

Toiles @ penser

Cahiers d'éducation permanente de

La Pensée et les Hommes

Éduquer à l'éthique

Nicole DECOSTRE

Dossier n° 2014 - 018- 004

La Pensée et les Hommes

Émissions de philosophie et de morale laïque
pour la radio et la télévision – Publications

Fondateurs (1954)

Robert HAMAIDE, Georges VAN HOUT

Comité exécutif

Jacques CELS, Chemsî CHEREF-KHAN, Paul DANBLON, André DEJAEGERE,
Anne-Marie GERITZEN, Jacques Ch. LEMAIRE

Rubriques

Publications – Radio – Télévision

Publications – Abonnements

Christiane LOIR

02 650 35 90 – christiane.loir@ulb.ac.be

Secrétariat

Fabienne VERMEYLEN

02 640 15 20 – secretariat@lapenseeetleshommes.be

Adresse centrale

Avenue Victoria, 5 – 1000 Bruxelles
<http://www.lapenseeetleshommes.be>

La Pensée et les Hommes

Association reconnue d'éducation permanente par la Fédération Wallonie-Bruxelles

Connaissez-vous nos publications ?

Nous publions annuellement trois dossiers thématiques et un numéro « Varia ».

Dans sa nouvelle conception, notre revue paraît annuellement sous la forme de trois livres brochés qui comptent chacun environ cent pages et regroupent le point de vue d'une dizaine de spécialistes du sujet traité.

Chaque volume ambitionne de faire le point sur une question relative à la philosophie et à la morale de notre temps ou de traiter en profondeur un sujet qui intéresse les défenseurs des idéaux laïques.

Comment s'abonner à nos publications ?

En effectuant un versement au profit du compte :

IBAN : BE46 0000 0476 6336

de *La Pensée et les Hommes* Asbl

Le prix de l'abonnement annuel s'élève à 30 € (pour trois volumes thématiques et un numéro de « Francs-Parlers ») ou plus pour un abonnement de soutien. Si votre domicile implique un envoi par voie aérienne, majorerez s'il vous plaît votre versement de 10 €.

Pour en savoir plus, visitez notre site Internet

<http://lapenseeetleshommes.be>

Les numéros relatifs à l'abonnement pour l'année 2013 seront consacrés aux thèmes suivants (sous réserve) :

n° 93 – *La cité joyeuse*

n° 94 – *Islamisme et démocratie : que faire ?*

n° 95 – *Cultes, laïcités et monarchie dans une Belgique (con)fédérale ?*

n° 96 – *Francs-Parlers n° 7*

Éduquer à l'éthique

Nicole DECOSTRE

Chacun a bien conscience que l'éducation à la morale est une tâche difficile à réaliser. Diverses méthodes ont été proposées, qui n'ont pas toujours apporté les résultats escomptés. Le programme mis au point par Matthew Lipman rencontre les objectifs que s'assignent les enseignants de philosophie même chez les jeunes enfants.

« Il est beaucoup plus facile
de notifier aux gens ce qu'ils doivent croire (...).
Et un public habitué à être endoctriné,
plutôt qu'éduqué à une recherche réfléchie,
désire être endoctriné. »
John DEWEY, *L'Art comme expérience*

Introduction

Les problèmes de personnalité de la jeunesse deviennent les gros problèmes actuels, aggravés par l'environnement social.

Pas étonnant que la violence et la délinquance augmentent !

Les pouvoirs publics sont désarmés.

Les modes de vie changent. Les fondements changent. Les attitudes changent.

Il importe avant tout de développer la conscience éthique des jeunes.

Au lieu de critiquer la société quand des choses nous déplaisent, il convient d'apprendre à distinguer ce qu'il y a lieu de faire. C'est pourquoi l'éducation doit, elle aussi, changer. Demandons-nous quelles sont les multiples activités que l'école réalise au nom de l'éducation. Sont-elles satisfaisantes ? L'éducation morale et éthique est urgente. Elle n'attire cependant pas vraiment l'intérêt.

Avec l'importance qu'ont prise les médias, la musique techno et l'*Internet*, l'éducation morale devrait permettre aux jeunes d'utiliser tout cela de manière optimale.

Depuis les années 1980, l'éducation morale a été dominée par Piaget, même si ce modèle a été fort contesté.

Dans les années 2000, la théorie de la connaissance a connu un changement révolutionnaire. On est passé de l'académisme au pragmatisme. Cela exige un nouveau modèle de jugement moral. Le jugement moral ne peut être que complexe.

Le programme de *Philosophie pour Enfants* de Matthew Lipman est excellent comme modèle pour un nouveau jugement moral. Bien sûr, il n'a pas développé systématiquement un modèle pour l'éducation au jugement moral. Mais il a tracé la voie à un nouveau modèle éducatif. Particulièrement, pour le problème qui nous concerne ici, avec ses deux ouvrages, *Lisa, Recherche éthique*¹ et *Nous* (non encore traduit).

Rôle de la philosophie

Pour répondre à cette nouvelle exigence du début du XXI^e siècle, la pierre fondamentale de l'édifice, c'est la réflexion. L'éducation philosophique a connu des changements partout dans le monde.

L'éducation traditionnelle dispense la connaissance en se référant au rationalisme. Ce dernier a été très critiqué. Si de nombreuses alternatives ont été explorées sous des angles variés, on constate que la philosophie à l'école n'a, dans la plupart des cas, pas amélioré le système.

Depuis les années 1970, Matthew Lipman² propose un programme et une méthodologie tout à fait originaux. Le mouvement de *Philosophie pour Enfants* est un des plus efficaces dans l'éducation à la recherche d'une nouvelle méthodologie basée sur une façon nouvelle de réfléchir. Voici quelques habiletés à développer : donner des raisons, fournir un exemple, trouver un contre-exemple, proposer une alternative, évaluer le résultat, identifier ressemblances et différences, comparer, etc.

Le programme est répandu actuellement dans plus de quatre-vingts pays, sur tous les continents. Beaucoup de nos contemporains qui en

¹ Matthew LIPMAN, *Lisa, Recherche éthique*, traduction Nicole DECOSTRE, Éditions Peter Lang, 2011.

² Matthew LIPMAN (1925-2010), fondateur à l'Université Montclair (New Jersey) de l'IAPC, *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*.

ont compris la véritable nouveauté s'accordent à dire que ce mouvement révolutionnaire doit absolument s'étendre. Si Socrate peut être considéré comme l'un des plus grands révolutionnaires de la philosophie occidentale, certains en disent de même de Lipman et de sa collaboratrice Ann Sharp dans le domaine de l'éducation philosophique. Dans ce monde qui insiste sur l'éducation à l'économie et à la technologie, le mouvement de *Philosophie pour Enfants* a des implications profondes.

Des écoles devraient respecter et explorer au niveau des classes ce programme raisonnable, non basé sur un rationalisme étroit, mais sur un rationalisme ouvert. La recherche philosophique peut s'appliquer à tous les cours. C'est prouvé. Amener la philosophie dans tous les champs éducatifs n'est cependant pas simple. C'est pourquoi les auteurs ont donné des explications relativement faciles à comprendre, au moyen d'exemples pris dans les mathématiques, en science³ ou dans d'autres domaines, mettant l'accent sur l'éducation à l'éthique ainsi que sur l'éducation interculturelle.

Le programme de Lipman explore en même temps comment le concept de *communauté de recherche*⁴ est relié à l'éducation à l'éthique. Lipman et Sharp ont tous deux mis l'accent sur le concept de *pensée vigilante*. Le premier, sur son statut, en parallèle avec la pensée critique et la pensée créative⁵, alors que Sharp a surtout insisté sur son importance dans la *communauté de recherche* et l'éducation des émotions.

La pensée vigilante comporte un intérêt pour des problèmes de valeurs. Il ne s'agit pas simplement de penser les valeurs. C'est une forme de pensée qui évalue la valeur et qui comporte des sujets importants et porteurs de sens (l'intérêt pour l'esthétique, par exemple).

Toutefois, l'accent mis ici sur la recherche éthique tente d'éclairer comment la pensée vigilante peut améliorer notre compréhension des problèmes éthiques.

Enseignement traditionnel de l'éthique

Des jeunes débattent de l'avortement, de la peine capitale, des cellules souches, des transplantations chirurgicales, alors qu'ils n'apprennent

³ Tim SPROD, *La Science dialoguée*, trad. Nicole DECOSTRE, Bruxelles, Éditions De Boeck, 2013.

⁴ Pour en savoir plus sur la « communauté de recherche philosophique », outil fondamental du programme de *Philosophie pour Enfants*, voir M. LIPMAN, *À l'École de la pensée*, trad. N. DECOSTRE, Bruxelles, Éditions De Boeck, 1995-2006-2011.

⁵ Pour des détails sur ces formes de pensée, voir *ibidem*.

quasiment rien sur la bienséance, sur l'honnêteté, la responsabilité ou l'estime de soi.

Quand l'éthique fait partie du programme, cela prend souvent la forme de simple *transmission de valeurs*. Jusqu'à présent, on a voulu l'enseigner en se basant souvent sur des conceptions rationalistes et sur des approches logiques d'acquisition d'aptitudes. Bien sûr, cela permet d'acquérir des compétences.

Que signifie transmettre des valeurs ? C'est enseigner, par exemple, qu'on ne peut pas voler, qu'il faut être honnête, qu'on ne peut pas mentir, etc. Qu'il s'agisse là d'exemples simplistes n'est pas la raison pour laquelle ils ne sont pas valables. La raison c'est, qu'en général, il n'y a pas de débat, pas de contradiction.

Des scénarios « complexes » comportent, au contraire, des exemples où plusieurs valeurs sont en compétition et où il est vraiment difficile de choisir. Des cas de ce genre requièrent une approche beaucoup plus critique qui identifie les dilemmes moraux avant d'évaluer les diverses solutions ou d'en débattre. Ce travail avec les dilemmes peut comprendre des méthodologies de pensée critique ou de théorie philosophique, comme la déontologie, la théorie des droits ou l'éthique de la vertu. Ce type de leçons ne comporte cependant pas souvent une compréhension pédagogique claire des objectifs possibles du discours éthique, de la série de normes, de valeurs et de compétences, qui sont le fondement de la recherche morale. En conséquence, les élèves restent souvent avec l'impression qu'aucun progrès ne peut être fait dans la recherche éthique, ou que ce n'est qu'un exercice futile. Les enfants peuvent en conclure que l'éthique n'est rien d'autre qu'un ensemble de prescriptions ou de règles à respecter.

Dans les années 1960, s'est développé le programme de « clarification des valeurs », programme guidant les élèves dans une recherche personnelle leur permettant de découvrir et de construire leurs propres valeurs. Cela par une discussion libre autour d'une situation hypothétique proposée par l'enseignant qui évite de défendre ses propres vues morales ou celles de la culture dominante. On attend des enfants qu'ils choisissent parmi diverses alternatives les valeurs dans lesquelles s'engager et qu'ils justifient publiquement leur choix, mais non qu'ils développent une argumentation pour les appuyer, ni qu'ils les défendent contre une critique de leurs pairs, d'avance découragée. Ce manque de rigueur intellectuelle a été critiqué, à juste titre. La clarification des valeurs a cependant une qualité : elle est centrée sur l'élève.

Même les professeurs de morale les plus éclairés croient souvent que ce qui importe le plus, c'est d'enseigner des méthodes de raisonnement

permettant d'aller vers des conclusions particulières et de soumettre à la critique les conclusions et les modes de raisonnement. Ce qu'ils souhaitent bien souvent, c'est que leurs élèves arrivent à des conclusions qu'ils ont eux-mêmes envisagées et auxquelles ils ont réfléchi. Toutefois, cela ne va pas très loin – parce qu'une fois que les réponses ont été données, il n'y a plus grand-chose à ajouter à propos du problème.

Raisonnement éthique fondé sur la logique

L'enseignement traditionnel de l'éthique s'est fait en termes de raisonnement éthique basé sur la logique.

Ce qu'on demande généralement aux élèves, c'est de :

- reconnaître des arguments moraux et pouvoir les distinguer d'arguments non moraux. Par exemple, pouvoir distinguer la sphère morale de la religion, de la loi, de la culture, des conventions et des coutumes, des tabous, des opinions personnelles, de l'économie ou de la politique ;
- distinguer des faits moralement bons de faits moralement mauvais et de distinguer les faits et les valeurs ;
- évaluer des arguments moraux : la vérité des prémices, la force d'inférence des raisons aux conclusions, les affirmations injustifiées, l'argument d'autorité, les sophismes, la clarté des termes ou des concepts moraux. On peut aussi trouver les applications de principes moraux, de règles, de valeurs, de normes pour voir, par exemple, s'il y a des exceptions à ces règles ou à ces principes ;
- développer des arguments moraux par eux-mêmes ;
- travailler sur les concepts : la signification de certains concepts peut être modifiée à partir de la discussion ou d'exemples ;
- développer des critères d'évaluation ;
- rester impartial et respectueux, c'est-à-dire ne pas vouloir mettre en avant ses propres idées, ses propres intérêts ou ses propres sentiments, tout en gardant les mêmes standards intellectuels et moraux.

Cette façon de travailler n'est pas sans qualité. Elle est même très valable, mais aborde-t-elle la partie la plus importante de l'éducation à l'éthique ?

Certainement pas.

En effet, la pensée critique n'est pas uniquement logique. Une conception de la pensée éthique fondée seulement sur la logique, avec

l'attention portée à l'argumentation, réduit la valeur et le but de l'éthique à simplement choisir un cas et en discuter. Pour Lipman, un cours de ce genre est confiné dans un cours de civisme ou d'éducation morale. Peu de réflexion intervient pour se demander comment figurent les valeurs éthiques dans les divers sujets ou à quoi ressemblerait une intégration systématique de l'éthique dans les programmes.

La philosophie pour enfants

Changement de la théorie morale de la connaissance

Les deux principales théories de la connaissance sont la téléologique et la déontologique, toutes les deux ayant gardé l'approche objective à la connaissance.

La vision utilitariste dans laquelle le bonheur de la majorité est considéré comme la connaissance morale objective et la vision déontologique ou la morale universelle et objective est envisagée comme connaissance morale sont fondamentalement similaires par leur point de vue de la théorie de la connaissance. La vision déontologique partage sa tradition avec le rationalisme. Depuis Descartes, on considère que le corps et l'esprit sont séparés, le corps est nié et l'accent est mis sur l'esprit. « Je pense donc je suis » dit clairement que l'esprit est l'essence de l'humain. C'est donc uniquement par l'esprit que peut se poursuivre la recherche de la vérité. Kant a poursuivi cette vision.

La vision téléologique de la morale, spécialement la vision utilitaire, est reliée à la tradition empirique. Dans le *Novum Organum*, Bacon a classifié les trois types de la connaissance aristotélicienne en : histoire, poésie et recherche scientifique. C'est-à-dire que l'histoire ne serait rien d'autre qu'un rassemblement d'informations et que la poésie ne serait que fantaisie. Tandis que la recherche scientifique est la voie juste vers la vérité.

La théorie de la connaissance s'est modifiée et, pour certains, elle est aujourd'hui construite par les membres de la société. La nature sociale de la connaissance a été discutée également dans les sphères scientifiques où la théorie objective de la connaissance prévalait. Certains ont prétendu que la science se détermine par le pouvoir politique de groupes académiques et non par la théorie scientifique elle-même. Pour Vygotsky, la connaissance est l'intériorisation d'interaction sociale. Cette théorie est devenu très importante dans le secteur éducatif depuis l'an 2000.

Tout cela pour dire que, pour ceux qui enseignent le jugement moral, un tel jugement basé sur une théorie objective de la connaissance ne peut être simple. En cas de théorie objective de la connaissance, la suivre rend d'office le jugement correct. Pas de critique possible.

La vision constructiviste de la connaissance morale peut s'interpréter de deux manières. Puisque la connaissance morale se construit, elle peut toujours être révisée en fonction du changement social par la réflexion et par la critique. Voyons ce qui s'est passé avec l'homosexualité, par exemple, ou avec le problème du genre. Une connaissance morale valable aujourd'hui peut se révéler dépassée demain. Bien sûr, certaines personnes refusent de critiquer les normes sociales ou les traditions...

Le jugement moral est donc contextualisé. La philosophie pragmatique demande que le jugement moral tienne compte du contexte au lieu d'appliquer simplement des principes. Par exemple, mentir est-ce toujours mal ? Le jugement moral va tenir compte aussi des connaissances en psychologie.

Il est donc impossible de donner une recette pour enseigner le jugement moral. La bonne construction du jugement dépend de la capacité de réfléchir et de réfléchir ensemble.

En faisant un jugement moral dans un contexte socioculturel particulier, les gens suivent habituellement la hiérarchie existante de valeurs. Cela ne peut toutefois être qu'un début.

Un exemple

Prenons l'exemple de quelqu'un qui rattrape son esclave dont il était proche, mais qui s'est enfui. En fonction de l'éthique, de la législation et de l'organisation politique ou de la hiérarchie de valeurs de l'époque, le ramener peut avoir été la bonne réponse.

Si cette personne possède la faculté d'une pensée critique et est capable de communiquer, les moyens et les buts qui se trouvent derrière cette circonstance peuvent être discutés. Sa hiérarchie des valeurs peut changer. L'esclave peut désormais être considéré comme un être humain et non comme une propriété. Son propriétaire pourrait dès lors l'aider à s'échapper plutôt que de chercher à le récupérer.

Un jugement moral ne vise donc pas tant un résultat qu'un processus. Il ne s'agit pas simplement de respecter une règle ou un principe absolu, c'est la capacité de résoudre un problème.

Toiles@penser 2014

Dans l'exemple de l'esclave, quelle a été la part de pensée critique ? Par exemple, pourquoi des gens devraient-ils être discriminés en fonction de la couleur de leur peau ? Et de la pensée créative ? Ne mérite-il pas le même respect que moi ? Comment l'aider à s'enfuir ?

C'est tout cela que Lipman désigne par *pensée complexe, d'excellence*.

Problématique

Bien sûr que pour y arriver, il faut des outils. La *recherche* en est un. Un *problème* surgit quand il y a un obstacle au but et la réponse est recherchée en transformant ce problème en une *question*. Et si le but change en fonction d'un changement des valeurs, de nouvelles questions surgissent. C'est alors la pensée vigilante qui s'impose, car elle suppose que l'on considère les autres ou que l'on échappe à la hiérarchie existante de valeurs. C'est ce que nous montre l'anecdote de l'esclave.

Cette situation ou contexte dans lequel l'esclave s'échappe peut être vu, soit comme problème individuel, soit comme problème social. Le maître peut simplement voir une perte de sa propriété. Ou bien il peut y voir une situation dans laquelle il doit aider son ami qui risque sa vie à la poursuite de son bonheur. Ou encore les deux situations peuvent être en conflit.

La question qui peut poser c'est : que faire dans le cas d'une fuite d'esclave ? Question que le maître peut résoudre en fonction de sa connaissance des lois ou des coutumes. Mais il peut aussi se demander si cette loi est juste, si l'esclavage est correct. Il peut se demander ce qu'est une loi, en quoi concerne la liberté. Il peut éventuellement essayer de se mettre dans la peau de l'esclave.

Et la question sera totalement renversée : au lieu de « comment reprendre un esclave qui s'enfuit ? », elle sera devenue : « comment aider un être humain à s'échapper pour trouver la liberté ? »

Évidemment, ce n'est qu'un exemple et la situation pourrait évoluer tout à fait autrement. Le modèle de Lipman et son caractère de critique ne sert pas simplement à la recherche pour résoudre un problème : il faut une recherche philosophique à chaque étape.

Raisonnabilité et cohérence

Exprimer un jugement moral dans une forme telle que cela signifie que notre manière d'agir, notre langage, notre émotion et notre travail résultent d'une pensée complexe est exprimé par Lipman par un seul mot : la *raisonnabilité*.

En jugeant, nous recherchons généralement la *cohérence* entre les divers éléments. La cohérence contraste avec le concept de raisonnable.

Par exemple, le maître de l'esclave qui le juge en fonction de la loi peut faire un jugement raisonnable. Voici ses arguments :

- *conceptuel* : un esclave n'est pas un humain, mais un outil ;
- *pratique* : l'esclave est nécessaire pour la plantation ;
- *déduction* : l'esclave ne peut s'échapper sans la permission du maître ;
- *analogique* : une personne a le droit de posséder le produit qu'elle a payé et l'esclave ayant été payé, il est le bien du maître ;
- *émotionnel* : le maître est furieux de voir s'en aller son esclave.

Et le jugement qui découlera de tous ces arguments sera donc très cohérent.

Toutefois, par une pensée critique, créative et vigilante, la personne peut arriver à une tout autre conclusion :

- *conceptuel* : l'esclave ne peut être considéré comme un outil ;
- *pratique* : le travail est nécessaire pour la plantation, mais je ne souhaite pas utiliser le travail basé sur l'exploitation ;
- *déduction* : un être humain ne peut être vendu ni acheté. Donc l'esclave n'est pas en tort. Il a le droit de choisir sa vie ;
- *analogique* : tout comme c'est bien d'aider ceux qui sont dans le besoin, c'est également bien d'aider un esclave qui s'échappe ;
- *émotionnel* : si quelqu'un m'aide quand je suis dans le besoin, je lui suis reconnaissant.

Dès lors, le jugement cohérent à partir de ce nouveau point de vue serait d'aider l'esclave en fuite.

Quel est alors le jugement qui est juste dans ces deux jugements en conflit ? Ceux qui sont contre cette cohérence critiquent le fait que cela conduit au relativisme.

Problème du relativisme

Lipman y a évidemment été confronté.

La raisonnable dépend de la hiérarchie des valeurs dans un contexte aussi cohérent que possible.

En fait, le processus de réflexion au moyen d'une pensée complexe conduit au progrès, à un meilleur jugement. On peut le taxer de relativisme, parce qu'une valeur absolue n'est pas reconnue. Le but a changé en même temps qu'a changé la hiérarchie des valeurs. Parmi plusieurs solutions possibles, il y en a une qui est choisie et on peut la qualifier d'objective.

Le jugement visant à aider l'esclave est considéré comme le meilleur.

Car quel est le fondement scientifique qui justifie l'esclavage ? Sur quoi baser la discrimination en fonction de la couleur de peau ? Et si, à cause d'une inégalité sociale historique, des Noirs n'ont pas eu l'occasion de développer leur intelligence, est-ce justifiable de les discriminer pour leur déficit d'intellect ? Et une déficience intellectuelle peut-elle être le fondement pour devenir la propriété de gens au haut potentiel intellectuel ?

Il n'est donc pas question de relativisme (au sens négatif du terme bien sûr) !

La pensée vigilante

La pensée vigilante peut élargir la conception de l'éducation à l'éthique. Lipman et Sharp ont ouvert des voies nouvelles.

Pour Lipman, c'est la pensée vigilante qui permet de reconceptualiser la recherche éthique. Pour lui, elle va de pair avec la pensée critique et la pensée créative. Toutefois, la pensée vigilante amène une composante de valeurs à la pensée, une appréciation des valeurs, une immersion dans un paysage de valeurs, qui transcende l'expérience de la simple émotion ou du simple sentiment. Se soucier de mettre l'accent sur ce que nous respectons, c'est apprécier cette valeur évaluée et tracer la logique interne qui motive son expression. La pensée vigilante explique la nature et la situation des valeurs, ainsi que l'acte évaluatif. Dans une communauté de recherche vigilante, on se demande comment cultiver au mieux l'appréciation des valeurs.

Apprécier les valeurs finit par nuancer toute notre vie.

Développer la pensée vigilante, c'est développer des habitudes de l'esprit. Une fois les caractéristiques de cette pensée vigilante intégrées, elles deviennent des façons naturelles de penser. Pas seulement pour soi-même, mais dans la vie en général.

– On peut apprendre à apprécier et à *évaluer* des valeurs inhérentes à des disciplines académiques et à des sujets : à quoi s'intéresse vraiment ce cours ? Pourquoi devrais-je m'y intéresser ? On peut apprendre à évaluer et

à apprécier les valeurs inhérentes des disciplines académiques, car elles ne sont pas neutres et travaillent en fonction de leurs propres intérêts.

– Pensée *empathique, affective* : échange d'émotions. Imagination morale. La manière dont pense quelqu'un affecte ma propre vision des choses. Ce n'est qu'en essayant vraiment de comprendre l'autre qu'on arrive à un jugement éthique correct.

La pensée affective implique éduquer les émotions. Ce qu'il faut, ce n'est pas seulement ressentir, mais ressentir correctement. Au lieu de se laisser envahir par des émotions, par exemple par rapport à la notion de justice dans certaines circonstances, les jeunes doivent apprendre à objectiver leurs sentiments et à considérer si leurs émotions sont valables dans la situation en question. Ma façon de ressentir influence ma façon d'être.

– Pensée *normative*. Elle consiste à remplir l'espace entre ce qui se fait et ce qui devrait se faire. On encourage les jeunes à imaginer des états idéaux, à les conceptualiser et à s'en approcher. Ce serait l'occasion de les amener à réfléchir à ce qu'ils sont par rapport à qui ils souhaitent être, et à réfléchir sur le monde dans lequel ils veulent vivre.

– Pensée *active*. Pour Lipman, il s'agit de préserver une pensée que l'on aime ou ce qui a pour nous de la valeur. Ce qui implique organiser quelque chose à quoi on croit vraiment. Ce qui suppose pouvoir exprimer ses propres valeurs, ses propres pensées, que ce soit ou non par la parole. Cette forme de pensée permet en outre de prendre conscience de ses actes, c'est-à-dire des conséquences qui affectent le contexte et l'environnement. Il s'agit donc de trouver l'équilibre entre agir et ne pas agir.

Éducation à l'éthique à la lumière de la pensée vigilante

Discuter éthique ne signifie pas seulement examiner de manière formelle l'argumentation, par exemple en y relevant les sophismes. C'est aussi exprimer des idées et les apprécier selon les standards et les valeurs. Ceci nécessite de la précision, de l'adéquation, de la profondeur, de la signification, de la cohérence, de la rationalité.

Tout cela s'enseigne trop rarement !

Le langage

Évidemment le langage à propos des valeurs est lui aussi important. Il comporte des concepts tels que : principes, devoir, conséquence, bien-être, souffrance, communauté, égalité, liberté, solidarité, justice, droits, etc.

Les contenus

On peut aussi apprécier les valeurs dans les contenus :

- l'éthique du chercheur
- l'éthique de la politique de recherche
- le rôle du chercheur

Par exemple, on peut explorer l'éthique de l'utilisation de l'embryon humain. Ou le rôle des scientifiques dans les progrès de la médecine. Juger les aspects concernant de cellules souches devrait inclure le contexte socio-moral dans lequel se fait cette recherche. En quoi la manipulation des statistiques peut-elle être problématique ? Comment, en histoire, choisit-on de travailler certains aspects plutôt que d'autres ?

Dans une classe, les élèves peuvent être garçons ou filles, scientifiques ou artistes, chrétiens, musulmans, athées ou autres. Il serait intéressant de discuter de ce que ces rôles peuvent entraîner et ce qu'ils peuvent amener comme conflit. Par exemple à propos de l'embryon pour des religieux. Quelle pourrait être une base pour voter contre une telle recherche en tant que citoyen dans une société pluraliste ? Qu'est-ce qu'être un citoyen vis-à-vis d'un croyant ou d'un scientifique qui a gardé la croyance religieuse ?

Il ne suffit pas pour les enseignants d'aider les élèves à découvrir le rôle que joue chacun de nous, ils doivent aussi les aider à découvrir les obligations découlant de ces rôles et des qualités à cultiver pour jouer convenablement ce rôle.

Équilibre réflexif

Le but de la délibération morale, c'est donc de tester nos intuitions morales ainsi que nos principes ou théories éthiques, de manière à rechercher de la cohérence dans nos idées.

Face à des scénarios concrets, nous ajustons ou révisons nos intuitions morales et nos principes de manière à ce qu'ils s'adaptent avec des éléments qui justifient nos conclusions.

Ce que nous voulons, c'est trouver la fiabilité de nos croyances et la consistance et la cohérence de nos idées et positions.

Une recherche morale comprend des qualités comme : ouverture, honnêteté, sincérité dans la poursuite de la vérité, connaissance de soi, compréhension des motivations et émotions des autres, empathie et compréhension, éviter la rationalisation, être prêt à changer ses raisons, ses croyances et ses conclusions, ouverture à la critique de ses pairs.

Dialogue et communauté de recherche philosophique

L'éducation à l'éthique implique souvent l'engagement de nombreux participants. Le dialogue peut prendre diverses formes : des gens qui s'expriment, une conversation floue, un débat vers un véritable dialogue.

Si le dialogue est déjà théorisé, compris et pratiqué depuis l'enfance dans la *Philosophie pour Enfants*, c'est rarement vrai en dehors de ce mouvement. Au contraire, l'engagement éthique va souvent dans des débats passionnés plutôt que dans un dialogue réfléchi. C'est qu'il y a presque toujours un gagnant et un perdant. Ce n'est donc pas démocratique. Certains peuvent gagner par leur charisme, leur charme ou un meilleur discours plutôt que par la qualité de leurs arguments. La faillibilité est souvent absente de tels débats.

Avec le vrai dialogue du programme de Lipman, la *communauté de recherche philosophique* est une structure qui amène les participants à s'engager activement dans la pensée dialogique et critique. Il existe une dimension inconsciente socio-affective et citoyenne. L'influence de John Dewey et de Vygotski est centrale à la tradition de *Philosophie pour Enfants*.

On peut considérer la communauté de recherche comme la cristallisation de l'esprit de recherche philosophique. C'est aussi l'endroit où la conscience éthique et les relations morales peuvent se cultiver.

La communauté de recherche permet de se concentrer dans une ambiance calme et sûre permettant le contrôle des émotions.

La pensée créative permet de donner des idées neuves. Le sens de la communauté se développe en écoutant les autres et en les aidant au besoin. Au lieu d'être concurrents, ils coopèrent à la recherche d'une vérité. Le dialogue permet l'autocorrection.

Conclusion

Pourquoi enseigner l'éthique ? La dimension éthique de nos expériences fait partie de la *signification* qu'on leur donne. À mesure que l'on devient plus sensible à cette dimension, on discerne non seulement des problèmes éthiques, mais aussi le caractère unique de situations concrètes dans lesquelles on se trouve. La manière dont on y réagira aidera à en déterminer les qualités éthiques dont nous faisons preuve et les compétences éthiques qui constituent notre bagage pour les expériences futures (justice, solidarité, souci de l'autre, fidélité, etc.). Plus les jeunes auront pris conscience de l'infinitude, quantitative comme qualitative,

des possibilités de signification éthique de leurs expériences et plus ils apprendront à faire intelligemment de la recherche à propos de cette signification, plus ils seront aptes à trouver des réponses à leurs problèmes et situations éthiques de manière satisfaisante, appropriée et valable, pour eux comme pour nous. Comme l'a dit Dewey, on ne vit que le moment présent. Essayer de répondre valablement à ce qui est problématique dans cette expérience immédiate est la seule façon d'apprendre comment faire à l'avenir avec davantage de compétence⁶.

Dans des cultures et des communautés différentes, les gens ont des principes et des normes différents, des systèmes de valeurs différents qui ont été décidés par des raisons patrimoniales, sociales ou autres. Ces cultures ont parfois des valeurs considérées comme suprêmes, comme « sacrées » : sentiment pour la mère, amour de la patrie... D'autres valeurs aussi peuvent être considérées comme sacrées : la Vérité, l'Égalité, l'Humanisme, Dieu... Et même des faits historiques : les *Actes des Apôtres*. Tout cela peut séparer les gens qui adoptent ces valeurs en fonction de leur propre culture. Dans ces cas, toute attitude non conforme est blasphématoire, inadmissible d'un point de vue moral.

On pourrait ici faire une petite distinction entre la morale et l'éthique : la morale concernerait le comportement considéré comme moral, c'est-à-dire la pratique usuelle des normes reconnues, et l'éthique serait une réflexion sur les diverses possibilités de comportement.

Tout choix moral est un choix d'identité personnelle, de personnalité. En faisant ce choix en communauté de recherche, nous pensons, nous parlons et discutons de valeurs morales et nous vivons chaque situation.

Tout jugement est une expression de son monde propre.

L'éducation à l'éthique vise à développer le caractère de tous pour le bénéfice de l'humanité, de les équiper de qualités nécessaires pour vivre en tant que personnes indépendantes et citoyens démocrates, de les aider à contribuer au développement de la démocratie et de la réalisation de la prospérité de tous les êtres humains, de contribuer à la paix mondiale.

Mais tout cela est bien difficile parce que notre société attache énormément d'importance à la réalisation et aux gagnants dans la compétition avec les autres.

Les programmes scolaires ne sont pas adaptés. Les écoles sont sélectives. Elles accordent souvent plus d'importance aux résultats universitaires de

⁶ John DEWEY, *Expérience et Éducation*, Trad. Deledalle, Paris, Armand Colin, 1990.

leurs élèves qu'à leur formation morale. L'école favorise les examens, la matière et la compétitivité.

Il conviendrait donc de pratiquer dans les classes au moins deux heures de *Philosophie pour Enfants* par semaine. Et cela par des enseignants dûment formés à la technique de dialogue en communauté de recherche (lecture de textes et questionnement, suivis de discussion). Le matériel de Lipman est évidemment fortement recommandé, car il approfondit les sujets de manière exceptionnelle. Toutefois, on peut utiliser une visite d'exposition, une émission de télé, un article de journal, un récit adapté, mais en ayant recours le plus possible aux exercices prévus par le programme de Lipman pour traiter des problèmes soulevés par le questionnement.

En travaillant ainsi, les enfants – et les adultes – arriveraient à un jugement moral et seraient plus proches de leurs idéaux et de leurs aspirations au bonheur.

Comme l'enseignant depuis plus d'un siècle les meilleurs théoriciens de la pédagogie, c'est par la réflexion et la recherche personnelles que dans toutes les matières, et également dans l'éducation philosophique, l'enfant ou l'adolescent accomplit des progrès réels et acquiert une méthode de base qui se révèle utile à l'adulte qu'il sera dans le futur.

Nos Toiles @ penser

disponibles sur demande et sur notre site <http://www.lapenseeetleshommes.be>

Projets d'action économique et sociale

- L'antisémitisme*, W. DE WINNE, 2013.
Travail social et populations roms : lutter contre le cercle vicieux, J. FASTRÈS, 2012.
Le parrainage des mineurs non accompagnés : une forme d'engagement social, M. FOUREZ, 2012.
Médecine du travail et morale, D. THONON, 2011.
Le médiateur des droits du patient, A. HESELMWOOD, 2011.
Les révolutions industrielles et la révision des valeurs, L. ROUGIER, 2011.
Lesclavage, J. RIFFLET, 2011.
Aux grands mots les grands remèdes, M. JUDKIEWICZ, 2010.
L'éthique de la sollicitude et la protection des personnes vulnérables, Ch. COUTEL, 2010.
La médecine et les responsabilités de l'homme, DE. HUBINONT, 2009.
Plaidoyer pour une médecine « intégrative », Th. JANSSENS, 2009.
Un atelier d'improvisation pour les détenues de la prison de Berkendael, P. HOUYOUX, 2008.
Faut-il avoir peur des communautés immigrées ? A. MANÇO, 2008.
Quel avenir pour la recherche scientifique en Belgique ? J. C. BAUDET, 2008.
Article 27. Un réseau créatif, L. ADAM, 2007.
Les enfants dans les centres fermés pour illégaux, V. SILBERBERG, 2007.
Désirs éthiques et désirs critiques pour une politique culturelle de gauche, M. HELLAS, 2007.
D'un papillon à une étoile, J. CORNIL, 2007.
Complexité, identité, fraternité, citoyenneté : le quadrige de la reliance, M. BOLLE DE BAL, 2007.
Brèches, J. CORNIL, 2007.
Comment vivre à Bruxelles malgré le coût des loyers, N. CASTELIJN, 2006.

La lutte contre les fausses croyances et les fausses sciences

- L'arnaque*, W. DE WINNE, 2013.
La prophétie iniquité, W. DE WINNE, 2013.
Rennes-le-Château : Les marchands du Temple ésotérique, M. BOLLE DE BAL, 2013.
Remarques sur la situation de l'incroyant aujourd'hui, R. POMMIER, 2012.
Entre corps et esprit, une science du lien, T. JANSSEN, 2011.
Le cosmos et son agencement, D. BOCKSTAEEL, 2011.
Un autre anniversaire à fêter ! Quatre cents ans d'héliocentrisme, P. J. MAINIL, 2011.
Sur l'histoire de la science, J. C. BAUDET, 2011.
L'impossible eucharistie, W. DE WINNE, 2011.
L'obsession sacrificielle, W. DE WINNE, 2011.
La grande intelligence, illusion ?, P. J. MAINIL, 2010.
L'âme existe-t-elle ?, P. J. MAINIL, 2010.
Et Dieu dans tout cela, R. DEJAEGERE, 2010.
Les fausses sciences, J. PIRON, 2010.
Effets pervers de la morale chrétienne, B. MILHAUD, 2010.
Les erreurs de la science comme indices de sa valeur, J. C. BAUDET, 2010.
L'évolution et la notion de vie, O. PIRON, 2010.
Les théories physico-chimiques, M. FLORKIN et J. BRACHELET, 2010.
Les fausses sciences. Les pièges de la représentation, J. PIRON, 2010.
Les fausses sciences. L'« explication » unique et le savoir total, J. PIRON, 2010.
Science et foi. Problème périmé ou problème éternel ? P. ROBIN, 2009.
Science et foi. Les croyants devant la science, P. ROBIN, 2009.
Science et foi. La solution moderniste, P. ROBIN, 2009.
Foi contre science, Ph. MAASEN, 2009.
Les droits humains, ici et maintenant, P. GALAND et B. VAN DER MEERSCHEN, 2008.
Que penser de l'intégrisme féministe ? J. GABARD, 2008.
Deux voix de témoignages : Rwanda et Shoah, A. GOLDSCHLÄGER, 2008.
« Tyrannie de la majorité » selon Tocqueville et « Droits des minorités », Ch. COUTEL, 2008.
Égalité, discrimination, diversités : des constats aux actions, A. MANÇO, 2008.
Actualité des Protocoles, J. JAMIN, 2007.

- Droits et recours de la victime de prétendus voyants, gourous, mages, guérisseurs et autres charlatans invoquant le paranormal*, N. DE BECKER, 2006.
Les complots : sujet de la littérature populaire, A. GOLDSCHLÄGER et J. LEMAIRE, 2006.
Le cinéma, la télévision et les jeux vidéos illustrent la peur des conflits, A. GOLDSCHLÄGER et J. LEMAIRE, 2006.

La lutte contre les extrémismes politiques

- Tous voiles dehors ?*, C. PONCIN, 2013.
De l'urgence de réformer l'islam d'ici pour en faire un vrai « pilier » de notre démocratie ?, C. CHEREF-KHAN, 2013.
Edmond Picard : un « humaniste », antisémit et raciste, F. RINGELHEIM, 2013.
La démocratie est-elle malade ? — 2, É. POHL, 2013.
La démocratie est-elle malade ? — 1, É. PEETERS, 2013.
Serpents, race de vipères ! W. DE WINNE, 2011.
J'exècre les révisionnistes, fulminait Dominique, P. J. MAINIL, 2010.
Deux voix de témoignages : Rwanda et Shoah, A. GOLDSCHLÄGER, 2010.
La franc-maçonnerie en terre d'islam, R. Y. DAJOUX, 2009.
L'homme qui ne portait pas de chaussettes ou Quel Einstein célébrons-nous ? P. MARAGE, 2008.
La sociologie est-elle une science ? Cl. JAVEAU, 2008.
Le rôle de l'expérience en philosophie, D. SERON, 2008.
Un modèle d'univers, J.-F. PONSAR, 2008.
Le truchement majeur, J. CELS, 2008.
Propos d'un libertaire sur l'éthique, P.-J. MAINIL, 2008.
Égalité, discrimination, diversités : des constats aux actions, A. MANÇO, 2008.
Les limites de la liberté, J. JAMIN, 2007.
Nature, culture et extrême droite, J. JAMIN, 2007.
Pour un personnalisme pluraliste, M. BOLLE DE BAL, 2007.
Les religions meurtrières, E. BARNAVI et Ch. CHEREF-KHAN, 2007.
Réflexions sur la montée de l'islamisme, E. BARNAVI et Ch. CHEREF-KHAN, 2007.
Récits de Colombie, J. CORNIL, 2007.
Le totalitarisme, M. HELLAS, 2007.
Les otages politiques, Fr. VANDEN DRIESCH, 2007.
Einstein et la politique, M. VOISIN, 2006.
Extrême droite et éducation permanente, M. MAESSCHALK, 2006.
Après quarante-cinq ans de présence musulmane en Belgique : « Sire, il n'y a pas d'islam belge », Ch. CHEREF-KHAN, 2006.
Les tabous de l'immigration, J. CORNIL, 2006.

Avancées en faveur de l'éducation

- Philéas & Autobule, une jeune revue citoyenne de philosophie avec les enfants*, F. MARTIN, 2013.
Qu'est-ce que la philosophie ?, J. C. BAUDET, 2013.
Lettre d'un professeur, S. LOURYAN, 2013.
Une résistance souriante, M. VOISIN, 2013.
À quoi peut bien servir l'orgasme féminin ?, Y. FERROUL, 2013.
Une éthique libérée et libératrice, N. DECOSTRE, 2013.
Un éloge de l'ignorance ! Est-ce sain ?, J. TAMINE, 2012.
Apprendre à penser et à discuter dès cinq ans, C. LELEUX, 2012.
Accommodements raisonnables : Quelles égalités à l'école ?, N. GEERTS, 2012.
L'« Amour de soi », apologie de la vie en commun chez Spinoza, G. FOKAM, 2011.
À coeur ouvert, R. ARONSON, 2011.
La célébration de l'humain, M. VOISIN, 2011.
La fin des dogmes vue par Simon Jouffroy, C. ÉVRARD, 2011.
Souvenirs d'un maître : Adolphe Festraets, S. LOURYAN, 2011.
La morale de l'adolescence, M. VAN DE MEULEBROECKE, 2011.
La dernière énigme de Léopold II, G. TELLIER, 2010.
L'orientation sexuelle : biologie ou éducation, J. BALTHAZART, 2010.
Bye Bye l'unilinguisme, J. REYNAERS, 2010.
Quelques réflexions sur l'homme, V. DAUMER, 2010.
Nos têtes sont plus dures que les murs des prisons, L. BOVY, 2009.
Propos d'un libertaire sur les religions, P.-J. MAINIL, 2009.

- Introduire le cours de philosophie dans le secondaire*, V. DORTU, 2009.
Bonheur et humanisme, Fr. DE GREEF, 2009.
Éducation permanente et philosophie pour enfants, M. VOISIN, 2007.
L'alimentation intelligente, A. BURONZO, 2007.
Prison-sanction et prison-éducation, J.-Cl. DE POTTER, 2007.
Trente propositions pour une école de la réussite, A. DESTEXHE, 2006.
L'avenir de l'université, J.-Fr. BACHELET, 2006.
Ce que montre PISA 2003 : les inégalités sociales dans l'enseignement en Belgique, N. HIRTT, 2006.
Les francs-maçons à la naissance de l'enseignement universitaire des sciences, J. LEMAIRE, 2006.
L'immersion linguistique, R. BRIQUET, 2006.
Coexistence des langues et des cultures. Entre utopie et réalités, R. RENARD, 2006.

Ambitions de la laïcité

- Peut-on parler d'athéisme dogmatique ?*, N. RIXHON, 2013.
Réflexions déroutantes, P. J. MAINIL et Y. STRUYS, 2013.
Le tabou de Jésus le Nazaréen dans la société laïcisée, F. FORET, 2013.
L'école au défi de la laïcité, N. GEERTS, 2013.
Notre avenir eschatologique, W. DE WINNE, 2013.
Les usages cléricaux, H. CHARLIER, 2013.
Faux et vrais secrets de la franc-maçonnerie, M. BOLLE DE BAL, 2013.
Politique et religion en France et en Belgique à l'heure de l'Europe, F. FORET, 2013.
Athée, nihil, pourquoi ?, H. CHARLIER, 2013.
Paradigme et éthique humaniste : l'idéal et la réalité, P. J. MAINIL, 2012.
Et si toutes les questions n'avaient pas de réponse ?, M. MAYER, 2012.
Dieu ?, W. DE WINNE, 2012.
« Serpents, Race de Vipères », ou la succession usurpée de Jésus de Nazareth, W. DE WINNE, 2012.
La vie et la mort, P. J. MAINIL, 2012.
La laïcité a une histoire, M. MAYER, 2012.
Pour une nouvelle morale laïque, cœur battant de la cause républicaine, C. COUTEL, 2012.
La question des conceptions de vie, M. MAYER, 2012.
La disparition de Philippe Grollet, G. C. LIÉNARD, 2012.
Vivre laïquement, M. MAYER, 2012.
La foi, la spiritualité, l'obscurantisme, ... Du retour de quel « islam » parlons-nous ?,
 C. CHEREF-KHAN, 2012.
Ma laïcité racontée aux enfants, H. BAUHERZ, 2011.
Laïcité et dignité, C. COUTEL, 2011.
Pourquoi financer les organisations convictionnelles ? Un point de vue laïque, C. SÄGESSER, 2011.
Neutralité ou engagement dans l'enseignement de la morale, M. VAN DE MEULEBROECKE, 2011.
Un peu de décence, Messieurs les croyants !, R. POMMIER, 2011.
Vivre sans dieu(x), M. VOISIN, 2011.
Une école pluraliste pour une société pluraliste, M. VAN DE MEULEBROECKE, 2011.
La laïcité et les laïcités : deux versions, un idéal, M. BOLLE DE BAL, 2010.
Conscience athée, N. RIXHON, 2010.
Jean Meslier, curé et athée : un paradoxe ?, N. RIXHON, 2010.
Réflexions d'un libre examinateur ou d'un homme qui, du moins, croit l'être, P. J. MAINIL, 2010.
Peut-il exister une spiritualité laïque ?, J. RIFFLET, 2010.
Âme : Esprit/Doute/Foi, E. DE BEUKELAER et B. DECHARNEUX, 2010.
Religion/Théologie : Dogme, E. DE BEUKELAER et B. DECHARNEUX, 2010.
Athéisme : Agnosticisme/Cléricalisme, E. DE BEUKELAER et B. DECHARNEUX, 2010.
Nsr Abou Zeid et Mondher Sfar, J. WILLEMART, 2009.
De la difficulté d'être athée aujourd'hui, A. PIRLOT, 2009.
Humanisme et laïcité : Condorcet, précurseur de la loi de 1905 ? Ch. COUTEL, 2009.
Propos d'un libertaire sur les religions, P.-J. MAINIL, 2009.
De la tolérance à la reconnaissance ? J. PELABAY, 2009.
Artes Moriendi : comment aborder la fin de vie ? St. NELISSEN, 2009.
La dépénalisation de l'euthanasie a été un combat laïque, R. LALLEMAND, 2009.
Questions sur la laïcité en Europe, Cl. VAILLANT, 2009.
Science et foi. Problème périmé ou problème éternel ? P. ROBIN, 2009.
Science et foi. Les croyants devant la science, P. ROBIN, 2009.
Science et foi. La solution moderniste, P. ROBIN, 2009.

- Héritier des Lumières, Condorcet « traducteur » de Voltaire*, Ch. COUTEL, 2008.
Les médecines parallèles, P. DEBUSSCHERE, 2008.
Six années d'euthanasie légale : bilan, M. ENGLERT, 2008.
Le conseiller laïque serait-il un semeur d'interrogations dès qu'il centre son action sur l'écoute de l'autre ? M. MAYER, 2008.
La franc-maçonnerie est-elle une secte ? C. Bryon-PORTET, 2008.
La laïcité française et la loi sur le port de signes religieux dans les écoles publiques, A. DUMOULIN, 2008.
Lettre ouverte sur la tolérance, G. HOTTOIS, 2008.
Tiberghien, précurseur d'un idéal oublié, V. DORTU, 2008.
Islamophobie et culpabilité, A.-M. DELCAMBRE, 2008.
Un catholique face à l'euthanasie, J.-J. JAEKEN, 2008.
Euthanasie : le débat parlementaire, Ph. MONFILS, 2008.
« *Tyrannie de la majorité* » selon Tocqueville et « *Droits des minorités* », Ch. COUTEL, 2008.
Égalité, discrimination, diversités : des constats aux actions, A. MANÇO, 2008.
Divin et humain : religion et reliance, M. BOLLE DE BAL, 2007.
Bio-éthique et thanato-éthique, M. BOLLE DE BAL, 2007.
Vers une éthique de l'environnement, J. CORNIL, 2007.
La crémation : une éthique pour notre temps, M. MAYER, 2006.
La loi de dépénalisation de l'euthanasie : une démarche citoyenne, J. HERREMANS, 2006.
La laïcité dans la vie sociale, Ph. GROLLET, 2006.
Cent ans parès une loi mémorable de séparation des Églises et de l'État. Favoriser dans les sociétés plurielles les dialogues interculturel et interreligieux, R. RENARD, 2006.
2.500 ans de pensée libre : 1^{ère} partie, A.-M. HANSENNE, 2006.
2.500 ans de pensée libre : 2^e partie, A.-M. HANSENNE, 2006.
La laïcisation de l'art, Chr. LOIR, 2006.
Laïcité et diversité culturelle, R. RENARD, 2006.

Réflexions sur l'éducation permanente

- Éducation permanente et philosophie pour enfants*, M. VOISIN, 2007.
Prison-sanction et prison-éducation, J.-Cl. DE POTTER, 2007.
Extrême droite et éducation permanente, M. MAESSCHALK, 2006.
La FORel, A. SCHLEIPER, 2006.
La culture, une généreuse éducation permanente, J. CELS, 2006.
Le rôle charnière du cardinal Bellarmin, J.-J. DE GHEYNDT, 2006.
Jonas et la liberté. Dimensions théologique, ontologique, éthique et politique, M.-G. PINSART, 2006.
La rhétorique, moyen de convaincre, M. MEYER, 2006.
Représenter le zéro : un problème philosophique, J.-J. DE GHEYNDT, 2006.
Écrire en Belgique sous le regard de Dieu. La littérature catholique belge dans l'entre-deux-guerres, C. VANDERPELEN-DIAGRE, 2006.
Réalisations de la Communauté française de Belgique, en matière d'éducation à la citoyenneté, P. DUPONT, 2006.
Rêveries d'un promeneur solitaire. Vagabondages imaginaires autour du nouveau siècle, J. CORNIL, 2006.

Comprendre aujourd'hui au travers des miroirs culturels

- L'esclavage*, H. CHARLIER, 2013.
Hitler et la franc-maçonnerie, A. DE LA CROIX, 2013.
Le testament de Jean Meslier, P. J. MAINIL, 2013.
Le combat des Lumières, G. CHAUSSINAND-NOGARET, 2013.
Je vois le bien, je l'approuve et je fais le mal, L. DA SILVA, 2013.
L'effacement de Dieu chez quelques moines-poètes contemporains, G. RINGLET, 2013.
Après... ou le silence des hommes, M.-P. HAAR, 2013.
L'antisémitisme ?, W. DE WINNE, 2013.
Humour et identité, A. NYSENHOLC et W. SZAFRAN, 2013.
Les femmes et la franc-maçonnerie, des Lumières à nos jours. Quels enjeux ?, C. RÉVAUGER, 2012.
L'au-delà, X. DE SCHUTTER, 2012.
Les catholiques belge et la franc-maçonnerie, H. HASQUIN et E. DE BEUKELAER, 2012.
Commémorer Jean-Jacques Rousseau, R. TROUSSON, 2012.
L'histoire des sciences en Belgique, J.C. BAUDET, 2012.

- Sur cette pierre, je bâtirai mon Église*, W. DE WINNE, 2011.
- Jean Meslier : une figure exceptionnelle de l'incroyance au XVIIIe siècle*, S. DERUETTE, 2011.
- Un monde sans frontières - Comment favoriser le développement*, R. VERMEIRE, 2011.
- Les créationnismes*, P. J. MAINIL, 2011.
- Jeanne d'Arc a-t-elle failli devenir républicaine ?*, F. RYZIGER, 2011.
- Jésus, un juif charismatique de Nazareth*, W. DE WINNE, 2011.
- Les femmes dans la franc-maçonnerie*, Collectif, 2011.
- Le petit monde d'outre-tombe*, A. CHABOT, 2010.
- L'existentialisme de Martin Heidegger*, G. AISEAU, 2010.
- Pôle Santé de l'ULB : histoire de lieux, de personnages, de découvertes*, S. LOURYAN, 2010.
- Les noms de famille*, J. GERMAIN, 2010.
- Bruxelles néoclassique : mutation d'un espace urbain (1775-1840)*, Ch. LOIR, 2010.
- L'existentialisme. Le rôle de la phénoménologie*, G. AISEAU, 2010.
- La liberté et l'histoire : la liberté et ses valeurs*, M.-J. LEFEBVRE, 2010.
- La liberté et l'histoire : l'évasion du temps*, M.-J. LEFEBVRE, 2010.
- Jean-Jacques Rousseau et la naissance de l'autobiographie*, R. TROUSSON, 2010.
- La Flandre aux flamands*, P. STÉPHANY, 2010.
- Vision de la mort dans le Judaïsme*, A. GOLDSCHLÄGER, 2010.
- Le Coran est-il authentique ?* J. WILLEMART, 2009.
- Le pain des oiseaux*, Y. NAMUR, 2009.
- La vision de la mort dans le Judaïsme*, A. GOLDSCHLÄGER et J. LEMAIRE, 2009.
- La forme de la terre : des conceptions primitives à Aristote*, D. BOCKSTAELE, 2009.
- L'architecture néoclassique à Bruxelles, reflet d'une société en mutation*, Ch. LOIR, 2009.
- Nietzsche, précurseur du nazisme ?* ANONYME, 1^{ère} partie, 2009.
- Nietzsche, précurseur du nazisme ?* ANONYME, 2^e partie, 2009.
- Nietzsche, précurseur du nazisme ?* ANONYME, 3^e partie, 2009.
- Kierkegaard, le père de l'existentialisme*, G. AISEAU, 1^{ère} partie, 2009.
- Kierkegaard, le père de l'existentialisme*, G. AISEAU, 2^e partie, 2009.
- Kierkegaard et l'ascétisme*, G. AISEAU, 2009.
- Kierkegaard et l'incroyance*, G. AISEAU, 2009.
- La Belgique, un anachronisme d'avenir ?* Ch. VAN DEN EYNDE, 2008.
- La spiritualité*, ANONYME, 2008.
- L'Europe méditerranéenne, entre l'Occident et l'Orient*, Ch. COUTEL, 2008.
- L'évolution du freudisme*, W. SZAFRAN, 2007.
- La question rousse*, V. ANDRÉ, 2007.
- La valeur du temps dans un monde qui accélère*, M. DE KEMMETER, 2007.
- Le récit de vie, pierre d'angle de la sociologie existentielle*, M. BOLLE DE BAL, 2007.
- Le Centre de culture européenne*, M. IMBERECHTS, 2006.

Relais du monde associatif

- La violence conjugale : de quoi parle-t-on ?*, A. ADRIAENSSENS, 2013.
- Le Centre de pathologie sexuelle masculine*, R. J. OPSOMER et F. SEVENS, 2013.
- Les ASBL, dix ans après la loi de 2002*, J.-F. ISTASSE, 2013.
- Rom, Tsigane, Gitan, ... Dépasser les mythes d'un peuple européen*, A.-N. CYDZIK, 2013.
- L'école rwandaise de l'avenir*, R. LUFF, 2012.
- Présence et Action Culturelles vous présente son projet : Espace Écrivain Public*, D. SURLEAU, 2012.
- La méditation : une médecine d'avant-garde ?*, T. JANSSEN, 2011.
- Réflexions en vue d'un système éducatif plus performant pour tous les enfants*, CEDEP, 2011.
- Les violences ne sont pas une fatalité : Garance les prévient*, D. LANDENNE, 2011.
- Le Service laïque d'aide aux personnes du Brabant wallon*, M. DOUMONT et F. WAYENS, 2011.
- L'interruption volontaire de grossesse*, T. JANSSEN, 2011.
- Les leçons de l'histoire et nous*, F. BRODSKY, 2010.
- Mutilations génitales*, J. CHEVALIER, 2010.
- Présentation du réseau Financement Alternatif*, A. BROUYAUX, 2008.
- La Ligue de l'Enseignement*, V. SILBERBERG, 2007.
- Les enfants dans les centres fermés pour illégaux*, V. SILBERBERG, 2007.
- Mal au fesses pour le Congo*, H. BOKHORST, 2007.
- Ni putes ni soumises : un mouvement international pour libérer la parole et les initiatives*, F. SIDIBE, 2006.
- Le GRIP et ses activités*, 2006.

- Infor-Drogues. 1971-2006, trente-cinq ans déjà !*, Ph. BASTIN, 2006.
Les conseillers moraux laïques en milieu hospitalier,
en maisons de repos et en maisons de repos et de soins, N. BOLLU, 2006.
Les Maisons médicales et la Fédération des Maisons médicales et des Collectifs de soins de santé, 2006.

Interrogations et projets d'action sur quelques données sociologiques

- Réflexion sur les rapports entre les notions d'identité, de nation et de nationalisme*,
M. DE COSTER, 2013.
Le cri de la hulotte. Dix ans de participation belge à une guerre illégale, ignoble, inutile...,
C. DUPRÉ, 2013.
Sexe, prostitution et contes de fées, C. FRANÇOIS, 2012.
La jalousie n'est pas une preuve d'amour, J. LAOT, 2012.
Le terrorisme amoureux, M.-C. CARDINAL, 2011.
Petite leçon de philosophie ou comment accéder au bonheur ?, L. VANIN-VERNA, 2011.
À nouvelles familles, nouvelles morales, M. VAN DE MEULEBROEKE, 2011.
Multiculturalisme ou interculturalité : Tour de Babel ou cathédrale des Lumières ?, G. VERZIN, 2010.
Problèmes de la drogue, C. SOMERHAUSEN, 2009.
La liberté : un concept entre gris clair et gris foncé, F. ANDRÉ, 2008.
Est-il nécessaire d'établir une censure sur le Web ? M. BRODSKY, 2008.
Parents de toxicomanes..., A.-M. LEGRAND et D. CRACCO, 2008.
L'argent des fourmis : religions - migrations - développement, A. MANÇO, 2008.
Le jeu pathologique, une maladie de la modernité, S. MINET, 2007.
Déliance, reliance, alternance, M. BOLLE DE BAL, 2007.
Fraternité et/ou amitié : deux « reliances » à relier, M. BOLLE DE BAL, 2007.
Pour un personnalisme pluraliste, M. BOLLE DE BAL, 2007.
Des valeurs réinterrogées. Penser ou dépenser. Marchandisation des valeurs et valeur d'usage,
J. CORNIL, 2007.
Questions de sexualité, J.-L. GÉNARD, 2006.
Le travail : une valeur à réhabiliter, M. BOLLE DE BAL, 2006.
Violence, passions et guerres : cris des hommes, silence des dieux, M. BOLLE DE BAL, 2006.
Bribes réflexives sur la nouvelle divinité mercantile, J. CORNIL, 2006.
Conte le turbocapitalisme : Taxe Tobin et enquête sur les sociétés de clearing, J. CORNIL, 2006.
Travers et valeurs de l'individualisme, J. CORNIL, 2006.

Construire l'Europe

- Les droits de l'homme et le droit européen*, P.-F. RYZIGER, 2011.
Le cheval de Troie. Sectes et lobbies religieux à l'assaut de l'Europe, M. CONRADT, 2008.
Trois rêves évanouis, M. BOLLE DE BAL, 2007.
Le Centre de culture européenne, M. IMBERECHTS, 2006.

Éduquer à la citoyenneté

- Vers la fin de l'autorité*, F. DE SMET, 2012.
L'équation arabo-musulmane : entre préservation de l'identité et désir de modernité,
A. AOUATTAH, 2012.
Pour une spiritualité citoyenne, E. DE BEUKELAER, 2012.
Sociologie et franc-maçonnerie, M. BOLLE DE BAL, 2012.
La démocratie dans le monde arabe, I. SAFAR, 2012.
Le droit à l'oubli, R. CHIF, 2011.
Le droit à l'oubli, R. CHIF, 2011.
Éduquer à la citoyenneté démocratique, M. VOISIN, 2011.
Un strip-tease attristant, R. POMMIER, 2011.
Autonomie affective et formation du jugement moral. Pédagogie, M. VAN DE MEULEBROEKE, 2011.
Les droits de l'homme et le droit international public, F. RYZIGER, 2010.
L'argent dans le monde moderne selon Charles Peguy, Ch. COUTEL, 2009.
Quelques réflexions sur les origines de l'homme, V. DOUMEN, 2009.
La liberté : un concept entre gris clair et gris foncé, F. ANDRÉ, 2008.
L'origine de la liberté, A. VAN KERCKHOVEN, 2008.
Valorisation des compétences et co-développement, A. MANÇO, 2008.
Quelle place pour l'expression des convictions religieuses à l'école ? N. GEERTS, 2007.
Faits de société, M. BOLLE DE BAL, 2007.

Les discriminations et la démocratie de l'identité, A. MARTENS, 2007.
Les otages politiques, FR. VANDEN DRIESSCH, 2007.
Brèches, J. CORNIL, 2007.
Chronique d'un cours de philo. Intermède, H. VAN CAMP, 2006.
Réalisations de la Communauté française de Belgique, en matière d'éducation à la citoyenneté,
P. DUPONT, 2006.
Quelques références du Conseil de l'Europe en matière de citoyenneté, P. DUPONT, 2006.
Évolution du statut de la femme. L'époque de la déesse-mère, CLAV, 2006.
Évolution du statut de la femme. La réconciliation des sexes, CLAV, 2006.
Évolution du statut de la femme. L'éveil de la conscience politique des femmes, CLAV, 2006.

**Vous souhaitez être tenu(e) au courant
de nos publications
et de nos programmes d'émissions
télévisées et radiophoniques ?**

Rien de plus simple,
consultez notre site internet
<http://www.lapenseeetleshommes.be>

ou

renseignez-nous votre adresse de courriel
et nous vous enverrons mensuellement nos programmes détaillés



La Pensée et les Hommes ASBL

Avenue Victoria 5 – 1000 Bruxelles
Tél. 02 640 15 20 – 02 650 35 90
secretariat@lapenseeetleshommes.be
christiane.loir@ulb.ac.be

Visitez notre site

www.lapenseeetleshommes.be

Association reconnue d'éducation permanente
par la Communauté française

