

Toiles @ penser

Cahiers d'éducation permanente de

La Pensée et les Hommes

***Pratique pédagogique et
apprentissage scolaires :
une étude de cas sur la pédagogie Steiner***

Thomas GENNEN

Dossier n° 2015 - 041

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 2015 seront consacrés aux thèmes suivants (sous réserve) :

n° 97 – *Les 150 ans de La Ligue de l'Enseignement et les 55 ans du Pacte scolaire*

n° 98 – *Judaïsme : littérature et éthique*

n° 99 – *Francs-Parlers n° 8*

n° 100 – *Islams, islamismes et franc-maçonnerie*

Pratique pédagogique et apprentissages scolaires : une étude de cas sur la pédagogie Steiner

Thomas GENNEN

Introduction

Les fils de la « toile@penser » tissés ici ont été secrétés à partir d'un mémoire universitaire présenté à l'Université libre de Bruxelles en vue de l'obtention d'un master en anthropologie « à finalité spécialisée ». Ils constituent une synthèse des résultats principaux qui furent exposés dans ce mémoire, au titre vague parce qu'ambitieux : « Ce qu'apprendre veut dire. L'enfant dans la pédagogie Steiner ». Ce qu'il contient ? Le fruit d'une enquête de terrain menée dans le courant des années 2014 et 2015 à partir d'une interrogation générale sur ce qu'apprennent, et surtout comment, des enfants de trois à douze ans scolarisés dans une école appliquant la pédagogie Steiner. L'école belge francophone de Court-Saint-Étienne, regroupant alors une vingtaine de « pédagogues¹ » et 139 élèves, a été le lieu de cette investigation. D'abord, nous résumerons très brièvement certains traits essentiels de la pédagogie Steiner et de ses fondements théoriques. Ensuite, nous exposerons les principes méthodologiques, épistémologiques et théoriques qui guidèrent notre recherche. Enfin et surtout, nous présenterons de façon concise les principaux résultats de celle-ci.

Pédagogie Steiner et anthroposophie

Le caractère polémique de la pédagogie Steiner, dû à son lien avec la conception philosophico-spirituelle qui la fonde – l'anthroposophie – est ce qui a initialement éveillé notre intérêt. Étant donné notre volonté d'étudier les apprentissages des élèves, et donc inséparablement la

¹ Lorsque nous parlerons des professeur(e)s et des jardinières d'enfants, nous emploierons la dénomination commune de « pédagogues ».

pratique pédagogique qui en permet et en module l'instanciation, il fallait déterminer ce lien unissant la théorie anthroposophique à la pratique pédagogique. L'anthroposophie, appelée parfois par Steiner « science spirituelle », correspond à un système philosophique caractérisant globalement une vision du monde selon laquelle l'homme pourrait parvenir à une connaissance de « lois spirituelles ». Ces lois régiraient le monde, âmes humaines comprises, considérées par Steiner comme siège des sentiments éprouvés et caractérisant l'unicité de chaque individu. La « science spirituelle » déterminerait comment parvenir *via* la connaissance et l'application de ces lois à une « harmonie » de soi. Il conviendrait pour cela de conquérir la « liberté », définie comme amélioration et maîtrise de la mobilisation de ses capacités de vouloir, ressentir et penser. Trois facultés qui relèvent pour Steiner respectivement du corps, de l'âme et de l'esprit. Néanmoins, si une valeur absolue est accordée à l'individualité dans le système anthroposophique, l'harmonie du soi ne pourrait en passer que par une harmonisation avec et par « l'environnement » en un sens très général (l'altérité pourrions-nous dire), permettant ainsi d'y occuper la place qui serait due à chacun.

Les conceptions anthroposophiques ne sont pas enseignées explicitement dans une école Steiner, ni même mentionnées dans le cas de l'école que nous avons investiguée. Toutefois, le but de la pédagogie qui y est appliquée consiste bien en l'atteinte de la liberté au sens susmentionné. Remplir cet objectif implique pour Steiner de devoir se focaliser sur le développement du vouloir dès le début de la scolarisation jusqu'à sept ans, du ressentir de sept à quatorze ans, et du penser de quatorze à vingt et un ans. Pour les tranches d'âge qui nous intéressaient, il s'est principalement agi d'une part de considérer comment se réalisait en pratique cette tentative de construction chez l'élève d'une subjectivité qui serait devenue maître de ses mouvements corporels (particulièrement aux jardins d'enfants²) et siège d'une volonté autonomisée. Et d'autre part de considérer la tentative de développement d'une sensibilité affective progressivement enrichie d'émotions à la fois exprimées, principalement artistiquement, et maîtrisées.

² Le niveau maternel est celui dit des « jardins d'enfants », divisé en deux niveaux, celui dit des « petits » (de trois ans, mais parfois deux ans et demi, à quatre ans), et celui des « grands » (de quatre à six ans), et les « enseignant·e·s » y sont appelées des « jardinières ou jardiniers d'enfants ». Dans le cas concerné, il n'y avait pas de jardiniers mais uniquement des jardinières d'enfants.

*Pratique pédagogique et apprentissages scolaires :
une étude de cas sur la pédagogie Steiner*

Plus globalement, « l'enseignement tout entier doit être imprégné d'art³ », exige Steiner, ce qui permettrait notamment selon lui de développer un sens affectif et intuitif particuliers. Si l'élève est censé y parvenir, le pédagogue également, à partir de formations Steiner professionnelles spécifiques. Ces formations lui permettraient de réaliser la condition d'« éducateur-artiste », à savoir celle de celui qui éduque par l'art et qui doit notamment pour cela créer lui-même d'une façon artistique la majeure partie du contenu de ses cours. L'implication personnelle exigée du pédagogue dans son enseignement est très importante, bien qu'il doive se conformer au « plan-scolaire » établi par Steiner, et surtout, à sa conception ontologico-développementale définissant de façon linéaire et strictement établie ce que l'élève doit apprendre à tel ou tel âge. En tant qu'« éducateur-artiste », le pédagogue doit également s'habituer à parler de « façon imagée » (c'est-à-dire métaphorique), à des degrés variables et selon des modalités différentes en fonction de l'âge de l'enfant. L'objectif de ce parler consiste principalement à faire apprendre celui-ci en captivant et mobilisant son imagination, et ce faisant, certaines émotions.

Aux jardins d'enfants, les apprentissages impliquant le corps en mouvement, par imitation de la jardinière d'enfant, ainsi que, comprenant une stimulation imaginaire importante, le tout largement au contact de la nature, sont privilégiés. Tandis qu'en primaire, à côté d'une série de cours dits « manuels » (travail de matériaux, tricot, parmi d'autres) et des cours « traditionnels », les élèves suivent plusieurs cours spécifiquement artistiques (musique, peinture, dessin, dessin de formes, eurhythmie, ces deux derniers cours étant propres à cette pédagogie).

Méthodologie et théorie de notre enquête de terrain

Pour étudier ces processus d'apprentissage, mais aussi pour rendre compte du lien entre anthroposophie et pratique pédagogique, une enquête de terrain reposant sur une méthodologie exigeante du point de vue empirique et œuvrée sous le mode d'une « observation participante⁴ », nous a semblé nécessaire. Alors que restent marginales en anthropologie

³ Rudolf STEINER, *Méthode et pratique de l'art de l'éducation. Quatorze conférences faites à Stuttgart du 21 août au 5 septembre 1919*, trad. fr. Henriette BIDEAU, Laboussière en Thelle : Triades, 2004 (1966), p.11.

⁴ L'observation participante peut se définir *grosso modo* comme l'enquête d'un « observateur [qui en tant que] participant rassemble des données en prenant part à la vie quotidienne du groupe ou de l'organisation qu'il étudie » (BECKER, Howard 1958, dans Céfai, Daniel, *L'enquête de terrain. Paris*, La Découverte (Recherches), 2003, p. 350).

de l'éducation tant l'étude des processus éducatifs que les ethnographies des apprentissages, nous entrevoyions pour y pallier de façon radicale de faire reposer notre enquête sur la « théorie de l'acteur-réseau » latourienne. Exposée en détails dans la partie introductive du mémoire, nous nous bornerons ici à signaler que celle-ci exige notamment une observation minutieuse à partir de laquelle élaborer des descriptions détaillées rendant compte du maximum d'éléments jouant le rôle d'acteurs dans un processus. Que ces acteurs soient humains ou non d'ailleurs. En l'occurrence, murs colorés, farine de pain pétrie, ondes sonores vocales, tirette d'un enfant de trois ans à moitié fermée par son titulaire, tambour *chaman* et poignée de main de bonjour sont quelques-uns de ces étranges acteurs dont nous avons détaillé le rôle éminent qu'ils tiennent dans les apprentissages scolaires steineriens.

La « théorie de l'acteur-réseau » latourienne exige également de l'enquêteur qu'il parvienne à décrire les ontologies et métaphysiques déployées par les acteurs humains concernés, en lui imposant de ne pas les réduire trop rapidement à des « explications sociales » restreintes à la mobilisation de concepts et cadres interprétatifs sociologiques déjà établis. En guise d'illustration des conséquences de ce principe, signalons qu'on ne trouvera à aucun moment dans notre analyse anthropologique la notion adjectivée ou substantivée de « social », ni même de « culture » telle qu'elle est mobilisée en ses diverses acceptations dans la discipline anthropologique. Nous espérons que le lecteur éventuel de cette analyse constatera la difficulté et l'intérêt qu'il y eut à se passer de telles notions.

Un autre réquisit méthodologique a consisté à veiller scrupuleusement à ne pas confondre les modèles théoriques pédagogiques avec les pratiques effectives qui en résultent⁵. Il s'agit en l'occurrence de ne pas prendre les écrits théoriques de Steiner et du programme scolaire de l'école pour un décalque des pratiques effectives des pédagogues et élèves. Nous avons dès lors rendu compte des tensions et des adéquations entre ces niveaux (théorie et pratique), en n'omettant pas de mettre en évidence les appropriations opérées par les acteurs humains. Les discours des pédagogues sur leurs pratiques pédagogiques ont également été pris en compte, tant par la retranscription et la mobilisation du contenu de nombreuses discussions informelles que par celles d'onze entretiens semi-directifs approfondis menés avec eux. Pas moins d'une vingtaine de descriptions détaillées de processus d'apprentissages, ainsi qu'une dizaine d'annexes reprenant le

⁵ Pierre BOURDIEU, *Le Sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit (Le sens commun), 1980, p. 25.

calendrier détaillé de l'enquête de terrain, les guides d'entretien employés, la présentation du profil des acteurs rencontrés, ainsi qu'une série de photographies, fournissent des précisions facilitant au lecteur l'exercice de son propre jugement à l'égard de la validité des arguments déployés. Loin pour autant de nous être limité à une ethnographie des processus d'apprentissage restreinte à une série de descriptions synchroniques, nous avons également lors de l'enquête dégagé *a posteriori* un ensemble de conditions de possibilité nécessaires au déroulement attendu (du point de vue des pédagogues) des processus d'apprentissage. Par là, nous pallions à ce que Bourdieu dénoncerait comme « illusion occasionnaliste », l'illusion de croire pouvoir expliquer ce qui opère dans les interactions humaines et les rend possible à partir des seules ressources de la situation dans laquelle elles tiennent lieu, et qui s'y trouvent de façon immanente⁶.

De plusieurs conditions de possibilité des apprentissages et de la pratique pédagogique steineriens

Conditions de possibilité spatio-temporelles

Dans la première partie de notre recherche succédant à l'introduction, nous avons mis en évidence un ensemble de « conditions de possibilité spatio-temporelles » de la pratique pédagogique steinerienne⁷. Nous précisons lorsque celles-ci sont considérées comme telles par les pédagogues et/ou par nous-mêmes, et spécifions pour chacune les raisons pour lesquelles elles peuvent être considérées comme telles. En ce qui concerne l'espace scolaire, plusieurs logiques sont ressorties, en croisant les discours des acteurs avec des cartes et autres schémas institutionnels, des photographies, et nos observations. Nous avons constaté que les différentes autorisations (implicites ou non) et les modalités de déplacement de l'élève dans l'espace scolaire semblent permettre à ceux-ci de se l'approprier d'une certaine façon. Par l'exercice du corps en mouvement, pour le dire brièvement, préalable indispensable à la construction d'une subjectivité libre selon Steiner. Par ailleurs, nous avons remarqué que presque rien dans la disposition d'un espace d'une école Steiner n'est laissé au hasard, car presque tout comporte une intention pédagogique. Ses formes architecturales promeuvent les formes arrondies, sa décoration est principalement constituée d'éléments dits « naturels », les colorations des murs de chaque pièce sont travaillées

⁶ Pierre BOURDIEU, *Le Sens pratique*, Paris, p. 98.

⁷ Le titre de cette partie est le suivant : « De quelques conditions de possibilité spatio-temporelles de la pratique pédagogique ».

sur base de la théorie steinerienne de l'influence des couleurs sur les enfants en fonction de leurs âges. Sans rentrer dans les détails, puisque cette disposition vise principalement pour Steiner et les pédagogues à faire ressentir certaines émotions, nous l'avons caractérisée à la suite d'Erwin Strauss comme espace « pathique⁸ » d'une école Steiner.

Quant aux « conditions de possibilité temporelles » de la pratique pédagogique que nous avons identifiées, elles se caractérisent par leur capacité à rendre possible sur le terme d'un *cursus* scolaire le différentialisme pédagogique impliqué par l'individualisme steinerien. Un ensemble d'éléments sont en effet fixés afin de permettre de mesurer et d'encadrer la progression de chacun des élèves par rapport à ce qui formerait ses spécificités quant à son vouloir, son ressentir et son penser. Plus précisément, les pédagogues ont insisté sur l'importance du suivi de l'évolution de chaque élève propre à la pédagogie Steiner. Un élève sera de fait encadré par une même jardinière d'enfants au « jardin d'enfants des petits » (de trois à quatre ans), une autre à celui « des grands » (de quatre à six ans), et surtout, par le même professeur pendant ses six années en primaire. Et c'est ce type de suivi qui serait selon les pédagogues indispensable pour parvenir à connaître, comprendre et tenir compte des particularités de tout élève, et partant, à faire évoluer celles-ci. Il se traduit en partie dans l'élaboration par le pédagogue d'une « biographie » de chaque élève, complétée en fin d'année et donc évoluant progressivement. Il se retrouve aussi dans la création d'un cadeau symbolique personnalisé offert par le pédagogue à chacun de ses élèves en fin d'année, et destiné à le faire progresser (un poème qu'il devra réciter, par exemple). Nous avons détaillé, par ailleurs, le potentiel pouvoir d'influence de la trajectoire scolaire des élèves que détiennent cette biographie et ce cadeau personnalisé. Nous y mettons également en évidence les implications de ce suivi différentialiste, dont nous ont fait part les pédagogues : leur responsabilisation forte vis-à-vis de la progression des élèves, ainsi que la nécessité d'une collaboration sur le long terme avec eux et avec leurs parents.

⁸ C'est-à-dire dont la fonction principale serait d'être éprouvé affectivement d'une certaine façon par les acteurs qui l'occupent. (Erwin STRAUSS, « Les formes du spatial. Leur signification pour la motricité et la perception. », *Figures de la subjectivité. Approches phénoménologiques et psychiatriques*, Études réunies par J.-Fr. COURTINE, Paris, Éd. du CNRS, 1992, pp. 15-49).

Conditions de possibilité de l'établissement de la relation pédagogique

Dans une autre partie de notre étude⁹, nous avons abstrait à partir des récurrences observées un autre genre de conditions de possibilité : celles à devoir remplir afin de permettre l'établissement d'une relation pédagogique particulière entre élèves et pédagogues. Cette relation se caractérise en gros par la tentative d'instauration d'une autorité bienveillante et compréhensive exercée à l'égard d'un élève. Un élève par ailleurs mis en confiance et idéalement admirateur du modèle que représenterait pour lui son pédagogue. Nous partions du postulat que les apprentissages et plus généralement les *scripts*¹⁰ scolaires ne peuvent se dérouler selon les vœux de l'institution scolaire, si les élèves n'acceptent pas de se soumettre à une autorité pédagogique qu'ils reconnaissent comme telle¹¹. Signalons que nous déconstruisons particulièrement dans cette partie de l'analyse les dualismes maladroits opposant liberté et contrôle social, individu et « société » (en réfutant par ailleurs la caractérisation sociologique classique des rôles et statuts sociaux). Sur base d'une multitude d'indicateurs (allant jusqu'à considérer les expressions faciales récurrentes des pédagogues), nous avons cherché à déceler les constantes permettant de générer cette autorité pédagogique steinerienne, et plus généralement d'assurer le bon déroulement des *scripts* scolaires.

Afin d'assurer au mieux ce déroulement des *scripts* scolaires sous l'égide de ce type d'autorité, les pédagogues nous ont semblé mettre en œuvre, avec un degré de conscience variable, une série de procédés que nous avons conceptualisés comme « *quasi symétrisations contextuelles* ». Il y a « symétrisation » entre élèves et pédagogues au sens où ces procédés tendent à les mettre dans certaines situations sur un pied d'égalité relatif, propice à l'établissement d'une relation de confiance et de respect mutuel. Mais puisque cette mise à égalité ne concerne que certains moments et certains

⁹ Le titre de cette partie dans le mémoire est, simplement, « La relation pédagogique ».

¹⁰ Le concept de *script* tel que nous en avons repris sa formulation par Bruno Latour désigne tout processus cadencé, rythmé par une action commune organisée dans un dispositif d'ensemble par la coordination des moments où les *acteurs* qui y prennent part sont tenus d'intervenir et d'une certaine façon (Bruno LATOUR, « La société comme possession – la preuve par l'orchestre », in Didier DEBAISE (dir.), *Philosophie des possessions*, Dijon, Presses du Réel, 2011 (2009), pp. 1-6 ; Bruno LATOUR, *Enquête sur les modes d'existence : une anthropologie des Modernes*, Paris, La Découverte, 2012, pp. 390-391). En l'occurrence, l'enjeu consiste justement pour le pédagogue à faire contribuer l'élève à l'organisation du *script* scolaire de sorte que tous deux coordonnent leurs actes à son égard (l'un et l'autre devant se taire, agir, observer ou encore écouter à certains moments, pas à n'importe lesquels).

¹¹ Pierre BOURDIEU, *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit (Le sens commun), 1970, p. 26.

aspects d'une interaction, la « symétrisation » doit être dite *contextuelle* et donc non totale (il ne s'agit pas d'une « symétrie » des positions du professeur et de l'élève). Ce procédé se révèle surtout dans plusieurs « jeux de langage¹² ». Parmi ceux-ci, des types de tutoiement entre élèves et pédagogues, mais surtout, les salutations quotidiennes individualisées. Celles-ci se caractérisent par un « bonjour [ou au revoir] », suivi du prénom de l'enfant, exercé pour chacun des enfants et s'accompagnant d'une poignée de main en primaire, et d'un regard échangé quelle que soit l'année. À côté de ces jeux de langage, nous avons également considéré comment les nombreux types d'incitations positives, prépondérantes par rapport aux incitations négatives, fonctionnent aussi comme *quasi symétrisations contextuelles*. Enfin, l'autogestion relative pour certaines tâches, partagées entre pédagogues et élèves dès le jardin d'enfants, nous a semblé constituer le dernier principal sous-ensemble de ces *quasi symétrisations contextuelles*.

Comme autre type de condition de possibilité du déroulement attendu des *scripts* scolaires, nous avons dégagé un ensemble de procédés différentialistes visant à rendre signifiants aux yeux du pédagogue les agissements de ses élèves pris individuellement. Le différentialisme steinerien est fondamental pour que le pédagogue puisse suivre et interpréter adéquatement les actions de *tel* enfant par rapport à *telle* réaction, élaborer sa biographie en fonction, et agir en conséquence. Puisque d'après les discours des pédagogues les modes interprétatifs mobilisés par ceux-ci afin de donner sens aux actes des élèves s'exercent typiquement à partir de théories anthroposophiques, et puisque ces reconstructions de sens ne peuvent s'opérer qu'à partir d'observations ponctuelles et parcellaires, ces procédures constituent ce que le sociologue Garfinkel appelle des « ethnométhodes »¹³. Parmi ces ethnométhodes différentialistes, nous avons particulièrement analysé le mode d'interprétation des actions de l'enfant à partir de ce qui aura été déterminé par son professeur comme son tempérament dominant (flegmatique, colérique, sanguin ou mélancolique). Par souci d'éviter la tentation d'imputer trop rapidement un réductionnisme interprétatif dans le chef des pédagogues à partir de cette théorie des tempéraments, nous avons souligné que la mobilisation dans chaque système scolaire de

¹² « J'appellerai le tout constitué du langage et des actions dans lesquelles il est impliqué : 'le jeu du langage', sachant que « parler un langage est une partie d'une activité ou d'une forme de vie », et qu'il faut donc toujours se demander en fonction de mots employés « dans quelles circonstances seront-ils employés; et pourquoi ? » (Ludwig WITTGENSTEIN, *Philosophical Investigations*, Oxford, Blackwell, 1953, § 7, 19, 23, 489).

¹³ C'est-à-dire des procédés systématiques et à visée pratique, propres à un groupe ou collectif humain étudié, de (re)construction d'une intelligibilité (Harold GARFINKEL, *Studies in ethnomethodology*, Cambridge, Polity, 2011 (1967), pp. 3-4.

catégories pédagogiques d'appréciation et de jugement, bien que parfois implicite, n'en est pas moins systématique et tout aussi réductionniste : cataloguer un élève comme « cancre » et un autre comme « élève modèle », par exemple. Et puisque l'on s'intéresse aux apprentissages des élèves, il a fallu considérer les effets concrets que la mobilisation des catégories pédagogiques d'appréciation et de jugement exercent sur ceux-là, plutôt que leur valeur de vérité. Nous avons dès lors analysé les spécificités en termes d'effets pédagogiques que comporte l'interprétation par tempéraments. Une multiplicité d'autres ethnométhodes différentielles steineriennes sont mises en œuvre et s'exercent à partir de l'observation par le pédagogue d'une multitude de détails : l'observation de la façon dont l'élève dit bonjour le matin, le type de couleurs qu'il choisit pour réaliser ses travaux, ou encore la manière dont il se meut, pour n'en citer que quelques-uns.

Caractériser les apprentissages steineriens

La partie centrale de notre étude (intitulée « suivons les enfants ») retrace dans leur succession les étapes du déroulement d'une journée scolaire typique – et donc les modes d'enchaînement des différents types d'apprentissages scolaires – d'une part au jardin d'enfants, d'autre part en primaire. Il s'agissait du meilleur moyen pour faire sentir au lecteur la façon dont se structure temporellement le quotidien d'un élève dans une école Steiner, tout en rendant compte de la diversité des types d'apprentissage qui y sont mis en œuvre. En nous focalisant sur cette structuration temporelle quotidienne, nous avons dégagé au fil de l'enquête une rythmique répétitive dans l'organisation temporelle annuelle des différents processus d'apprentissage, des variations temporelles typiques entre et dans chaque processus d'apprentissage, et des modes de transitions entre *scripts* scolaires.

Rythmiques répétitives, variations et transitions temporelles

Au jardin d'enfants, on observe une structuration temporelle fixe qui règne tout au long de l'année par rapport au programme des jours et des semaines, bien que la succession des saisons naturelles et des fêtes célébrées dans les écoles Steiner amène une dynamique scolaire qui se mêle à cette structuration temporelle fixe. Chaque matinée, « la ronde » par exemple, à tel jour de la semaine, telle activité principale, la promenade en forêt par exemple. Une structuration temporelle qui d'après les jardinières d'enfants, en induisant une même rythmique temporelle, conférerait à l'enfant un sentiment de sécurité, et partant de confiance dans la progression de ses apprentissages et de ses tentatives d'expérimentation. En primaire, malgré

une structuration temporelle très forte également (fixe pour certains moments, comme ceux des « paroles¹⁴ » ou des salutations quotidiennes), une flexibilité est laissée à l'appréciation du professeur en fonction de la façon dont il évalue l'état d'avancement de ses élèves. Par exemple, si le professeur de primaire peut en effet définir les moments d'entamer et d'achever l'étude d'une matière de français, de mathématiques ou d'« éveil », la durée à y consacrer restera de trois à six semaines, et l'enseignement de telles matières se fera toujours en matinée. Mais la seule prise en compte théorique de cette structuration temporelle forte risquerait de laisser penser à une routinisation considérable, tant pour le pédagogue que pour l'élève. Ce serait omettre en pratique la façon dont les pédagogues varient les façons de mener et d'impliquer les enfants dans différents processus d'apprentissages.

Les types de variations temporelles quotidiennes que nous avons pu dégager sont en effet légion. Variation entre moments où l'élève est invité à apprendre « seul » – le pédagogue tentant alors souvent d'éveiller chez ce dernier un rapport à soi introspectif –, ou au contraire moments d'apprentissage en (sous-)groupe. Réciter les tables de multiplication tout en coordonnant ces récitations à des exercices de mouvements corporels effectués en groupe, pour après réaliser mentalement des calculs seul, par exemple. Variation également entre moments impliquant un apprentissage focalisé sur l'expérience phénoménologique corporelle, la stimulation imaginaire, ou encore en primaire la mise en branle de la réflexion intellectuelle abstraite. Commencer chaque journée par des exercices impliquant une mise en mouvement du corps, et des jeux, afin de stimuler d'une façon ludique, et profiter du moment suivant, où les enfants se seraient dépensés, pour raconter une histoire à partir de laquelle pourront être tirés ultérieurement des enseignements théoriques. Variation encore entre moments où le pédagogue exerce une sorte de pilotage de l'attention de l'élève¹⁵, et moment où une participation personnelle active et affirmée est incitée. Faire jouer les enfants de la flûte par imitation des mouvements de la professeure de musique jouant face à eux, puis les faire créer chacun avec des instruments différents des rythmes qui, en s'additionnant, débouchent sur la création d'un rythme musical général, par exemple. Variations également selon ce qui est considéré comme plus

¹⁴ Lors du moment des paroles, pédagogue et élèves profèrent ensemble certaines paroles avant d'entamer une activité et qui visent à mettre les uns et les autres dans des dispositions favorables à l'investissement dans l'activité en question.

¹⁵ Principalement en primaire et quasi exclusivement au jardin d'enfants par le biais de l'imitation.

*Pratique pédagogique et apprentissages scolaires :
une étude de cas sur la pédagogie Steiner*

attractif pour tel ou tel type de tempérament, afin que chaque élève puisse, au moins l'espace d'un instant, « accrocher ». À tel moment, accentuer une stimulation sensorielle très active pour les « sanguins » ; à tel autre, raconter une histoire propice à « faire rêver », parlant plus aux « mélancoliques », par exemple. Nous avons remarqué, en les détaillant, que ces variations n'opèrent pas seulement entre différents processus d'apprentissage, mais également au sein de chacun d'entre eux. Nous avons également souligné qu'une part d'improvisation est laissée au pédagogue dans la modulation de ces variations, selon la façon dont il perçoit l'état de la classe *hic et nunc* : des élèves fatigués nécessitant un type et moment d'apprentissage propice à les stimuler, ou à l'inverse trop excités et gagnant à apprendre un instant de façon apaisante et relaxante.

Quant aux principaux types de transitions temporelles entre *scripts* scolaires, au jardin d'enfants, c'est surtout en attirant l'attention sur elle et en réunissant autour d'elle les enfants que la jardinière d'enfants les réalise, principalement par le biais du chant. Nous avons montré à cet égard à quel point la modulation de sa voix (en tant que voix douce et idéalement aiguë) joue un rôle capital pour initier, arrêter ou soutenir le déroulement de plusieurs *scripts* scolaires. La voix chantonnée de la jardinière d'enfants intervient par exemple pour manifester la fin de la récréation alors qu'elle appelle d'une certaine façon les enfants auprès d'elle, ou encore pour soutenir la cadence d'un moment où les enfants doivent se laver les mains les uns après les autres. En primaire, ce genre de transition s'opère à partir d'une multiplicité de procédés. Parmi ceux-ci, les principaux sont les suivants : des chants et sons musicaux (un chant sur la peinture repris en chœur par chacun et annonçant que le moment de peindre arrive), différents moments de « paroles » (largement auto suggestives) introduisant ou clôturant un moment d'apprentissage (des paroles invitant notamment à la concentration pour réaliser à trait levé un « dessin de formes » par exemple), le « cercle de paroles » en fin de récréation¹⁶, et surtout, les salutations individuelles que nous avons évoquées.

Ces types de rythmiques répétitives, transitions et variations temporelles manifestent le souci steinerien de (re)mise en des dispositions (corporelles, affectives, intellectuelles) favorables aux différents processus d'apprentissage. L'objectif, en somme ? Maximiser l'intégration des apprentissages en activant, variant et orientant différents types de réceptivité

¹⁶ Les « cercles de paroles », permettant en fin de récréation aux enfants d'exprimer leur ressenti par rapport à ce qu'ils y ont vécu (en bien ou en mal), ne sont pas propres à la pédagogie Steiner mais trouvent dans cette école une expression qui nous semble proprement steinerienne.

et foyers d'attention, tout en considérant « l'état de réceptivité » *hic et nunc* des différents élèves. Plus fondamentalement, l'enjeu semble consister à varier les modes d'expression (souvent artistiques) des pulsions – et en ce sens à rencontrer les intérêts de l'élève –, par la modulation que tente d'en opérer le pédagogue. Car il s'agit toujours dans cette pédagogie de partir de ce qui est considéré par Steiner comme adéquat pour tel enfant à tel âge, et donc notamment de partir de ses instincts¹⁷. Le souci du bien-être et de la santé de l'enfant est d'ailleurs un *leitmotiv* que nous avons repéré tant dans plusieurs exigences institutionnelles steineriennes que dans la façon dont les pédagogues entrent en relation avec eux. Mise aux pieds de chaussons en classe, moments de relaxation, sieste obligatoire aux jardins d'enfants, attention portée à la diététique et à la qualité de l'alimentation imposée aux enfants, font partie des exigences institutionnelles manifestant ce souci.

Re-prises éducatives et principe de continuité de l'expérience steinerienne

Des processus d'apprentissage mis en œuvre aux jardins d'enfants à ceux prenant place ensuite en primaire, du moment où débute l'enseignement d'une matière à celui qui le clôture, d'un jour au suivant, et même d'une séquence temporelle à une autre lors d'un même processus d'apprentissage, un principe pédagogique caractérisant et justifiant le type de progression des apprentissages ressort. Pour l'exposer, il nous faut d'abord souligner plusieurs caractéristiques des apprentissages mis en œuvre au jardin d'enfants.

Au jardin d'enfants, l'enfant apprend quasi exclusivement par ce que les jardinières d'enfants nomment « le vécu ». Nous avons en cours d'enquête conceptualisé ce mode d'apprentissage comme expérience phénoménologique impliquant la plupart du temps un *learning by doing* au sens deweyien d'« expérience expérimentale »¹⁸. L'idéal éducatif concernant les enfants de cet âge, selon Steiner, consiste à maintenir au maximum l'enfant dans ses mouvements corporels. Et ce afin qu'il puisse, par les diverses tentatives de maîtrise de ceux-ci, forger par sa persévérance et son

¹⁷ Rudolf STEINER, *Méthode et pratique de l'art de l'éducation. 14 conférences faites à Stuttgart du 21 août au 5 septembre 1919*, trad. fr. Henriette BIDEAU, Laboussière en Thelle, Triades, 2004 (1966), pp. 204-209.

¹⁸ Une expérience (phénoménologique) est dite « expérimentale » par Dewey parce qu'elle permet de façon immanente à qui en est le protagoniste la suggestion de buts et méthodes à tenter de mettre en œuvre, visant à en faire une expérience améliorée au sens d'augmentant les capacités d'action et de compréhension ultérieures (John DEWEY, *Reconstruction en philosophie*, trad. fr. Patrick DI MASCIO, Paris, Folio (Essais), 2008 (1920), pp. 145-152).

*Pratique pédagogique et apprentissages scolaires :
une étude de cas sur la pédagogie Steiner*

expérimentation, sa volonté. À ce stade (de trois à sept ans), les jardinières d'enfants veillent scrupuleusement à ne pas conceptualiser abstraitement les choses (« ne pas intellectualiser », disent-elles), préférant stimuler le déploiement imaginaire de l'enfant en employant un langage quasi exclusivement « imagé ». Tout ce qui aura été appris au jardin sous ce double mode (phénoménologique et imaginaire) sera remobilisé d'une autre façon et selon un certain schéma de succession temporelle en primaire. On y introduira habituellement la matière d'un cours enseigné par la narration – sous forme imagée – d'une histoire, permettant à l'élève de se remémorer un apprentissage intégré phénoménologiquement au jardin d'enfants. On le fera ensuite à nouveau expérimenter phénoménologiquement, mais d'une autre façon qu'au jardin d'enfants, la chose apprise : par exemple via un travail manuel. Ce n'est qu'en dernier lieu, dans cette succession partant d'abord essentiellement du corps et de l'imaginaire, que sera stimulée l'abstraction conceptuelle de ce qui était jusqu'alors intégré sous ces autres modes.

Nous avons conceptualisé ces tentatives successives de « transfiguration » d'une chose en cours d'apprentissage comme « re-prises éducatives ». De nouvelles « prises » sur ce qui a été préalablement appris d'une certaine façon, par d'autres modes d'apprentissage, voilà en quoi elles consistent. La justification de ce mode de progression, pour Steiner et les pédagogues ? Ce n'est qu'en en passant par une intégration à la fois imaginaire (impliquant un type d'affects), phénoménologique (recourant le plus souvent à une mise à l'épreuve de la volonté par un *learning by doing*), et « intellectuelle » (par l'abstraction conceptuelle), qu'une chose serait pleinement intégrée. Nous avons constaté que ces *re-prises éducatives* présupposent au moins deux postulats pédagogiques. Premièrement, pour faire apprendre quelque chose, toujours partir d'acquis d'expériences qu'auraient déjà l'enfant à tel moment. Deuxièmement, débiter impérativement tout apprentissage, à partir de cet acquis d'expérience minimal, par un *learning by doing* (au jardin d'enfants), pour ensuite élaborer progressivement ce qui aura été appris sous d'autres formes.

À notre grande surprise, étant donné ces deux postulats implicites, la continuité des apprentissages dans une école Steiner répond du « principe de continuité de l'expérience » posé par John Dewey. Ce principe stipule que chaque expérience faite par un organisme affecte – dans la fonction instrumentale d'action et de compréhension à l'égard de son

environnement – la qualité des expériences ultérieures¹⁹, et présuppose dès lors comme implicite pédagogique la nécessité de progresser de la façon susmentionnée. L'objectif de cette continuité des expériences steinerienne dépasse celui d'une accumulation de connaissances, et ne se résume pas à la volonté de métamorphoser celles-ci, mais se définit plutôt selon nous comme recherche de sédimentation de dispositions à la fois affectives, volitionnistes, et intellectuelles. Au bout du compte, il s'agit de parvenir à ce que se développe progressivement une maîtrise synergique de son vouloir, de son ressentir, et de son penser²⁰. C'est donc ainsi que se déclinent le type de progression et les étapes qui mènent à atteindre de ce que Steiner considère comme la « liberté ».

Le lien entre anthroposophie et pratique pédagogique

Nous avons précédemment évoqué le type de relation pédagogique steinerienne et plusieurs traits récurrents des interactions entre élèves et pédagogues. Grâce à notre fréquentation assidue de ceux-ci, nous avons pu repérer un ensemble de dispositions variées qui leur sont propres. Le plus frappant fut l'unanimité sur l'exigence que le pédagogue fasse « un travail sur soi ». Chaque pédagogue doit en effet entretenir un rapport intensif, continu, et valorisé, à ce qui constituerait son intériorité : exercer autrement dit une « culture de soi » au sens foucauldien²¹. Si la manière et la fréquence à laquelle exercer cette culture de soi ont été caractérisées par les pédagogues comme personnelles, ce sont surtout des exercices méditatifs, réflexifs, ou encore auto suggestifs qui sont ressortis des entretiens. Tous ont insisté sur l'indispensabilité de cette culture de soi dans l'établissement, puis le maintien du rapport pédagogique steinerien que nous avons précédemment évoqué. Nous avons constaté que l'auto-contrôle pédagogique impliqué par cette « culture de soi » se manifeste de façon radicale dans la manière dont les jardinières d'enfants développent une façon spécifique de se mouvoir (de façon lente et calme), d'utiliser leur voix (en employant une voix « douce » et aigüe, souvent chantonnée), et de maîtriser leurs expressions verbales (comme énonciations imagées, en évitant toute « intellectualisation »). S'il y a là tous les éléments permettant

¹⁹ John DEWEY, *Démocratie et Education, suivi de Expérience et Éducation*, Paris, Armand Colin, 2011 (1916), pp. 479-482.

²⁰ Rudolf STEINER, *Méthode et pratique de l'art de l'éducation. 14 conférences faites à Stuttgart du 21 août au 5 septembre 1919*, trad. fr. Henriette Bideau, Laboissière en Thelle, Triades, 2004 (1966), p.16.

²¹ Michel FOUCAULT, *Histoire de la sexualité, t.I. : La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976.

*Pratique pédagogique et apprentissages scolaires :
une étude de cas sur la pédagogie Steiner*

de parler d'une *hexis corporelle* au sens bourdieusien – une « manière [spécifique et] durable de se tenir, parler, marcher²² » –, il faut y ajouter l'exigence d'autocontrôle des émotions intérieures, qui permettrait d'éviter une influence néfaste sur l'âme de l'enfant. Ainsi a-t-on parlé d'une *hexis corporelle spirituelle*.

La connaissance et l'adhésion forte des pédagogues à un grand nombre de théories anthroposophiques fut rapidement constatée. Leur influence considérable sur la pratique pédagogique fut dégagée quant à elle tardivement dans le cours de l'enquête, d'une façon insoupçonnée. Une influence que ne met certainement pas en évidence la notion de « croyance », insistant presque uniquement sur un aspect cognitif tendant à être réifié et donc considéré comme permanent, et qui rend pauvrement compte de tout ce que peut déterminer l'attachement à une conception spirituelle²³. Pas plus que l'insistance sur la présence de « symboles anthroposophiques » ne rend compte des variations de significations qu'ils peuvent prendre pour les pédagogues, ni de l'usage qu'ils en font, ni du rejet ou de la méconnaissance éventuels qu'ils peuvent en avoir.

Le rapport entre anthroposophie et pratique pédagogique trouve plutôt selon nous sa pertinence par l'ensemble des schèmes et des dispositions à portée pratique que l'attachement à l'anthroposophie permet de sédimenter chez les pédagogues. Des schèmes de pensée, heuristiques notamment : ces cadres interprétatifs impliqués dans les ethnométhodes différentielistes permettant de construire un sens à partir des actes de l'enfant, parmi d'autres. Des schèmes d'appréciation, comme celui du passage par la « culture de soi » afin d'évaluer et orienter ses actes, tant par rapport à soi qu'aux élèves. Des schèmes éthiques également : un sens de « justice » dans les actes pédagogiques à devoir constamment (ré)interroger à partir de l'introspection propre à cette « culture de soi » également. Des schèmes moteurs aussi, dans le cas de l'*hexis corporelle spirituelle* surtout. Une disposition affective, imaginative et artistique particulières, de manière plus générale. Mais surtout, et en bout de compte, un rapport à soi et à l'enfant marqué par un (sur-)investissement considérable des pédagogues dans leur pratique pédagogique, ainsi que la recherche d'établissement d'un rapport bienveillant, soucieux et différentialiste à l'égard de chaque élève. L'attachement aux conceptions anthroposophiques, spirituelles, se traduit de ces façons très concrètes (et d'autres encore, précisées dans le mémoire).

²² Pierre BOURDIEU, *Le Sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit (Le sens commun), 1980, pp. 116-117.

²³ Jean POUILLON, « Remarques sur le verbe 'croire' », in Michael IZAR et Pierre SMITH (éds.), *La Fonction symbolique ; essais d'anthropologie*, 1979, pp. 43-51.

C'est *a posteriori* que ce lien problématique entre anthroposophie et pratique pédagogique s'est donc précisé, par une interprétation pragmatique considérant les conséquences pratiques des actions de ceux attachés à une idée à laquelle ils adhèrent²⁴.

En guise de brève conclusion

Nous espérons que cette synthèse des principaux résultats exposés dans notre étude « Ce qu'apprendre veut dire. L'enfant dans la pédagogie Steiner », bien que ramassée, aura permis d'éveiller un tant soit peu la curiosité du lecteur. Contenant plusieurs conceptualisations originales, convoquant plusieurs auteurs fondamentaux dans une volonté d'interdisciplinarité²⁵, les argumentations et les affirmations qui y sont déployées ont constamment émergé des données empiriquement produites à partir du dispositif méthodologique. À cet égard, une approche latourienne de la pédagogie Steiner est à notre connaissance inédite, et nous souhaitons avoir montré dans ce travail l'intérêt d'une telle approche pour l'étude des processus d'apprentissage. Un intérêt constatable notamment selon nous dans la radicalisation, au cœur de l'approche latourienne, de la volonté d'*incarner* les façons dont se ramifient les processus étudiés. Les détails d'apparentes « choses de peu » faisant partie du quotidien d'une école Steiner, la structuration temporelle de celui-ci, la construction immanente des subjectivités qui y jouent le rôle d'acteurs sont autant d'éléments qui sont largement détaillés dans le compte rendu de cette enquête de terrain. Si nous n'avons pu ici les exposer que d'une façon concise, au moins aura-t-on tracé des lignes de fuite complexifiant l'étude empirique de la pédagogie Steiner. En-deçà de l'alternative de l'adhésion fervente ou de la déconstruction systématique à l'égard de celle-ci, nous ne pourrions mieux conclure qu'en rappelant les sages paroles de Spinoza : « Ne pas rire, ne pas pleurer, ne pas détester, mais comprendre ».

²⁴ John DEWEY, *Reconstruction en philosophie*, trad. fr. Patrick DI MASCIO, Paris, Folio (Essais), 2008 (1920), p.219.

²⁵ De Bourdieu à Foucault, en passant par Geertz, les apports du pragmatisme deweyen, de l'ethnométhodologie de Garfinkel, des soupçons nietzschéens, et bien sûr, de la théorie de l'acteur-réseau latourienne.

Nos Toiles *À penser*

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

Projets d'action économique et sociale

- Innovation : science, services et alibis*, M. JUDKIEWICZ, 2014.
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. HESELWOOD, 2011.
Les révolutions industrielles et la révision des valeurs, L. ROUGIER, 2011.
L'esclavage, 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, Dr. 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

- Petit essai sur l'existence de Dieu*, J. CAMBIER, 2014.
Démarche scientifique ou dogmatique : un choix de société, G. SAND, 2014.
Les deux jugements, W. DE WINNE, 2014.
Une histoire cosmique, W. DE WINNE, 2014.
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

- Islam politique ou démocratie musulmane : subir ou choisir ?, C. CHEREF-KHAN, 2014.
 La pensée non dualiste, D. CASTERMAN, 2014.
 La déportation des Juifs d'Europe 1942 - 1945, G. BRANDSTATTER, 2014.
 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 », antisémite 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 célèbrons-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

- Haro sur l'élitisme social, vive l'élitisme intellectuel !, É. PEETERS, 2014.
 Une approche de l'œuvre d'art, N. DECOSTRE, 2014.
 Orwell et nous, M. VOISIN, 2014.
 Responsabilité citoyenne. Programme de Matthew Lipman de
 « Philosophie pour enfants », N. DECOSTRE, 2014.
 Éduquer à l'éthique, N. DECOSTRE, 2014.
 L'enseignement, métier à usure, J. L. HORENSTEIN, 2014.
 Vous avez dit humain ?, C. SUSANNE, 2014.
 Vers un cours d'éducation aux valeurs pour tous ?, C. SÄGESSER, 2014.
 Voyage subjectif dans la perception de la couleur en Occident :
 de l'Antiquité à nos jours, T. ISRAËL, 2014.
 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

- La Bibliothèque de Propagande (1903-1914) : une action maçonnique anticléricale vers le monde profane*, C. Mathys, 2014.
La Bible d'un laïque, J. CAMBIER, 2014.
Le retour de la spiritualité : nouveau masque des religions ?, P. DARTEVELLE, 2014.
Le baptême, à quoi ça sert ?, W. DE WINNE, 2014.
Des cultures et des hommes, M. VOISIN, 2014.
Et le baptême dans tout ça ?, W. DE WINNE, 2014.
Le 150^e anniversaire de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, R. PERCEVAL, 2014.
Quelle est la place d'une association constitutive au sein du Centre d'Action laïque ?, C. CHEREF-KHAN, C. WACHTELAER et J. LEMAIRE, 2014.
Amour, islam et mixité : la construction des relations au sein des couples musulman/non-musulman, M. CHRISTODOULOU, 2014.
Athéisme – Agnosticisme – Matérialisme, N. RIXHON, 2014.
Peut-on parler d'athéisme dogmatique ?, N. RIXHON, 2013.
Réflexions dérangeantes, P. J. MAINIL et Y. STRUYS, 2013.
Le tabou de Jésus le Nazoréen 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 religione 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, coeur 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, Ch. 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

- Vrais et faux remèdes pour sauver l'Église : le cas de Hans Küng*, P. DARTEVELLE, 2014.
Ah ! Si on avait écouté Arius !, W. DE WINNE, 2014.
Réhabilitation du « phalocrate », M. BOLLE DE BAL, 2014.
Perhumanisme et/ou transhumanisme ?, J. SEMAL, 2014.
À propos de l'antisémitisme et du conflit israélo-palestinien, W. DE WINNE, 2014.
1915 - 2015 : le temps du « droit à l'autodétermination » des Kurdes est-il venu ?, V. BALMAN, 2014.
Écrivain belge, A. BERENBOOM, 2014.
L'éducation et la culture au centre du combat pour la démocratie au Maroc, D. MENSCHAERT, 2014.
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 XVIII^e 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. BOCKSTAEL, 2009.
L'architecture néoclassique à Bruxelles, reflet d'une société en mutation, C. 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 mort médicalisée, une humanisation ?*, F. DAMAS, 2014.
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

- Saint Georges : du martyr victime innocente au guerrier héros triomphant*, C. HENNEGHEN, 2014.
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

- Le citoyen, son événement et l'histoire : le champ des possibles*, L. VANIN, 2014.
Citoyenneté et démocratie : un défi essentiel pour l'Alpha, S. PINCHART, 2014.
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

