une réflexion sur le sens du « tragique » dans le théâtre grec et en particulier dans *Œdipe-Roi* de Sophocle, inscrit au programme des classes de terminales littéraires en 1994-1995 et par ailleurs mis en scène par Pasolini.

Une étude des thèmes de la maladie et de la médecine chez quelques auteurs philosophiques (Platon, Descartes, Nietzsche notamment) permet d'appréhender l'importance du problème de la santé en philosophie, et sa signification métaphysique.

Par ailleurs, les différentes représentations de la maladie permettront de souligner les aspects métaphoriques et leurs implications politiques et éthiques. L'analyse de Susan Sontag (1993) pourra à ce propos être très utile.

Rapport à soi et à autrui

a) L'image de soi, pour soi et pour autrui

Remarquons ici qu'à un stade précoce de la séropositivité, le phénomène d'exclusion est souvent un phénomène d'autoexclusion lié à la façon dont le sujet s' imagine dans le regard de l'autre. Ces considérations nous renvoient à de très nombreux textes sur le statut de la conscience de soi et de l'existence humaine : Descartes, Husserl, Merleau-Ponty, Sartre, Heidegger...

b) Le rapport à l'enfant

Si le regard de l'adulte est difficile à supporter, le regard de l'enfant, le regard de son enfant est encore plus dur, car notre responsabilité d'adulte éducateur, nous culpabilise encore plus. Que devons-nous dire à l'enfant ?

Chez les séropositifs qui n'ont pas d'enfants, le désir d'enfant apparaît comme la volonté de se perpétuer à travers sa descendance, dans sa mémoire. C'est en quelque sorte une façon de vaincre la mort.

La mort

La mort est partout présente, soit au devant de la scène, clairement évoquée ou citée, soit en toile de fond, sous-entendue. Plusieurs fois les sujets interrogés évoquent le peu de place faite à la mort dans la société contemporaine ; cette mort qui est cachée, mise à l'écart de la vie. On pourra à ce propos demander aux élèves de comparer la vision qu'en a Simone de Beauvoir (1967) et la façon dont la mort est mise en scène, « vécue » aux XVIII^e et XIX^e siècle (Diderot : *le fils naturel* ; Rousseau : *la nouvelle Héloïse*, Balzac : *le lys dans la vallée* ; Flaubert : *Madame Bovary*).

Mais si la mort de l'autre, de l'ami, est source parfois de révolte, la perspective de sa propre mort donne souvent un autre sens à la vie, une autre valeur aux choses. Ce sera l'occasion de faire redécouvrir à l'élève les « Odes » et les « Amours » de Ronsard dans lesquelles la fuite du temps conduit tout à la fois à l'angoisse de la mort et à l'urgence de donner un sens au moment présent.

Quelques exemples de démarches proposées

Pour Nicole Demouge, l'utilisation de ce document audiovisuel en classe de français est à plusieurs titres une source d'intérêt et de motivation pour les élèves,

1) parce que le sujet traité est brûlant d'actualité, en particulier pour de jeunes lycéens ;

2) parce que les interviewés parlent la langue des élèves — la langue de tous les jours —, ô combien imagée parfois, au point que des séquences d'Alain L., très loin certes d'un purisme irréprochable, pourraient servir d'appui à une étude rhétorique de la métaphore...

3) parce que les nombreux thèmes qui y sont abordés, de façon vécue et non pas abstraite ou intellectuelle, sont les thèmes mêmes qui font la matière des textes littéraires ou argumentatifs que nous étudions en classe : de la maladie à l'angoisse de la fuite du temps et de la mort, en passant par l'exclusion, l'amitié, la solidarité, la relation amoureuse, la famille, le bonheur, l'art...

Pour chacun des thèmes, la démarche pédagogique pourrait passer par une ou plusieurs des étapes suivantes :

a) repérage des différentes positions exprimées, par exemple sur les rapports entre maladie et société, contraste entre d'une part la thèse selon laquelle « ça n'a rien à voir avec la société », il y a des épidémies qui reviennent périodiquement, etc. et d'autre part les nombreux passages où la société est mise en cause, à propos du problème des transfusés, de l'interférence entre sida et homosexualité ou toxicomanie, etc. Il s'agit de faire s'exprimer les élèves sur les thèmes abordés dans la séquence choisie.

Il convient de préciser chacune des positions repérées et d'en établir la liste. Cela peut se faire oralement, l'enseignant écrivant au tableau, ou par écrit, chaque élève notant sur un papier qui sera ensuite ramassé, ou enfin par petit groupe de travail. Chacune de ces approches a ses avantages et le choix est lié à l'enseignant et à l'esprit de la classe. Cette liste sera ensuite ordonnée, les énoncés classés par thèmes.

b) Reformulation orale ou écrite de ces positions.

Cette reformulation peut être un travail d'interprétation philosophique. Cela peut être aussi un travail littéraire de réécriture « correcte et construite » des propos des personnes interrogées dans le film, ce qui permet de répondre à l'une des réserves évoquée plus haut.

c) Émergence du problème (philosophique) sous-jacent à ces thèmes. Par exemple : la maladie est-elle un phénomène purement biologique ou bien a-t-elle des dimensions sociales, culturelles, historiques ?

Autrement dit : le biologique et le social constituent-ils deux sphères distinctes et étrangères, ou y a-t-il imbrication des deux, et de quelle manière ?

d) Confrontation à des textes permettant de préciser et d'approfondir le problème.

Exercices possibles :

— rattacher chaque texte à une position. Est-ce toujours possible, sinon, pourquoi ?

— préciser en quoi un texte déborde, enrichit, nuance, transforme une position « spontanée ». Par exemple : passage de l'imprécation morale (la société est coupable) à l'analyse explicative.

— dégager la problématique de chaque texte et la confronter au problème précédemment formulé.

e) Élaboration d'une problématique personnelle ; mise en perspective des différentes positions sur le thème et distinction des divers plans (empirique, technique, scientifique, éthique, métaphysique) qu'elles supposent.

En résumé, la règle générale à garder à l'esprit est de ne surtout pas offrir à l'adolescent (et encore moins lui imposer) un « prêt à penser ». Le souci de l'éducation, dans l'esprit d'une démarche d'autonomisation (2), est de donner à l'élève, au futur adulte, les moyens d'une réflexion propre. Nous voyons bien ici comment l'éducation, et plus précisément l'éducation à la santé peuvent s'intégrer à l'enseignement de disciplines comme le français ou la philosophie, comment ces disciplines participent, d'une certaine manière, à la santé et d'une façon plus générale à la formation d'hommes et de femmes libres, en un mot de citoyens.

Il serait temps que l'on comprenne que la première mission de l'école, mais aussi du collège et du lycée, doit être d'aider les jeunes à acquérir les compétences utiles à la vie (3).

En effet, il n'entre pas, ni dans la fonction, ni dans les compétences de l'enseignement supérieur (4) de faire acquérir ces compétences. Or de nos jours, et vraisemblablement pour longtemps, il est tout aussi important de savoir surmonter un passage difficile de la vie (comme un chômage transitoire) que de savoir résoudre une équation aux dérivées partielles.

Jean-Claude Manderscheid
PRAG et Médecin de Santé Publique,
Université de Montpellier I

François Galichet
IUFM de Strasbourg
Elzéa Aventurin
IPR de philosophie

BIBLIOGRAPHIE

- BEAUVOIR S. de (1967). — **Une mort très douce**. Paris : Gallimard.
- CANGUILHEM G. (1965). — **La connaissance de la vie**. Paris : Vrin.
- CANGUILHEM G. (1978). — Une pédagogie de la guérison est-elle possible ? In **Nouvelle revue de psychanalyse**, Paris, Gallimard, n°17, p. 15-16.
- FOUCAULT M. (1976). — **La volonté de savoir**. Paris : PUF.
- LAMARQUE P. (1994). — Berlusconi contre Montequieu. **Le Monde des débats**, p. 3.
- LECERCLE J.-L. (1991). — **L'amour de l'idéal au réel**. Paris : Bordas.
- MIQUEL P. (1978). — **Les oubliés de l'Histoire**. Paris : Nathan.
- POSTMAN N. (1986). — **Se distraire à en mourir**. Paris : Flammarion (cité par I. RAMONET).
- RAMONET I. (1994). — Citoyen sous surveillance — Les nouvelles armes du contrôle social. **Le Monde diplomatique**, p. 15.
- SONTAG S. (1993). — **Le sida et ses métaphores**. Paris : Christian Bourgeois.

NOTES

- (1) Grâce à un financement de la Division Sida de la Direction Générale de la Santé, Jean-Claude Manderscheid (agrégé des lycées et médecin de santé publique) et Anne-Marie Servant (certifiée de biologie, chargée de mission à la Direction Générale de la Santé) ont pu réunir et intéresser au projet cinq spécialistes de l'enseignement de la philosophie et des lettres :
- Martine Aronowicz : Professeur agrégé de philosophie
 - Elzée Aventurin : Inspectrice Pédagogique Régionale de philosophie
 - Nicole Demouge : Professeur agrégé de lettres classiques
 - François Galichet : Professeur de philosophie à la faculté de Strasbourg et directeur adjoint de l'UFM d'Alsace
 - Françoise Raffin : Professeur agrégé de philosophie et coordinatrice de l'équipe de recherche en didactique de la philosophie à l'INRP.
- (2) Voir dans ce même numéro l'article de Green J., Tones K., Manderscheid J.-C., et plus particulièrement la notion d'autonomisation (empowerment).
- (3) Voir dans le même article la notion de compétences utiles à la vie (lifeskills).
- (4) Cette affirmation doit être tempérée par le fait que certaines grandes écoles (pas forcément les plus prestigieuses) ont compris que les seules compétences théoriques et professionnelles ne suffisent pas à faire d'un sujet brillant un cadre efficace. Aussi ces écoles intègrent dans leurs programmes ce que l'on pourrait appeler des formations à la vie sociale quotidienne.