

**INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES
MAITRES DE L'ACADEMIE DE MONTPELLIER**

***AUTOUR DE LA NOTION DU RESPECT DE LA
REGLE DANS LES SERIES STT***

par Robert CASANOVAS

Discipline : Economie-Gestion

**Assesseur : Monsieur Jean-Claude BONNET, Inspecteur d'Académie –
Inspecteur Pédagogique Régional en Economie-Gestion**

**Directeur du mémoire : Madame Nathalie ESPINOSA, Professeur
d'Economie-Gestion au Lycée Aristide Maillol de Perpignan**

Année scolaire : 2004-2005

RESUME

Les élèves des séries STT sont généralement présentés comme bruyants et indisciplinés, orientés plus par défaut que par choix. La mise en place, dès le début de l'année, de principes stricts de comportement permet le plus souvent de travailler dans de bonnes conditions. On s'aperçoit que la conduite de ces élèves évolue favorablement avec l'âge entre la première, la terminale et les sections de techniciens supérieurs. Un travail sur le respect de la règle au niveau du citoyen et de l'entreprise a permis de montrer que ces élèves ont de grandes capacités d'adaptation et qu'ils sont avant tout demandeurs de repères, d'autorité, de discipline, de règles claires, précises, déterminées et ritualisées.

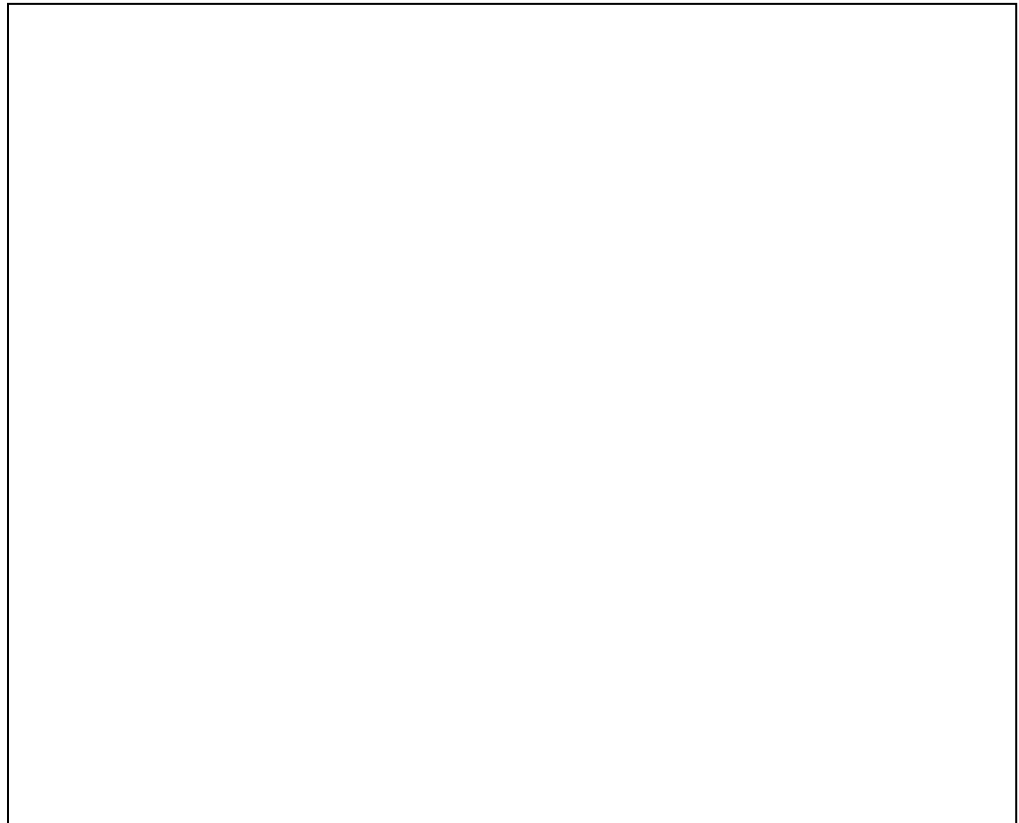
ABSTRACT

The pupils involved in management studies are usually profiled as noisy and restless, which is not surprising considering few of them have chosen this career. A strict behavioural discipline established from the beginning of the school year generally allows the class group to work in good conditions. Besides one may underline that these pupils improve their attitude and involvement while acquiring maturity, improving from the 2nd year of lycée to the student years. A work on the observance of rules regarding citizens and companies have brought to the foil their capacity to adapt easily and it also proved that what they are after is boundaries, authority and precise, ritualised, clearly determined rules.

MOTS CLES

Adolescent ▪ Adulte ▪ Complexité ▪ Crise de l'autorité ▪ Discipline ▪ Droits individuels ▪ Droits collectifs ▪ Lien social ▪ Pédagogie du projet ▪ Règle
Règlement intérieur ▪ Vie citoyenne ▪ Vie en entreprise

Mention et opinion motivée du jury



Statistiques :

33 pages

11828 mots

76476 caractères

336 paragraphes

1520 lignes

SOMMAIRE

Avant propos	5
Introduction	6 à 7
La notion de règle	8 à 10
Le respect de la règle dans la vie citoyenne	
a) au niveau individuel	11 à 14
b) au niveau collectif	15 à 19
Le respect de la règle dans le monde de l'entreprise	
a) au niveau individuel	19 à 22
b) au niveau collectif	22 à 25
Conclusion	26 à 27
Bibliographie	28 à 32
Table des annexes	33
Annexes	

AVANT PROPOS

Les modalités pratiques d'organisation du mémoire professionnel sont prévues par la circulaire ministérielle N°2002-70 du 4 avril 2002 (publiée au Bulletin Officiel de l'Education Nationale N°15 du 11 avril 2002).

« Production écrite personnelle, le mémoire professionnel associe une problématique pédagogique élaborée à des éclairages théoriques, enrichis de l'expérience auprès des élèves. Dans la mesure où il impose le recul critique, l'étayage documentaire et l'entraînement à une forme d'écriture longue, il représente l'aboutissement de la démarche réflexive développée au cours de la formation.

Parmi les qualités attendues d'un mémoire qui pourront devenir autant de critères d'évaluation, il convient de mentionner :

- la qualité de l'expression écrite, la lisibilité : ce travail exige une véritable "écriture filée", qui ne soit pas une juxtaposition d'alinéas et de documents. Il doit comprendre tous les éléments "d'un écrit long" (introduction, transitions, conclusion), articuler discours argumentatif, narratif et référentiel.

- la qualité de l'argumentation : sans être un mémoire de recherche, le mémoire professionnel doit s'efforcer de répondre aux critères d'une argumentation cohérente, à savoir présenter des affirmations justifiées, envisager des objections, contextualiser les conclusions, notamment. »

En application des instructions précitées, et compte tenu notamment de l'exigence « *d'écriture filée dans un écrit long* », j'ai pris le parti, sur le plan méthodologique, de privilégier le travail d'analyse et de renvoyer en annexe tous les documents servant de support aux activités pédagogiques. Ces dernières sont donc analysées non pas de manière descriptive mais discursive et dialectique. Cependant, il a été tenu compte des spécificités du mémoire en économie-gestion. En effet, le mémoire poursuit un double objectif : répondre à la définition officielle précitée mais aussi remplacer le rapport de stage en entreprise qui a été supprimé depuis 1994. J'ai donc pris appui sur des activités pédagogiques en relation avec l'entreprise (le monde professionnel extérieur au lycée au sens large) tout en gardant à l'esprit la nécessité de suivre un fil conducteur (un questionnement à propos de la classe, de la série, des disciplines enseignées...). Le tout se présente comme un cheminement au travers des activités pédagogiques qui ne sont pas étudiées pour elles-mêmes mais comme support à une réflexion plus globale sur un problème d'enseignement, à partir d'expériences vécues en classe.

INTRODUCTION

Il est traditionnellement confié aux professeurs d'économie-gestion des élèves de classe de première pour un stage en responsabilité. A l'occasion de mon affectation au lycée Aristide Maillol de Perpignan, j'ai donc eu en charge une classe de trente élèves de première STT durant toute l'année scolaire. Dans le cadre de mon stage de pratique accompagnée, j'ai également suivi de septembre 2004 à fin mars 2005 une classe de première année de BTS « *assistant de gestion PME-PMI* » comportant vingt six élèves. Enfin, j'ai assisté à des cours et à des activités dans plusieurs classes de terminale, notamment auprès de ma tutrice et de différents collègues qui ont eu la gentillesse de bien vouloir m'accueillir. J'avais été mis en garde par des personnes bien intentionnées au sujet de la nature particulière des classes des séries STT : élèves difficiles, peu motivés, bruyants et indisciplinés, orientés par défaut plus que par choix... Je dois à la vérité de dire que mon premier contact avec les élèves le jour de la rentrée correspondait assez bien à cette description : du brouhaha, de l'agitation, une prise de parole anarchique, une tenue vestimentaire parfois folklorique... Les jours suivants, je me rendais compte qu'il fallait y ajouter une orthographe déplorable et une culture générale squelettique. D'emblée, je fus frappé par une effervescence désordonnée, une absence de conscience de la notion des règles applicables à toute communauté et surtout une représentation naïve et fragmentaire du fonctionnement de la société civile. Mais, paradoxalement, j'observais aussi un singulier attachement à la note et à l'avis du professeur, une certaine réceptivité à la sanction, une curiosité et une rapidité de compréhension qui m'apparurent de bon augure pour la suite des événements. Ma première préoccupation fut donc de m'interroger sur les moyens qui me permettraient de renverser cette situation et de créer les conditions d'une ambiance de travail riche et fructueuse. La mise en place d'un corpus de règles pendant les cours et travaux dirigés s'imposa rapidement comme absolument nécessaire (1). L'interdiction stricte des bavardages, l'instauration d'une échelle de sanctions allant de l'avertissement sans frais à l'exclusion du cours, la circulation de la parole distribuée par le professeur, l'interrogation orale systématique d'un élève en début de leçon, furent autant de garde-fous qui se mirent progressivement en place, non sans quelques difficultés au début. L'adhésion de l'élève par la signature du corpus devait permettre, en cas de dérapage, de lui rappeler son engagement et donc d'appliquer la sanction en cas de violation de la règle préalablement acceptée. Malgré ces mesures, je sentais bien que mes élèves avaient un problème avec l'autorité et le monde des adultes dont ils ignoraient presque tout. Il y avait la vie au lycée et puis, à côté, ce qu'ils appelaient confusément « *la vraie vie* », celle qu'ils vivaient pleinement, juxtaposée à une vie par « *procuration* », rythmée par les sonneries de fin de cours, les récréations, les interrogations écrites ou les devoirs sur table...

(1) Voir en annexe N°1 le document intitulé « *Règles à respecter pendant les cours* ».

J'observais par ailleurs, à l'occasion de mon stage en pratique accompagnée, que les élèves avaient un comportement sensiblement différent en fonction de leur âge et de leur niveau. Les élèves de terminale, avec une moyenne d'âge supérieure d'un an seulement par rapport aux élèves de première, m'apparurent beaucoup plus calmes et réceptifs. Quant aux élèves de BTS, le problème me sembla presque inversé, surpris que j'étais par une atonie confinait parfois à la passivité... Une multitude d'interrogations auxquelles j'avais le plus grand mal à répondre me venaient spontanément à l'esprit.

Comment en quelques années y avait-il pu y avoir un changement de comportement aussi radical ? S'agissait-il des mêmes élèves ? Avaient-ils, en l'espace de trois à quatre ans, à ce point assimilé les règles de vie en classe et dans la société ? Etaient-ils résignés ? Avaient-ils intégré (consciemment, inconsciemment ?) que leur réussite passait par les fourches caudines d'un certain conformisme social ? En avaient-ils fini d'avoir un problème avec la règle ? En avaient-ils d'ailleurs eu vraiment un ? Avaient-ils des problèmes de règle différents, masqués, persistants ? Etaient-ils prêts, au regard de la question du respect de la règle, à affronter le monde du travail, et notamment le monde de l'entreprise auquel leurs études les destinaient ?

Toutes ces questions avaient comme dénominateur commun cette notion de règle qui semblait être appréhendée de manière si peu homogène pas les élèves. C'est donc tout naturellement que s'est imposée la nécessité de placer la notion de respect de la règle au centre de mon questionnement,

Il s'agira, dans un premier temps, de circonscrire la notion de règle puis de la décliner en deux approches.

- le respect de la règle dans la vie citoyenne
- le respect de la règle dans l'entreprise

Le canevas retenu a consisté à montrer aux élèves que le respect de la règle peut s'envisager tant au niveau individuel qu'au niveau collectif.

Nécessité au-delà de la classe, dans la vie citoyenne

- parce que la vie en société implique un minimum de contraintes et de règles impératives au niveau individuel, règles dont la violation est sanctionnée par le juge

- parce que la vie en société implique également la mise en place de règles au niveau collectif, règles dont le non respect peut avoir des conséquences pour l'ensemble de la population

Nécessité aussi dans le monde du travail et de l'entreprise

- parce que l'entreprise est une structure hiérarchisée impliquant des comportements individuels codifiés et des obligations vis-à-vis de l'employeur dont la violation peut entraîner des mesures disciplinaires

- parce que le monde de l'entreprise n'est pas qu'une jungle où tous les coups sont permis mais un monde où l'instauration de règles collectives basées sur la solidarité et le développement durable peut permettre, sur le long terme, non seulement de corriger des inégalités mais aussi d'éviter des troubles qui pourraient s'avérer préjudiciables à nos économies.

LA NOTION DE REGLE

Parler de « règles » à l'école renvoie le plus souvent aux domaines des connaissances transmises, par exemple les quatre règles en arithmétique (les opérations fondamentales) ou la règle de l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir. Il s'agit de formules, de principes, de normes, de conventions qui permettent de résoudre des problèmes, qui prescrivent ce qui doit être fait dans un cas déterminé. Si l'on élargit le débat au niveau de la société, on peut dire que cette dernière est composée d'individus d'origines et de convictions diverses. Comme il n'est pas dans la nature de l'homme de manifester ses opinions de manière isolée, la société est dès lors constituée d'une multitude de groupes de pensées, aussi bien minoritaires que majoritaires. La pérennité de ces regroupements est étroitement liée à leur organisation et aux principes qui les gouvernent. Car nul groupe ne peut résister aux singularités des membres qui le composent si des règles de comportement et de pensée, communes à tous, ne sont pas instituées. Ainsi est-il de l'essence d'une structure collective d'élaborer des principes de conduite. Car seule la règle permet de rassembler les individualités en vue d'un objectif commun. Le règlement intérieur d'une entreprise a cette vocation, de même que les statuts d'une société commerciale ou encore d'une association (2). Ces principes directeurs se retrouvent beaucoup plus marqués en matière de religion, de morale et de politique. En effet, dans ces domaines respectifs la règle applicable a une portée encore plus significative puisqu'elle participe de l'identification de l'individu à la communauté religieuse, spirituelle ou politique. En définitive, la notion de règle a cette double vocation de maintenir un ordre certain et de donner un sens à l'existence du groupement.

(2) L'introduction dans la récente réforme STG d'une nouvelle matière intitulée « *Management des Organisations* » témoigne de la prise de conscience que la performance d'une entreprise ou d'une institution est liée à la qualité de son organisation et à la manière dont sont articulés les objectifs des organisations productives et les objectifs de ses membres : le management y occupe une place centrale. Le management ne vise pas seulement à « *faire faire les choses* », c'est-à-dire à élaborer un système de décisions pour piloter un système concret, mais à « *faire en sorte que les choses se fassent* » dans le sens attendu, c'est-à-dire que les décisions soient mises en œuvre : ce travail d'ajustement provient des décalages entre une organisation cible, établie au préalable, « *sur le papier* » et sa traduction dans une réalité concrète qu'il s'agit de transformer. Il ne suffit pas d'établir les « *bonnes règles* » pour qu'elles soient appliquées ; des perturbations et des aléas exigent d'adapter ces règles ou de les remplacer, pour parvenir au résultat attendu. Comment s'y prend-t-on ? Qui en sont les acteurs ? Comment mobiliser les salariés ? Comment communiquer autour d'un projet ? Comment évaluer les résultats ? Quelles tendances observe-t-on aujourd'hui ? Le management implique une intense « *activité de régulation* » qui consiste à inventer des règles pertinentes et cohérentes pour « *structurer* » les activités professionnelles de tous les acteurs et pour gérer leurs interactions.

Si cette définition de la règle a une portée générale, elle se singularise néanmoins lorsqu'il s'agit de l'appliquer à la dimension juridique. Ainsi le « *droit est un régulateur de la vie en société, même si ce n'est pas le seul* » (3). Tout individu est citoyen d'une société. Or toute société est soumise à un ordre social issu de la règle de droit. Dès lors cette règle de droit s'applique à tous les citoyens de cette société. Son application est générale et absolue. Elle ne s'applique pas à un groupe en particulier mais à un plus grand nombre, c'est-à-dire à l'ensemble des citoyens. Tout un chacun est ainsi soumis à la règle de droit quelles que soient ses opinions politiques et religieuses.

Puisque la règle de droit participe de l'ordre social et par conséquent contribue à la sauvegarde de l'intérêt collectif mais également à la protection des intérêts particuliers, son respect doit dès lors être total. L'enjeu n'est plus à l'échelle d'une communauté mais de « *La* » communauté. C'est pourquoi la seconde spécificité de la règle de droit résulte de son caractère coercitif. La sanction en la matière est le corollaire nécessaire à sa mise en œuvre.

Contrairement à la règle religieuse ou morale qui place l'individu face à sa conscience uniquement, le caractère coercitif de la règle de droit conduit le citoyen qui l'a transgressée à répondre de ses agissements devant la puissance publique.

L'idée que le droit aurait à voir avec la notion de règle et de sanction n'est, pour Bruno Latour (4), qu'une "*exagération*". Le droit a une force lorsqu'il s'insère dans un monde déjà fortement structuré et peuplé d'acteurs soumis à des habitudes réglées (entre autres, par la politique). La procédure juridique vise seulement à la production du doute dans un champ très restreint à travers la révision des décisions par des instances superposées. Dans le droit, tout est fait pour que les intérêts des décideurs soient éloignés du cas d'espèce concret, réel et rempli de particularités. Cette maximisation du doute et cette minimisation des intérêts est-elle un moyen d'échapper à l'arbitraire ? Pas vraiment. L'ethnologue observe que, dans la pratique juridique, le point de droit dans lequel est inscrit le cas concret s'avère plus important que le destin du requérant. Si les juristes sont obligés de parler des faits, ils cherchent à s'en éloigner afin de parler davantage de droit. Pour Bruno Latour, le droit n'est pas "*un système ouvert cognitivement et clos normativement*", comme le définit Niklas Luhmann.(5) Il n'est ni la « *justification au service de la force* » dont parle Pierre Bourdieu (6), ni la force au service de la justification.

(3) Georges CORNU, Droit Civil, « *La Famille* », Editions Montchrestien 1991

(4) Bruno LATOUR, « *La fabrique du droit, une ethnographie du Conseil d'Etat* », La Découverte, Paris 2002

(5) Niklas Luhmann, « *La légitimation par la procédure* », Editions du Cerf, 2002

(6) Pierre Bourdieu, « *La production de l'idéologie dominante* », Actes de la recherche en sciences sociales, 1976, p 91 à 101

Dans ce contexte, les élèves acceptent d'autant moins de se plier à cette règle qu'ils la perçoivent comme lointaine, décalée par rapport à leur vécu quotidien. Ils évoquent de manière récurrente ce monde d'adulte qui leur est si souvent étranger. Toute la difficulté pour le professeur consiste à se mettre non pas au niveau des élèves mais à leur portée. A cet égard, il est intéressant de noter que le niveau d'orthographe des élèves peut également être appréhendé en relation avec le respect de la règle au sens large du terme. J'ai pu constater des disparités importantes entre les élèves dans la même classe, allant de la copie sans faute (7) à la copie comprenant des dizaines de fautes (8). La règle, totalement assimilée dans le premier cas, semble quasiment rejetée dans le second. La mission du professeur consiste à faire passer la notion de règle, dans sa dimension polysémique, sans l'imposer brutalement. S'agissant de l'orthographe, j'ai pu observer qu'il était difficile d'obtenir des progrès significatifs en l'espace de quelques mois. Et ce d'autant plus que, pour une même classe, il semble y avoir des inégalités manifestes entre les élèves. Comment expliquer que deux élèves du même âge ayant a priori suivi le même cursus aient un rapport si différent à la règle ? Malheureusement, il paraît impossible de renverser à brève échéance un retard qui s'est accumulé sur plusieurs années. Il serait irréaliste de vouloir exiger la perfection d'un élève qui n'a pas correctement intégré les règles de l'écrit. Tout au plus peut-on l'inciter à faire moins de fautes d'inattention, à se relire. J'ai cependant pu remarquer de réels progrès en m'astreignant à tenir compte de l'orthographe dans le barème de notation des copies, en soulignant systématiquement chaque faute, en mentionnant expressément l'insuffisance orthographique par un commentaire personnalisé et surtout, lors de la remise de la copie, en insistant oralement (presque lourdement) sur les carences de tel ou tel. Comportement cahoteux sur le plan disciplinaire, absence de rigueur sur le plan de l'expression écrite, tels étaient donc mes premiers constats. Enseignant le droit et l'économie, c'est de manière naturelle qu'il m'est apparu judicieux de travailler le respect de la règle avec mes élèves d'abord dans la vie citoyenne, puis dans le monde de l'entreprise.

(7) – Voir en annexe N°2 une copie d'élève avec sujet et corrigé

(8) – Voir en annexe N°3 une copie d'élève avec sujet et corrigé

LE RESPECT DE LA REGLE DANS LA VIE CITOYENNE

A) Au niveau individuel

Sous leurs aspects apparemment anodins ou dérisoires, la question de l'ordre au lycée, celle des punitions en cas de transgression des règles, sont tout à fait fondamentales : il en va de la structuration chez l'adolescent de son rapport à la loi. Il importe donc que cette question soit replacée dans la question plus générale du droit, qu'elle soit examinée sous l'angle juridique. L'expérience de la justice ou de l'injustice peut marquer à tout jamais et interdire l'éclosion de la conscience civique. Si l'obéissance à la loi est vécue par l'élève comme simple soumission à l'adulte, où à des règlements anonymes sur l'élaboration desquels il ne saurait avoir la moindre prise, il ne faut pas alors s'étonner que cet élève, devenu adulte et citoyen, fasse preuve d'un fatalisme résigné devant les « *malheurs du monde* » ou, plus simplement, d'indifférence à l'égard des responsabilités qui deviendront les siennes. De plus, cette question de la discipline ou, plus généralement, du type de rapports humains institués au lycée, peut entraver l'accès aux savoirs eux-mêmes : la construction vraie des savoirs exige d'une certaine manière l'indocilité, le refus de la soumission aux évidences, à l'« *opinion* » et aux dogmatismes. Or, si la transmission de ces savoirs et leur appréciation se passent dans la soumission aux volontés de l'enseignant, c'est toute la structure des rapports aux savoirs, ce sont toutes les exigences de la recherche de la vérité, notamment dans le domaine juridique, qui risquent de s'en trouver radicalement faussées. Ma préoccupation a donc été de faire en sorte que mes élèves prennent conscience que si dans le domaine des savoirs ils avaient à se soumettre à la vérité et non au « *savant* » (ou présumé tel), dans le domaine de l'éthique, ils avaient à obéir à la loi et non au « *supérieur* » (ou affiché comme tel). Bien plus, ils avaient à se soumettre à la vérité parce qu'ils avaient à apprendre à devenir un de ses constructeurs et à obéir à la loi parce qu'ils avaient à apprendre à devenir un de ses auteurs (au travers de la parcelle de souveraineté dont chaque citoyen est investi). Ceci explique que je ne me sois nullement offusqué (peut-être même l'ai-je parfois secrètement encouragé ?) lorsqu'en certaines occasions mes élèves ont pu faire montre d'insoumission, voire de désobéissance (9)

(9) J'ai présent à l'esprit le jour où, pour sanctionner une attitude trop bruyante pendant le cours, j'ai commis l'imprudence de vouloir supprimer la récréation de ma classe de première. Les plus revendicatifs se sont empressés de m'opposer le règlement intérieur du lycée qui, selon eux, consacrait un véritable « *droit à la récréation* ». Mettant promptement en avant les droits des lycéens, ils me « *menaient* » d'aller voir le proviseur en délégation si je portais atteinte à ce droit « *imprescriptible* ». J'étais secrètement très heureux de les voir ergoter ainsi, carnet de correspondance et règlement intérieur à la main. Quelle occasion inespérée de leur faire toucher du bout des doigts la différence entre un droit établi et un simple usage ! La récréation a finalement entièrement été absorbée par cette fructueuse discussion. Le but recherché était atteint au-delà de toutes mes espérances...

Cependant, si l'on doit distinguer la question de l'acquisition des savoirs de celle de la genèse de la loi, on ne peut toutefois pas les séparer. Et ce lien est manifeste dans les doubles sens des termes « *discipline* » et « *sanction* ».

Dans son remarquable ouvrage « *Sanctions et discipline à l'école* » (10), Bernard DEFRANCE nous rappelle que « *discipline* » désigne aussi bien ordre et savoir et que « *sanction* » signifie aussi bien notation que punition.

Je me suis précisément efforcé de bien établir une distinction la plus claire possible entre ces deux ordres d'exigence scolaire, même si, la plupart du temps, ils sont confondus. Confusion qui interdit à la fois l'accès aux savoirs et l'accès à la loi.

Dans cette optique, j'ai commencé par mettre en place avec mes élèves de première une action pédagogique centrée autour de la participation à une audience pénale.

J'ai délibérément éliminé la cour d'assises ou le tribunal correctionnel (que j'ai considérés comme peu adaptés à un premier contact avec le monde judiciaire) pour retenir le tribunal de police, en cinquième classe contraventionnelle.

Ce type d'audience est intéressant en ce que les infractions jugées concernent essentiellement le code de la route (excès de vitesse, alcool au volant...), le contentieux des « *incivilités* » au sens large du terme (coups et blessures légers, troubles de voisinage...) mais aussi les infractions en matière de consommation ou de réglementation du commerce (vente forcée, colportage sur la voie publique...).

Il s'est agi de sensibiliser les élèves à la réalité et à la vaste étendue de ce champs disciplinaire en dehors de la classe, dans leur vie individuelle de citoyen où ils ne peuvent agir à leur guise, sous peine d'être sanctionnés.

D'un point de vue pédagogique, un travail préparatoire a été effectué avant l'audience. Les grandes divisions du droit, le cadre institutionnel et surtout l'organisation judiciaire ont été préalablement traités en cours.

Un diaporama détaillé sur les éléments à connaître pour appréhender une décision de justice a été projeté à l'ensemble de la classe.(11).

Il convient de noter que la plupart des élèves n'avait jamais assisté à une audience et que la majorité d'entre eux était très excitée à l'idée de se rendre à un « *vrai procès* ».

(10) Bernard Defrance, *Sanctions et discipline à l'école*, Editions Syros, 2001

(11) Voir la reproduction du diaporama en annexe N°4

Les clichés, alimentés par les séries B américaines régulièrement diffusées sur le petit écran, étaient largement présents dans les esprits. Il a fallu faire une explication de terminologie et rappeler que l'on ne s'adressait pas au président d'audience en l'appelant « *Votre Honneur* », mais simplement « *Monsieur le Juge* » ; qu'il n'y avait pas de « *verdict* » mais plutôt un « *jugement* » concernant non pas un « *accusé* » mais bien un « *prévenu* »...

Il a fallu longuement expliquer que l'entrée dans la salle d'audience devait se faire en silence et que le président disposait d'un pouvoir de police dont il pourrait user pour faire expulser ceux qui confondraient palais de justice et foire du trône.

Un questionnaire détaillé (12) a été distribué à chaque élève avec pour consigne de le remplir soigneusement pendant le déroulement de l'audience.

Tous les élèves de la classe sans exception ont participé au déplacement en bus, aucune absence n'étant relevée, ce qui témoigne de leur intérêt pour ce type d'activité.

Plusieurs affaires étaient inscrites au rôle du tribunal de police de ce 9 décembre 2004. L'une d'entre elles concernait une divagation d'animal ayant causé des blessures par morsures et a particulièrement retenu leur attention. En accord avec la classe, il a donc été décidé de privilégier cette affaire pour le remplissage du questionnaire.

Les élèves ont fait preuve de beaucoup d'application et de beaucoup d'attention.

Certains d'entre eux étaient visiblement impressionnés par l'appareil judiciaire, les robes des avocats et des magistrats, les réquisitions du parquet...

Dès le lendemain de l'audience un officier du ministère public est venu dans la classe pour répondre aux très nombreuses questions des élèves.

Le rôle de chaque protagoniste d'un procès a pu ainsi être clarifié. Les élèves se sont montrés très à l'aise pour dialoguer avec ce commissaire de police.

Ils en ont profité pour poser des questions concernant des sujets qui les touchent de près, notamment en matière de contravention au code de la route ou de voisinage (en relation avec la situation de leurs parents).

Le questionnaire a ensuite fait l'objet d'une étude approfondie en séance de travaux dirigés.

L'analyse des personnes présentes à l'audience, de la nature du litige, des faits matériels, de la branche du droit impliquée, du déroulement de l'audience, des plaidoiries et du délibéré a permis aux élèves de bien circonscrire le dossier.

Enfin, une autre séance de travaux dirigés a été consacrée à l'analyse proprement dite de la décision de justice rendue dans cette affaire.

(12) Voir le questionnaire détaillé en annexe N°5

Un exemplaire du jugement, obtenu auprès du greffe, a été distribué à chaque élève (13).

Les élèves ont ainsi pu avoir un aperçu très concret d'une procédure à laquelle ils ont personnellement assisté.

Les enseignements que l'on peut tirer de cette activité sont multiples.

Il faut tout d'abord observer que quand l'élève se sent impliqué dans le processus d'apprentissage, son comportement est sensiblement modifié.

J'ai pu noter non pas une écoute du professeur (comme ils pourraient le faire habituellement) mais une écoute de la leçon. Ce qui n'est pas tout à fait la même chose...

Captivés par un sujet qui les intéresse, les élèves apparaissent naturellement réceptifs sans qu'on ait besoin de mettre en œuvre des pratiques « *inductives* ».

Il m'a semblé que les élèves étaient parfaitement conscients du fait que l'on utilisait quasi systématiquement une méthode « *inductive* » à leur égard, précisément parce qu'ils étaient des élèves de séries STT et que des méthodes plus « *traditionnelles* » étaient réservées aux élèves des autres séries, comme s'ils n'étaient pas capables d'apprendre de manière « *classique* » ou comme si l'on ne pouvait pas les motiver autrement....

Sur le plan purement didactique, j'ai observé que deux principes se télescopaient. Le principe de l'acquisition systématique des connaissances risquait de « *tourner à vide* » alors que le principe de l'intégration des savoirs présentait aussi le risque de l'appauvrissement des acquisitions des élèves. A cet égard l'analyse de Philippe Mérieux (14) nous apprend que toute la difficulté consiste à les articuler sans en sacrifier un.

J'ai également pu constater de manière très nette que le fait d'avoir eu une première prise de contact avec l'institution judiciaire leur avait fait prendre conscience que la vie en société impliquait un minimum de contraintes et de règles impératives au niveau individuel. En voyant concrètement une sanction appliquée par un juge les élèves ont compris que le passage à la vie adulte passait nécessairement par le respect de la règle.

Une vie d'adulte qui implique aussi une dimension collective.

(13) – Voir copie du jugement en annexe N°6

(14) Philippe Mérieux « *Apprendre oui, mais comment ?* » ESF – 1988. Selon Mérieux, la tension entre didactisation et formalisation est indépassable. Le praticien doit maintenir un équilibre entre les deux sans céder à la tentation de réduire ses pratiques à un seul. Dans la pédagogie de projet se pose la question cruciale du choix du projet : le professeur pense objectif, obstacle. Les élèves raisonnent projet (la tâche) d'abord. Les obstacles ne sont pas tous utiles et franchissables par les élèves et leur complexité va croissant. Ils doivent être sélectionnés pour apparaître aux apprenants sous forme d'obstacles-objectifs et donner lieu à une démarche d'apprentissage et de réinvestissement. La pédagogie des situations-problèmes reprend la même logique mais compacte le processus : le sujet (élève) ne peut pas poursuivre la tâche sans apprendre. C'est en effectuant la tâche qu'il effectue l'apprentissage.

B) au niveau collectif

Pour appréhender cette dimension, j'ai choisi de travailler la notion de règle au niveau collectif dans la vie citoyenne avec une classe de terminale STT comportant trente deux élèves.

J'ai pu noter d'emblée la différence très nette de comportement entre cette classe de terminale et ma classe de première. Agés en moyenne de seulement un an de plus, les élèves me sont apparus comme beaucoup plus calmes, posés et réfléchis.

L'activité retenue a consisté en la diffusion au vidéo projecteur d'un reportage d'une durée de soixante-dix minutes intitulé « *11 septembre au World Trade Center* », extrait de l'émission « *Des racines et des ailes* » de Patrice de Carolis. Préalablement à la diffusion du reportage, un travail en amont a été effectué en association avec leur professeur de droit et d'économie, Monsieur Kader Benmouffok.

Il a été conjointement décidé de distribuer aux élèves un exemplaire du discours au Collège de l'Europe de Monsieur Guy Verhofstadt, Premier Ministre Polonais. (15). Ce texte, assez long et complexe, a été délibérément sélectionné car il dessine de manière réaliste un portrait du nouvel ordre mondial après les événements du 11 septembre 2001. Par ailleurs, une trame de questionnement a également été distribuée (16). L'idée était d'attirer l'attention des élèves sur la globalisation et la mondialisation. Ce qui se passe à plusieurs milliers de kilomètres peut avoir des conséquences directes et immédiates sur nos vies quotidiennes. En effet, les attentats du 11 septembre 2001 ont radicalement changé la donne : à partir d'un fait ponctuel et singulier (qui contraste avec la traditionnelle lenteur des mutations géopolitiques précédentes) de nouvelles règles du jeu ont été mises en place, qui nous concernent tous collectivement, non seulement au niveau juridique (passeport sécurisé, renforcement des mesures de police, adoption de lois plus contraignantes) mais aussi et surtout au niveau économique (2^{ème} guerre du golfe, pétrole, embargo, occupation de l'Irak). Après la diffusion du reportage, un débat, animé par les deux professeurs, s'est instauré entre les élèves avec pour support le discours de Monsieur Guy Verhofstadt et la trame de questionnement .

Ce débat qui s'inscrivait parfaitement dans le cadre du référentiel d'économie de terminale SST (17) a bien permis de montrer aux élèves l'imbrication étroite entre le droit et l'économie, les deux domaines n'étant pas cloisonnés mais interdépendants.

(15) Discours du Premier Ministre Verhofstadt à Varsovie: "*Le nouvel ordre mondial après le 11 septembre*" – 23 octobre 2001 – Voir annexe N°6 bis

(16) Voir annexe N°7

(17) Partie du référentiel de terminale SST intitulée « *l'ouverture sur l'économie internationale, l'interdépendance des économies nationales* »

Cela a été une occasion privilégiée pour faire entrevoir aux élèves l'émergence de la notion de complexité qui préside désormais aux destinées de l'humanité (18). Les réponses apportées aux questions posées dans la trame de questionnement ont été traitées par les élèves avec beaucoup de soin et d'attention. Le discours du premier ministre polonais a été le point d'ancrage d'un échange fructueux.

Plusieurs élèves ont insisté sur la responsabilité de la politique américaine dans le "désordre international". La paix, expliquent-ils, est une des conditions de la construction d'un monde plus humain : « *pour construire un monde plus juste, il faut aussi un monde sans guerre* ». Or la stratégie des Etats-Unis est de militariser aujourd'hui les conflits. Pour d'autres élèves, l'enjeu consiste à dépasser les stricts aspects économiques et financiers. Ce n'est pas seulement un nouvel ordre socio-économique, mais aussi un nouvel ordre politique mondial, non unipolaire, non imposé par la supériorité militaire, qui réponde aux questions des inégalités, qui démocratise les Nations Unies, qui reformule les rapports entre le centre et la périphérie du capitalisme. A plusieurs reprises, les élèves se sont appuyés sur le contenu même du reportage qui les a beaucoup marqués. Pendant toute la diffusion, on notait que la classe était captivée par l'effondrement des deux tours du World Trade Center et par la progression des secours. La bonne participation de la classe dans son ensemble, un comportement beaucoup plus policé, l'absence de bavardages, une écoute très attentive lors de la diffusion du reportage, montrent que ces élèves de classe de terminale ont, en l'espace de l'année qui les sépare collectivement de leurs camarades de première, mieux assimilé les règles minimales nécessaires à un travail fructueux. La proximité du baccalauréat n'est sans doute pas étrangère à cette conduite.

(18) L'apport du sociologue Edgar Morin est capital pour appréhender cette notion de complexité. Sa grande fresque en cinq volumes regroupés sous le titre « *La Méthode* » publiée aux éditions du Seuil [*La nature de la nature* (1977) ; *La vie de la vie* (1980) ; *La connaissance de la connaissance* (1985) ; *L'humanité de l'humanité* (1989) ; *Le devenir du devenir* (1991)] nous plonge au cœur de « *l'appareil geno-phénoménal d'Etat* ». La méthode de la complexité chez Morin cherche à éviter de trancher les nœuds gordiens entre objet et sujet, nature et culture, science et philosophie, vie et pensée...Son horreur de la pensée mutilante, son refus de la connaissance atomisée sont d'un grand secours pour faire prendre conscience aux élèves que ce qui nous fait le plus défaut ce n'est pas la connaissance de ce que nous ignorons mais l'aptitude à penser ce que nous savons. Face à l'inflation des normes juridiques (plusieurs mètres linéaires par an de directives, règlements, ordonnances, lois, décrets, arrêtés et autres circulaires) je me suis efforcé d'attirer l'attention des élèves sur le fait qu'il ne faut pas partir de la « *tabula rasa* » mais bien de la « *tabula encombrata* » des savoirs contemporains. Toute la difficulté consiste à explorer ces savoirs, à les faire communiquer entre eux (transversalité) sans pour autant être « *encyclo-pédant* ».

Majeurs pour la plupart, ils semblent avoir intégré l'idée que leur réussite passe par les fourches caudines sinon d'un certain conformisme social (leur originalité individuelle n'est pas contestable sur ce plan là) du moins par le respect des règles du jeu.

J'ai pu me rendre compte au cours de cette activité que les élèves exploitent les savoirs et savoir-faire préalablement acquis et découvrent des notions nouvelles, dans un certain équilibre de « *cognition-action* ». L'élève expérimente en « *dimension réelle* » des savoirs parfois abstraits. Une remédiation ou une validation de sa compréhension doit être effectuée par le professeur dans le cadre d'un temps de structuration des connaissances en fin de séance ou de séquence. Malheureusement cette phase n'est pas toujours possible, souvent par absence de temps. Je regrette personnellement de ne pas m'être astreint à privilégier cette phase de synthèse en fin de cours. Cette activité m'a également permis d'observer avec intérêt que sur le plan cognitif, le mental des élèves crée des modèles de son environnement dont il infère par la suite des comportements. Les représentations servent à créer des concepts, à résoudre des problèmes, à mobiliser des connaissances (les retrouver dans la mémoire à long terme et les appliquer au problème posé). L'élève traite une multitude d'informations. Il traite des informations affectives qui viennent plus particulièrement de ses expériences scolaires antérieures (buts poursuivis par la nouvelle tâche, valeur attribuée à cette tâche et perception du contrôle possible sur sa réussite) ; il traite des informations cognitives ; il met les nouvelles informations en relation avec ses connaissances antérieures, choisit les stratégies jugées les plus appropriées pour réussir la tâche. Il traite aussi des informations métacognitives (prise de conscience constante de ses stratégies, de son engagement personnel et de sa persistance au travail)... Mais l'approche par les compétences précise aussi la place des savoirs dans l'action : ils constituent des ressources pour identifier et résoudre des problèmes. Ceci implique que les savoirs doivent être disponibles au bon moment et être adaptés à la situation rencontrée. L'idée de compétences (et implicitement de pédagogie de projet) implique que les compétences se construisent à partir de situations complexes qui obligent les élèves à rechercher les ressources qui leur manquent pour affronter la situation. J'ai très nettement eu l'impression, en tant que professeur, de ne plus transmettre un savoir, mais de jouer un rôle d'entraîneur. Pour autant, il ne faut pas perdre de vue que ceux qui considèrent que la connaissance se construit par empilement de « *faits* » patiemment collectés adhèrent souvent à une pédagogie béhavioriste (à la limite de l'enseignement programmé) dans laquelle le savoir à transmettre est découpé en unités élémentaires que l'élève doit acquérir progressivement, notamment grâce à un jeu de questions-réponses. En réalité, dans de telles conditions, il y a bien peu de chance que de véritables apprentissages se produisent et le caractère pseudo-actif de la démarche proposée ne conduira pas l'élève à l'autonomie. L'autonomie suppose en effet que l'élève apprenne à poser lui-même les questions pertinentes; il faut pour cela qu'à l'instar du scientifique, il se constitue progressivement des « *schèmes d'intelligibilité* » (Berthelot, 1990) qu'il enrichira progressivement par la démarche de conjectures et de réfutations.

Former les élèves au rationalisme critique, à la pratique du doute méthodique, les doter des instruments intellectuels leur permettant d'échapper (autant que possible) aux conditionnements médiatiques suppose l'apprentissage des méthodes de l'investigation scientifique. Les élèves doivent prendre conscience progressivement de l'importance et des limites des conjectures théoriques, de la fécondité des débats qui résultent de regards différents sur le réel. A l'inverse, une « *pédagogie inductive* », fondée sur les « *faits* » ouvre la porte à tous les conditionnements (on trouve toujours des « *faits* » pour illustrer n'importe quelle thèse) et prive les élèves des outils conceptuels sans lesquels il n'est pas de pensée libre. Car échapper au conditionnement médiatique n'est pas chose aisée. Les signes d'un retour à un ordre disparu se sont récemment accumulés avec la nostalgie d'un âge d'or mythique : succès de l'émission de M6 « *Le pensionnat de Chavagnes* », floraison de livres et de films consacrés aux années 1950, discours ministériels sur la restauration de l'autorité. Après « *Etre et avoir* », qui montrait le quotidien d'une classe dirigée par un maître d'école à la pédagogie traditionnelle (deux millions d'entrées), « *Les choristes* » ont attiré plus de sept millions de spectateurs curieux de découvrir les méthodes progressistes d'un professeur de musique face à la tyrannie du directeur. L'intérêt pour la mémoire s'est aussi traduit par la création de musées de l'éducation. Au moins une cinquantaine sont aujourd'hui ouverts dans toute la France.

Pour le sociologue Michel Fize (19), nous sommes à une croisée des chemins : « *la société présoixante-huitarde était allée de l'autorité à l'autoritarisme, puis on a glissé du libéralisme au laxisme. Quand les gens réalisent que la liberté absolue, c'est l'insécurité permanente, ils prennent peur. Mais un retour aux anciennes valeurs est impossible, la société a trop évolué pour accepter de régresser. Nous sommes non seulement dans un régime des égaux mais aussi dans une société des ego. Il faut concilier les deux* ».

Epanouissement individuel et ordre collectif, les deux injonctions actuelles semblent tellement contradictoires qu'elles en sont presque schizophréniques. Pour Philippe MEIRIEU (20) « *on oscille entre deux pôles, le laxisme débile et l'autoritarisme absolu, les deux faces d'une société qui ne parvient pas à trouver les nouveaux fondements de l'autorité. Il y a toujours le risque de basculer vers des formes de société disciplinaristes et autoritaristes.* »

Des sauvageons aux enfants rois, la société française s'est fait peur avec ses jeunes, tellement en manque de repères, tellement victimes de familles démissionnaires qu'il faudra bien un jour boucler la boucle...

(19) Michel Fize « *Les interdits, fondements de la liberté* », 2003, Presses de la Renaissance

(20) Le Nouvel Observateur N°2081 du 23 septembre 2004

L'intérêt de la projection du documentaire a été précisément de faire prendre conscience aux élèves que la vie en société implique la mise en place de règles au niveau collectif, règles dont le non respect peut avoir des conséquences pour tout un chacun. En période de crise, la règle (même stricte et contraignante) constitue un ultime rempart contre la barbarie. De ce point de vue, les élèves ont bien intégré l'idée que les concessions apportées sur le plan individuel (restriction des libertés individuelles) étaient d'autant plus acceptables dans une démocratie qu'elles étaient généralement provisoires

LE RESPECT DE LA REGLE DANS LE MONDE DE L'ENTREPRISE

A) Au niveau individuel

Le monde de l'entreprise n'échappe pas au champs disciplinaire et au respect de la règle. Une audience du conseil de prud'hommes de Perpignan consacrée au contentieux du licenciement (fautes lourdes, fautes graves) m'a semblée un bon moyen de sensibiliser mes élèves de première à un univers dont ils n'avaient qu'une connaissance lointaine.

Un travail préparatoire avant l'audience a été mis en place sous forme de distribution d'une fiche pratique (21) et d'un article de doctrine (22) suivie de la diffusion d'un diaporama au vidéoprojecteur (23).

La fiche pratique et l'article de doctrine ont été étudiés en séance de travaux dirigés (effectif dédoublé).

Les élèves ont d'abord appris dans quels cas il y avait lieu de s'adresser à la juridiction prud'homale. Les différentes étapes de la procédure ont été soulignées, de la conciliation au jugement.

Confrontés pour la première fois à un commentaire écrit émanant d'un professionnel, les élèves ont bien perçu la place de la doctrine dans la hiérarchie des sources du droit. La distinction avec la jurisprudence et la coutume n'était pas suffisamment claire dans leur esprit. Cette mise au point s'est avérée très instructive et a permis de dissiper les doutes qui s'étaient installés. Le point de vue d'un praticien a constitué une approche différente du traditionnel article de presse ou du chapitre de manuel. Les élèves se sont montrés particulièrement réceptifs à ce type de document qu'ils n'ont pas l'habitude de manipuler. Durant les deux séances de travaux dirigés consacrées à cette approche préparatoire, j'ai également fait circuler un exemplaire du code du travail (édition Dalloz).

(21) Fiche éditée par Prats Europa – Voir annexe N°8

(22) Article de Me Yves Letartre, avocat au barreau de Lille – Voir annexe N°9

(23) Voir annexe N°10

Aucun des trente élèves n'avait eu l'occasion auparavant d'avoir entre les mains un code juridique. J'en ai profité pour leur présenter un code civil, un code pénal, un code de commerce. Spontanément, les élèves ont longuement feuilleté ces différents ouvrages, consultant avec intérêt les annotations de jurisprudence et la table des matières. La recherche guidée de mots clés a permis une familiarisation avec des outils dont ils auront peut-être à se servir, notamment ceux qui poursuivront des études supérieures. Sur le plan strictement pédagogique, le but recherché a été de faire prendre conscience aux élèves que le salarié se trouve placé dans une situation de subordination par rapport à son employeur et qu'il doit respecter le règlement intérieur de son entreprise, sous peine de sanctions qui peuvent aller jusqu'à l'exclusion de son emploi, avec toutes les conséquences sociales et financières qui en découlent. La diffusion au vidéoprojecteur du diaporama a été effectuée en classe entière, la veille de l'audience, de façon à ce que les pré-requis en matière de procédure soient encore frais dans leur mémoire. Un questionnaire détaillé, de même type que celui déjà distribué lors de l'audience du tribunal de police, a été remis aux élèves (24). Ces derniers ont assisté aux débats du conseil de prud'hommes dans d'excellentes conditions matérielles. En effet, ils étaient les seuls membres du public à être présents à l'audience, dans une grande salle qui avait été spécialement réservée par le greffe. Leur prise de note et le remplissage minutieux du questionnaire s'en sont trouvés grandement facilités. Dès le lendemain de l'audience, un conseiller prud'homal ayant participé à l'examen des affaires auxquelles avaient assisté les élèves est venu en classe. Lui-même chef d'entreprise, ce magistrat non professionnel a répondu aux très nombreuses questions et interrogations des élèves, notamment sur les risques encourus en cas de non respect du règlement intérieur de l'entreprise. Un rappel détaillé et fin de la procédure a permis aux élèves de mieux comprendre le caractère paritaire de cette juridiction. Cette activité m'a enseigné que c'est à partir de l'expérience que l'esprit s'éveille et que c'est au contact des choses que l'esprit atteint une connaissance vraie. En 1762 déjà, Jean-Jacques Rousseau exposait dans « *Emile ou de l'éducation* » (25) une méthode pédagogique basée sur ces principes : il s'agit de laisser l'adolescent libre d'expérimenter, et de le laisser se heurter aux difficultés.

(24) Voir annexe N°11

(25) Traité d'éducation paru en 1762. Le traité est composé de cinq livres retraçant les étapes chronologiques de ce programme éducatif. Le livre I est consacré à la première enfance, et aux toutes premières impressions et sensations. Le livre II suit l'enfant, en gros de deux à sept ans : le précepteur guide le développement de sa sensibilité et de son raisonnement. L'expérience pratique, la découverte par soi-même, ainsi que l'éducation physique jouent un grand rôle. Le livre III (de sept à douze ans) aborde l'éducation de l'intelligence : l'observation de la nature fournit la matière à des leçons d'astronomie, de physique, etc. Dans le même temps, Emile est formé à un métier manuel, pour être capable au besoin de gagner sa vie : il sera menuisier. Dans le livre IV, Emile a seize ans : la vie morale et sensible s'éveille en lui. Il est temps d'aborder

John Dewey, psychopédagogue américain écrit : « *Pour répondre à un intérêt, il faut nécessairement faire quelque chose et rencontrer de la résistance.* » (26). L'approche des apprentissages passerait, ainsi, par des projets individualisés.

Dans le même prolongement, Célestin Freinet (1896-1966) par tâtonnement expérimental, a mis en place l'écriture libre, le calcul et la lecture naturelle, l'imprimerie, la correspondance inter-classe, en insistant sur une pédagogie du travail et non du jeu.

Jean Piaget, quant à lui, insiste sur la solidité de cette formation et écrit à ce propos : « *... ils ont appris une admirable discipline de travail ; ils ont appris la valeur des connaissances nécessaires, l'avantage de la recherche documentaire ; ils ont gardé de l'école le goût de savoir et restent des étudiants perpétuels au lieu de connaître ce désir impérieux de tourner la page et de tout oublier...* » (27). Il soulignera néanmoins le paradoxe entre la richesse des recherches en pédagogie et l'immobilisme du système, tant dans les méthodes que dans les programmes.

Le fait d'assister à cette audience de conseil de prud'hommes a certainement permis aux élèves d'acquérir des compétences transférables à d'autres situations scolaires ou parascolaires.

En posant un problème, en se documentant, en observant, en analysant, en raisonnant, en argumentant, l'élève choisit puis utilise des outils (le code du travail, l'article de doctrine, le questionnaire). Il met en oeuvre des savoirs et savoir-faire sous la forme de capacités transversales qui lui permettent de mieux savoir être.

(25) suite - les questions de sexualité, de morale et de religion. C'est ici que prend place la célèbre profession de foi du vicaire savoyard, dans laquelle Rousseau définit la religion naturelle. Dans le livre V, il s'agit de marier Emile. Il rencontre, aime et épouse Sophie, une jeune fille que l'on a élevée dans les mêmes principes que lui. C'est ainsi qu'est envisagé le problème de l'éducation des filles.

(26) John Dewey attache une grande importance à la notion « *d'expérience* ». Mais celle-ci doit avoir deux qualités : le plaisir immédiat et un aspect ultérieur relatif à son influence sur l'expérience suivante. D'où la nécessité du plan, du projet. On cherche les causes (par quoi, pour quoi), on fait une sélection des moyens,(l'analyse), on les arrange (la synthèse). Ensuite il faut garder des traces d'idées, ce qui fait apprendre à prévoir les conséquences, à observer pour prendre les conditions environnantes en considération, donner une signification à ce que l'on observe.

(27) Jean Piaget « *Apprentissage et connaissance* », Presses Universitaires de France, 1959. Il n'est pas inintéressant de citer dans le même ouvrage ce qui constitue le credo éducatif fondamental de Piaget: « *Nous avons eu confiance en la valeur éducative et créatrice de l'échange objectif. Nous avons pensé que l'information mutuelle et la compréhension réciproque des points de vue différents sont formatrices de vérités. Nous nous sommes défendus du mirage des vérités générales pour croire en cette vérité concrète et vivante qui naît de la libre discussion ainsi que de la coordination laborieuse et tâtonnante de perspectives diverses et parfois contraires* »

Il n'est malheureusement pas possible, dans le cadre restreint de ce mémoire professionnel, de développer tout l'intérêt des situations-apprentissages. Le lecteur qui voudrait approfondir ce sujet pourra utilement se reporter aux travaux du laboratoire interuniversitaire de recherches en éducation scientifique et technologique (28) rattaché à l'École Nationale Supérieure de Cachan.

L'audience prud'homale à laquelle les élèves ont assisté et l'exploitation pédagogique qui en a été faite a permis à la classe de bien comprendre que l'entreprise est une structure hiérarchisée qui implique des comportements personnels codifiés et des obligations vis-à-vis de l'employeur dont la violation peut entraîner des mesures disciplinaires.

B) au niveau collectif

La quatrième et dernière activité s'est inscrite dans le cadre d'une classe d'élèves de BTS 1^{ère} année « *Assistant de Gestion PME-PMI* » (classe de Monsieur Philippe AZAIS, tuteur en pratique accompagnée).

Il s'agit d'une classe de vingt-six élèves dont le comportement général est saisissant par rapport à celui d'une classe de première. Agés en moyenne de trois à quatre ans de plus, on observe une écoute beaucoup plus attentive, l'absence totale de bavardages mais aussi une participation moins spontanée confinante parfois à l'atonie, voire à la passivité... Il est cependant difficile d'avoir une opinion définitivement arrêtée en quelques heures, même si j'ai eu l'occasion de suivre ces élèves tout au long de l'année en pratique accompagnée. S'agissant du respect de la règle sur le plan de l'orthographe, j'ai été amené à constater dans cette classe les mêmes problèmes que ceux que j'ai rencontrés avec mes élèves de première. A l'occasion de contrôles de production d'écrits sur ordinateur, j'ai noté les mêmes fragilités au niveau de la syntaxe avec, là encore et toujours, des élèves qui avaient parfaitement assimilé les règles et d'autres qui multipliaient les fautes. Je me suis étonné de ce que certains élèves aient pu passer avec succès les différents filtres de l'enseignement secondaire jusqu'à l'obtention du baccalauréat malgré des carences orthographiques si lourdes. Il faut dire que cette classe de BTS était assez hétéroclite avec des élèves venant d'horizons variés allant du baccalauréat professionnel au baccalauréat série S.

Le support retenu a consisté en la diffusion au vidéoprojecteur d'un reportage de cinquante cinq minutes sur le commerce équitable intitulé « *Jusqu'ici tout va bien...* » extrait de l'émission « *Lundi investigations* » (chaîne de télévision Canal+).

(28) Voir notamment « *Discipline scolaire et prise en charge de l'hétérogénéité des pratiques enseignantes en technologie* », rapport du groupe de didactique de l'équipe enseignante de Cachan, 2004.

L'idée directrice a été de partir du dernier sommet de « *Porto Alegre* » et de la nécessité de définir les règles d'un nouvel ordre économique mondial avec une distribution plus juste et plus équitable de la richesse, non seulement dans l'intérêt des populations des pays en voie de développement mais aussi dans notre intérêt propre (gestion des troubles, démographie, mondialisation). Ce thème s'inscrivait dans le cadre du référentiel d'économie de cette section de BTS consacré aux « *Interdépendances économiques nationales et internationales, grands courants de la pensée économique* ».

Le travail préparatoire a été articulé d'abord autour de la distribution d'un article de Bruno Clémentin et Vincent Cheney intitulé « *10 objections majeures au commerce équitable* » (29).

Cet article, un peu iconoclaste, était centré sur un contre argumentaire mettant en avant le fait que le commerce équitable favoriserait en réalité la concurrence déloyale, ne tiendrait pas compte des coûts écologiques, augmenterait l'appauvrissement de la biodiversité, accompagnerait la déculturation de la production, éloignerait de la relocalisation de l'économie, cautionnerait la grande distribution et participerait à l'idéologie de la soumission...

Le but recherché était de faire réagir les élèves, d'éveiller leur sens critique avant la diffusion du documentaire au vidéoprojecteur.

Il a également été distribué aux élèves une brochure émanant du Haut Conseil de la Coopération Internationale (30).

L'idée était de comparer les deux documents, le premier émanant d'une organisation altermondialiste, le second d'un organisme officiel.

Selon ce dernier organisme, « *le commerce équitable a pour objectif final l'intégration des producteurs du sud dans les échanges commerciaux au niveau mondial, mettant en relation différents acteurs sur une base partenariale* ».

Cette définition est pour le moins éloignée de la vision des auteurs des dix objections majeures au commerce équitable...

La question qui se posait était de savoir si les élèves allaient bien distinguer cette approche complètement différente de la distribution des règles d'un nouvel ordre économique mondial.

Le questionnaire distribué (31) allait permettre d'amorcer le débat autour de deux séries de questions centrales :

1. Est-il indispensable à votre avis de définir les règles d'un nouvel ordre économique mondial avec une distribution plus juste et équitable de la richesse ?

2. Les règles du commerce équitable ont-elles été mises en place uniquement dans l'intérêt des pays en voie de développement ? Quelles sont les objections majeures au commerce équitable ?

(29) Article publié le 20 avril 2004 dans la revue « *Altermonde* » - Voir annexe N°12

(30) Sandrine Paillet et Kristell Korecka, conseillères Haut Conseil de la Coopération Internationale « *Le Commerce Equitable* » - Brochure 2004 – Voir annexe N°13

Les élèves démontrèrent qu'ils avaient bien lu les documents distribués. Leurs interventions, laborieuses au départ, se montrèrent progressivement plus structurées et pertinentes.

Les dix objections majeures au commerce équitable suscitérent un débat animé, avec parfois des prises de position tranchées dans tel ou tel sens. Les questions d'ordre éthique ou philosophiques ne furent pas écartées de la discussion. Quand il s'est agi de circonscrire la notion d'équité, une élève, à ma grande surprise, cita spontanément Aristote (32) ce qui témoigne qu'un travail sérieux de sa part avait été fait avant la séance.

Les élèves ont bien cerné le fait que le commerce équitable mettait en relation différents acteurs sur une base partenariale, notamment les producteurs des pays du sud, regroupés en coopératives.

Plusieurs élèves n'étaient pas convaincus que la filière intégrée limitait au maximum le nombre d'intermédiaires. Pour eux, il y avait encore trop d'échelons inutiles entre le producteur et le consommateur final. La notion de filière labellisée reposant sur la garantie de qualité des produits a entraîné de longs échanges entre les élèves. Le rôle des organismes de certification leur est apparu équivoque et parfois inutile pour des produits de première nécessité à faible valeur ajoutée. Le débat s'est poursuivi par une dénonciation d'une certaine confusion des genres compte tenu de l'affichage à la fois « *bio* » et « *équitable* » d'un nombre croissant de produits. Plusieurs élèves ont regretté le report intégral du surcoût du produit sur le consommateur final. La mise en place d'un système de déduction fiscale pour achat équitable leur a semblé une solution d'autant plus excellente qu'elle présentait l'avantage d'un coût quasi nul pour les finances publiques (33).

Les élèves ont été très sensibles à la mise en place de dispositifs financiers permettant le versement d'avances aux producteurs et l'établissement de relations contractuelles aux fins d'une sécurité à longue échéance. Bénéficiant ainsi de revenus plus stables, ce qui facilite la planification et l'investissement, les producteurs maîtrisent mieux les décisions relatives à la transformation et à la commercialisation. Le débat s'est terminé par une controverse sur la distinction entre le commerce équitable et le commerce éthique. Le commerce équitable et le commerce éthique ont en commun la volonté d'améliorer les conditions des travailleurs. Mais ils diffèrent au niveau des groupes cibles et des méthodes utilisées pour atteindre leurs objectifs. Une relation commerciale équitable est caractérisée par le paiement d'un prix équitable, des relations commerciales à long terme, le respect de conditions sociales minimales (conditions de travail, santé, éducation, qualité de la vie et de l'environnement).

(31) Voir annexe N°14

(32) « *Le juste et l'équitable sont identiques et quoique tous deux soient désirables, l'équitable est cependant préférable* » - Aristote 384-322 avant JC

Le commerce équitable travaille essentiellement avec des organisations de producteurs marginalisés, appartenant parfois au secteur informel, dans le but de renforcer leur position économique et sociale. Via des codes de bonnes conduites, le commerce éthique a pour objectif le respect de normes fondamentales de l'Organisation Internationale du Travail tout au long de la filière de production. Les travailleurs ciblés sont principalement ceux produisant des biens pour le marché conventionnel. (34).

La diffusion du documentaire et son exploitation pédagogique ont permis aux élèves d'entrevoir que le monde de l'entreprise pouvait aussi être au cœur de règles collectives basées sur la solidarité et le développement durable. Une telle démarche peut permettre, sur le long terme, non seulement de corriger des inégalités mais d'éviter des troubles qui pourraient s'avérer préjudiciables à nos économies. Les interventions des élèves ont montré qu'ils avaient bien intégré l'idée qu'il fallait aller au-delà des apparences et que, sous des dehors altruistes, nous défendions aussi et surtout les intérêts de notre société de consommation.

(33) Sur la base d'une estimation calculée sur le taux de consommation actuelle des produits du commerce équitable en France

(34) Les élèves ont particulièrement réagi à certains passages du reportage diffusé, notamment le recours au « racket », aux traditions de « clientélisme », aux pratiques mafieuses et aux détournements des circuits commerciaux.

CONCLUSION

J'ai toujours été marqué par le geste de mon professeur de philosophie et de lettres classiques en classe de terminale. Alors qu'il évoquait la notion de règle au travers du « *De Natura Rerum* » de Lucrèce, d'un revers de main brusque et inattendu il balaya son propre bureau, jetant violemment à terre tout ce qui s'y trouvait (feuilles, livres, cours). Dans le même temps, d'une voix parfaitement calme et mesurée il nous expliqua que les connaissances et les règles qu'il nous enseignait étaient comme ce fatras hétéroclite et désordonné qui jonchait le sol : il nous faudrait, plus tard, apprendre à désapprendre, faire table rase et reconstruire tout notre savoir à partir de rien. Et cela, certainement plusieurs fois dans notre vie... Puis, dans le silence général, il ramassa tout avec une infinie lenteur, et continua son cours comme si de rien n'était.

Aucun d'entre nous, à l'époque n'avait perçu l'exacte signification de ces propos, surpris que nous étions de voir ainsi traitées les belles éditions de livres qu'il manipulait d'habitude si précautionneusement...

Mais le but était atteint, et de quelle manière ! Il avait en effet semé dans nos esprits une de ces graines qui ne germent que beaucoup plus tard... J'ai commencé à comprendre ce que voulait dire mon professeur de philosophie, lorsque, étudiant en droit à l'université, je me suis progressivement rendu compte que le droit n'était pas une science mais une simple technique. Dure démarche intellectuelle que d'entrer dans une logique de désenchantement du monde. Mais la leçon n'était pas finie. Alors que j'étais déjà rentré dans la vie active, il m'a fallu aussi non seulement démystifier les règles en allant au delà des apparences mais encore et surtout les démythifier en procédant à une véritable révolution conceptuelle passant par une réappropriation de ce que j'avais désappris.

Il ne saurait cependant être question que les élèves « sautent » une quelconque étape de leur long processus d'apprentissage. Le professeur n'est pas là pour leur donner des « solutions » ou des « explications » prêtes à l'emploi. Ils devront nécessairement passer par une maturation, semée de doutes, de renoncements, d'hésitations...

D'où l'impérieuse nécessité de ne pas leur enseigner la règle comme intangible ou immuable mais comme plurielle et contingente. A cet égard, il m'est paru inutile d'exiger des élèves qu'ils apprennent par cœur de longues définitions laborieusement recopiées dans leur lexique.

D'un point de vue docimologique, je me suis appliqué à valoriser, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, une prestation hésitante mais qui démontre une compréhension du sujet plutôt qu'une reproduction servile mais qui trahit le défaut d'assimilation.

Les quatre activités qui ont été mises en place autour de la notion de respect de la règle dans la vie citoyenne et dans la vie de l'entreprise ont été riches d'enseignements. Elles m'ont conduit à réfléchir sur l'individualisation des rapports sociaux et la perte du sens du collectif, notamment de la politesse, cette huile essentielle dans les rouages de toute organisation (35). Ce fil conducteur m'a également permis de constater tout au long de cette année que les élèves étaient demandeurs d'autorité, de discipline, de règles de travail claires, précises, déterminées, ritualisées. Il faudrait presque les mettre en garde contre une propension naturelle à un besoin atavique de règles qui risquerait de les enfermer dans un carcan dont ils auraient du mal à sortir plus tard. Inciter les élèves au respect de la règle leur donne, en définitive, plus d'autonomie et permet de les préparer au monde du travail en général et au monde de l'entreprise en particulier dans lesquels ils auront à évoluer au sortir de leur cursus scolaire.

A aucun moment, je n'ai perçu que la mise en place de règles de fonctionnement parfois contraignantes soulevait une vraie réprobation de leur part. Néanmoins, dans une perspective professionnelle, il me semble que l'écueil à éviter consiste à ne pas imposer d'autorité un corpus de règles mais de bien prendre soin d'associer les élèves à la rédaction d'une sorte de « *règlement intérieur* » de la classe.

Au final, ces élèves, présentés (et ressentis) en début d'année comme agités et remuants, se sont avérés être avant tout en quête de cadres et de repères. C'est sans aucun doute ce qui contribue aussi à leur caractère généralement attachant. J'ai pris beaucoup de plaisir à enseigner à ces élèves qui m'ont amené à me remettre en cause et qui m'ont permis de renouer avec un milieu scolaire dont je m'étais progressivement éloigné au fil des ans. C'est donc avec sérénité que je m'apprête à entamer une future carrière dans l'enseignement, conscient des nombreuses difficultés qui jalonnent le parcours mais convaincu que ce qui est au bout du chemin en vaut la peine.

(35) – Voir annexe N°15 : « *Le retour de la politesse* », article paru dans le mensuel Enjeux, janvier 2004.

BIBLIOGRAPHIE

La bibliographie se définit comme la liste des écrits se rapportant à un sujet. Celle qui suit est nécessairement non exhaustive. Il a inévitablement fallu faire des choix parmi les très nombreux livres qui auraient légitimement pu y figurer. Elle se borne donc à seulement recenser les principaux ouvrages permettant d'approfondir les différents thèmes abordés dans ce mémoire.

ARDOINO, J. (2000) *Les avatars de l'éducation : problématiques et notions en devenir*. PUF

ASTOLFI, J.P. (1992) *L'école pour apprendre*. ESF.

AUDUC, J. (1999) *Agir en équipe en collège et en lycée*. Créteil CRDP

BALLION, R. (1993) *Le lycée une cité à construire*. Hachette Education

AUBERT, J.L. (2001) *La violence chez les jeunes*. Odile Jacob

AUDIGIER, F. (1996) *L'éducation à la citoyenneté*. Rapport au Conseil de l'Europe

BACHELARD, G. (1943) *La poétique de l'espace*. Editions Corti.

BACHELARD, G. (1977) *La formation de l'esprit scientifique*. Editions Vrin

BANGE, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Hatier

BARTH, B.M. (1987) *L'apprentissage de l'abstraction, méthodes pour une meilleure réussite de l'école* Editions Retz

BAULT, D. (1990). *Quand le sens n'est pas toujours dans les mots*. Hachette

BERARD, E. (1991). *L'approche communicative, théorie et pratique*. CLE International

BERRIER, A. (1989). *L'évaluation, ses exigences et ses implications*. Université de Toronto. Département de Français

BERRIER, A. (1991). *L'évaluation de l'oral : quelles questions ?*. The French Review.

BERTHELOT, J.M. (1983) *Le piège scolaire*, PUF.

- BERTOCHINI, P.(1988). *50 manières de dire et ne pas dire*. Le Français dans le Monde, fiche pratique VII-VIII.
- BOUMARD, P (1999) *L'école, les jeunes, la déviance : enfants et adolescents en difficulté*. PUF
- BOUMARD, P., MARCHAT, J.F. (1994) *Chahut, ordre et désordre dans l'institution éducative*. Armand Colin
- BORDALO, I., GINESTET, J.P. (1995) *Pour une pédagogie du projet*. Hachette Education
- BOUTINET, J.P. (1992) *Anthropologie du projet*. PUF
- BOURDIEU, P. (1985) *Le sens pratique*. Editions de Minuit
- BROUSSEAU, G. (1998) *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.
- BRUNER, J. (1996) *L'éducation, entrée dans la culture*. Editions Retz
- CAZANOVA, R.(2000) *Prévenir et agir contre la violence dans la classe*. Hatier
- CASTORIADIS, C. (1975) *L'institution imaginaire de la société*. Seuil
- CHALVIN, M. (1994) *Prévenir conflits et violence*. Nathan
- CHARAUDEAU, P. (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette Education
- CHARLOT, B. (1997) *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Editions Anthropos.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.Y. (1992) *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin.
- CHISS, J.L. (1979) *La grammaire entre théorie et pédagogie*, Langue française N° 41
- COLENO, Y. (1992) *Enseigner l'économie Cahiers pédagogiques n° 308*
- CROZIER, M. (1992) *Une nouvelle réflexion sur l'éducation : le maintien de la discipline à l'école*. Perspectives. Volume N°4
- DAWOUD, M. (1986) *La discipline dans les écoles secondaires*. Revue des sciences de l'éducation N° 12

- DE PERETTI, A., BONIFACE, J., LEGRAND, J.A. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation, guide pratique*. ESF.
- DEBARBIEUX, E (1995) *La violence dans la classe*. ESF
- DE BECHILLON, D. (1997) *Qu'est ce qu'une règle de droit ?* Editions Odile Jacob
- DELEUZE, G. (1970) *Différence et répétition*. PUF
- DEVELAY, M. (1996) *Donner du sens à l'école*. ESF
- DUBET, F. (1991) *Les lycéens*, Le Seuil.
- DUPUY, J.P (1980) *Bien-être et autonomie*. Futurible N°32
- ENGEL, P (1999) *La vérité*. Hatier
- ESFPRADEL-PAVESI, C. (1999) *Construire des projets avec les élèves*. Hachette Education
- ESTRELLA, M.T. (1994) *Autorité et discipline à l'école*. ESF
- ETIENNE, R. (1992) *Le projet personnel de l'élève*, Hachette.
- ETIENNE, R. LEROUGE, A. (1997). *Enseigner en collège ou en lycée, repères pour un nouveau métier*. Armand Colin
- FERRY, L (2002) *Qu'est-ce qu'une vie réussie ?* Grasset
- FILLOUX, J. (1974) *Du contrat pédagogique*, Dunod.
- FLANAGAN, J.C. (1954) *La technique de l'incident critique*. Revue Psychologie Appliquée
- FITOUSSI, J.P. (2002) *La règle et le choix*. Seuil
- FRIEDBERG, E. (1993) *Le pouvoir et la règle*. Seuil
- GAILLE, M. (1998) *Le citoyen*. Flammarion
- GAUTIER, C. (1996) *La pédagogie. Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*. Editions Gaëtan Morin
- GENTZBITTEL, M. (1991) *La cause des élèves*, Le Seuil.
- GILLY, M. (1989) *La construction des savoirs*. CIRADE

- GILLY, M (1980) *Maître-élève. Rôle institutionnel et représentations*. PUF
- GUEROT, U. (2001) *Mondialisation, une nouvelle interdépendance entre l'économique et le politique*. Problèmes économiques N°2713
- GUISGAND, P. (1996) *Importance des représentations en milieu scolaire*. Revue EPS n°259
- HADJI, C. (1992) *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils SF* Editions
- KOLM, S.C. (1986) *L'homme pluridimensionnel*. Albin Michel
- KOURILSKY-AUGEVEN, C. (1991) *Socialisation juridique et identité du sujet*. Revue droit et société N° 19
- KYMLICKA, W. (1980) *Les théories de la justice*. La Découverte
- LUSSIER, D. (1992) *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Hachette Education
- MANENT, P. (2001) *Cours familial de philosophie politique*. Fayard
- MARSOLAIS, A. (2000) *Le projet de régime pédagogique du préscolaire du primaire et du secondaire : quelques choix cruciaux*. Sainte-Foy - Conseil Supérieur de l'Education
- MARTINAND, J.L. (1994). *La technologie dans l'enseignement général : les enjeux de la conception et de la mise en œuvre*. Paris : IIFE, UNESCO.
- MEIRIEU, P. (1990) *Apprendre... Oui, mais comment ?* ESF
- MEIRIEU, P. (1990) *L'école, mode d'emploi. Des " méthodes actives " à la pédagogie différenciée*. ESF
- MEIRIEU, P. (1993) *L'envers du tableau*. ESF
- MEIRIEU, P. (1995) *La pédagogie entre le dire et le faire : le courage des commencements*. ESF
- MOLLO, S. (1975) *Les muets parlent aux sourds. Les discours de l'enfant sur l'école*, Casterman.
- MULLER, P. (1999) *Vive l'école républicaine. Textes et discours fondateurs*. Editions Librio
- OURY, F. et PAIN, J. (1972) *Chronique de l'école-caserne*, Maspéro.

- PENNAC, D. (1991) *Comme un roman*, Gallimard.
- PERRAUDEAU, M. (1997) *Les cycles et la différenciation pédagogique*.
A. Colin
- PERCHERON, A. (1991) *Représentation de la loi et de la justice chez les français de 16 à 21 ans*. Revue Droit et Société N° 19
- PERRENOUD, P. (1995) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation.*, Genève, Droz.
- PERRENOUD, P. (1995) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.
- PERRENOUD, P. (1995) *La pédagogie à l'école des différences*. ESF
- PILOZ, L. (1999) *Maîtriser la violence à l'école*. Belin
- PRZESMYCKI, H. (1994) *La pédagogie de contrat*. Hachette Education
- REY, C. (2000) *Les adolescents face à la violence*. Syros
- ROCHEX, J.-Y. (1995) *Le sens de l'expérience scolaire*, PUF.
- SAINSAULIEU, R. (1985) *L'identité au travail*. Editions Belfond
- SANDEL, M. (1999) *Le libéralisme et les limites de la justice*. Seuil
- SEGUIN, B.(2002) *Petit manuel de savoir-vivre à l'usage des enseignants*.
Hachette Littératures, collection points virgule
- SERRES, M (1992) *Le tiers instruit*. Seuil
- SERVERIN, E (2000) *Sociologie du droit*. La Découverte
- STROOBANTS, M. (1993) *Sociologie du travail*. Nathan
- TOURAINÉ, A (1992) *Critique de la modernité*. Fayard
- VIAL, J. (1977) *Pédagogie du projet : essai de rationalisation du travail éducatif*. INRDP
- WALZER, M. (1997) *Sphères de justice*. Seuil
- WASTZLAWICK, P. (1988) *L'invention de la réalité. Contribution au constructivisme*. Seuil
- ZARIFIAN, P. (2003) *A quoi sert le travail ?* Seuil

TABLE DES ANNEXES

- N°1 -Règles à respecter pendant les cours**
- N°2 -Copie d'élève**
- N°3 -Copie d'élève**
- N°4 -Diaporama sur les décisions de justice**
- N°5 -Questionnaire**
- N°6 -Copie jugement du tribunal de police de Perpignan**
- N°6 bis -Discours du Premier Ministre Polonais**
- N°7 -Trame de questionnement**
- N°8 -Fiche sur le conseil de prud'hommes**
- N°9 -Article de M° Letartre**
- N°10 - Diaporama sur le conseil de prud'hommes**
- N°11 - Questionnaire**
- N°12 -Article de la revue « Altermonde »**
- N°13 -Document du Haut Conseil de la Coopération Internationale**
- N°14 -Trame de questionnement**
- N°15 - Article de la revue « Enjeux »**