



MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE L'ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

# Livret d'accompagnement de programme

# Enseignement moral et civique

Thématique 1

CAP

Seconde

Première

Terminale

Générale

Technologique

Professionnelle

2025

*Dans le cadre de la mise en œuvre du programme d'enseignement moral et civique publié au Bulletin officiel du 13 juin 2024, ce livret d'accompagnement propose des éléments d'éclairages pour le professeur et des pistes de mise en œuvre pédagogique. Celles-ci, de nature variée (séquences, activités, projet, etc.), ne prétendent pas couvrir l'intégralité du programme.*

# Droits, libertés et responsabilité

## ■ Sommaire

- 4 | Les enjeux pédagogiques de la classe de CAP**
  - 4 | Architecture du programme d'EMC en CAP
  
- 6 | L'État de droit est garant des libertés et des droits fondamentaux**
  - 6 | Éclairage pour le professeur
  - 11 | Proposition de séquence : garant des libertés et des droits fondamentaux : l'État de droit
  
- 16 | Liberté et responsabilité : l'exemple de l'information (vecteurs, nécessité et enjeux)**
  - 16 | Éclairage pour le professeur
  - 17 | Proposition d'une démarche de projet : création d'une revue de presse
  
- 21 | Droits et responsabilité : l'exemple de la protection de l'environnement et de la sauvegarde de la biodiversité**
  - 21 | Éclairage pour le professeur
  - 23 | Proposition d'activité : la protection de l'environnement, un droit consacré par la Constitution, en milieu professionnel
  
- 27 | La délibération dans les institutions (nationales, européennes, internationales) : l'exemple des questions environnementales**
  - 27 | Proposition d'activité : simulation d'une négociation climatique

## Les enjeux pédagogiques de la classe de CAP

Au sein du cycle de CAP, l'objectif est de consolider les connaissances acquises à l'école primaire et au collège en s'assurant de la compréhension de notions et de principes structurant notre société démocratique comme l'État de droit, les libertés fondamentales, le pluralisme et la laïcité. Le cadre européen et le cadre international permettent de comprendre comment l'État de droit définit et est promu par les nations démocratiques. En s'appuyant sur la construction spiralaire et progressive du programme, le cycle de CAP, quel que soit le nombre d'années qu'il suppose, poursuit la consolidation de la maîtrise de ces notions.

Le programme s'articule autour de deux thématiques centrales : « **Droits, libertés et responsabilité** » et « **Cohésion et diversité dans une société démocratique** ». Chacune d'entre elles s'organise autour de thèmes. Ces derniers sont structurés autour de notions et accompagnés de contenus d'enseignement. Enfin des démarches et des situations d'apprentissage sont proposées.

Ce livret, consacré à la première thématique, poursuit donc le double objectif d'apporter des éclairages scientifiques des concepts en jeu dans les programmes pour le professeur et différents exemples de mises en œuvre.

### Architecture du programme d'EMC en CAP

Droits, libertés et responsabilité	
L'État de droit est garant des libertés et des droits fondamentaux	<ul style="list-style-type: none"> <li>• État de droit</li> <li>• Laïcité</li> </ul>
Liberté et responsabilité : l'exemple de l'information (vecteurs, nécessité et enjeux)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liberté de la presse</li> <li>• Liberté de l'information</li> <li>• Pluralisme</li> <li>• Liberté d'expression</li> </ul>
Droits et responsabilité : l'exemple de la protection de l'environnement et sauvegarde de la biodiversité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Droits environnementaux</li> <li>• Développement durable</li> <li>• Transition écologique</li> <li>• Responsabilité</li> </ul>
La délibération dans les institutions (nationales, européennes, internationales) : l'exemple des questions environnementales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Démocratie représentative</li> <li>• Légitimité</li> <li>• Démocratie participative</li> </ul>
Cohésion et diversité dans une société démocratique	
Les valeurs et les principes de la République à l'épreuve de la cohésion sociale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solidarité et fraternité</li> <li>• Égalité femmes-hommes</li> <li>• Discriminations et société inclusive</li> <li>• Racisme, antisémitisme, antitsiganisme, xénophobie et haine anti-LGBT</li> </ul>
La République et la Nation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indivisibilité de la République</li> <li>• Décentralisation</li> <li>• Nationalité et citoyenneté</li> <li>• Défense et sécurité</li> </ul>
L'engagement politique des citoyennes et citoyens au service de la société	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Citoyenneté active</li> </ul>

Centré autour de questions d'une actualité aiguë, parfois sensibles, le programme doit permettre aux élèves de développer une réflexion autonome et de renforcer leur esprit critique, en mettant à distance leurs présupposés. Ces questions sont propices à l'organisation de débats réglés ou de discussions argumentées, qui sont l'occasion d'incarner concrètement dans la classe le principe du pluralisme démocratique. Ces questionnements sont également propices au développement d'une démarche de projet permettant de rencontrer des acteurs (journalistes, associations, aménageurs, élus, etc.). Leur actualité témoigne aussi de la capacité d'adaptation de l'État de droit aux enjeux contemporains dans le cadre national, européen et international.

# L'État de droit est garant des libertés et des droits fondamentaux

## Éclairage pour le professeur

### Comprendre la notion d'État de droit

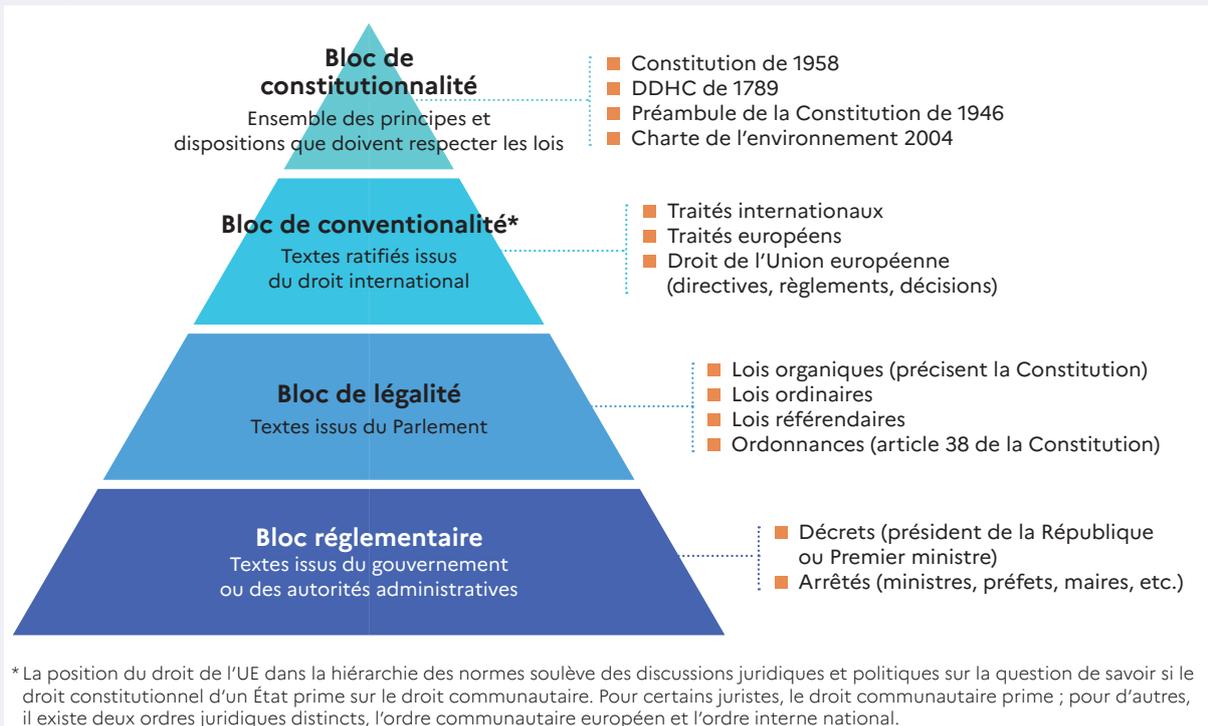
Dans un État de droit, l'action des pouvoirs publics est encadrée par des normes qui limitent cette action. Ces normes sont hiérarchisées, de sorte que les normes de niveau supérieur déterminent et encadrent celles de niveau inférieur. L'élaboration et l'application de ces normes peuvent faire l'objet d'un contrôle par le juge. Le peuple souverain est considéré comme la source ultime de toute légalité.

Ce système implique le respect du principe de séparation des pouvoirs, principe énoncé par Locke, mais surtout en France par Montesquieu, qui distingue pouvoir législatif (capacité à faire les lois, les modifier ou les abroger), pouvoir exécutif (capacité à mettre en œuvre et faire appliquer ces lois) et pouvoir judiciaire (capacité à trancher les conflits sur le fondement de ces lois). Ces pouvoirs se contrôlent et se limitent mutuellement<sup>1</sup>.

La connaissance et la compréhension de la hiérarchie des normes sont ici essentielles. On représente cette hiérarchie de façon simplifiée par la « pyramide de Kelsen » : au sommet figure la Constitution, suivie des engagements internationaux, de la loi, puis des règlements. Enfin, à la base, figurent les décisions administratives ou les conventions entre personnes de droit privé (voir infographie ci-dessous). Tout acte tire sa force obligatoire de sa conformité à la norme qui lui est immédiatement supérieure.

1. Sur cet aspect, on peut consulter un article de Franck Baron, « [La séparation des pouvoirs](#) », publié sur le site [vie-publique.fr](#). L'auteur y précise qu'une séparation pure n'a été que rarement mise en œuvre dans l'histoire, car elle peut constituer un facteur de blocage. Contrôle et limitation varient selon qu'il s'agit d'un régime parlementaire ou présidentiel.

## La pyramide de Kelsen, représentation de la hiérarchie des normes



D'après vie-publique.fr

Le respect de cette hiérarchie est garanti par un contrôle juridictionnel effectué par des instances indépendantes ; toute règle de droit peut ainsi faire l'objet d'un recours :

- le Conseil constitutionnel vérifie que les engagements internationaux et les lois sont conformes au « bloc de constitutionnalité<sup>2</sup> » ;
- les juridictions de l'ordre administratif, et en dernier lieu le Conseil d'État, vérifient la légalité des décisions de l'administration relevant du bloc réglementaire ;
- les juridictions de l'ordre judiciaire, et en dernier lieu la Cour de cassation, vérifient la légalité des actes de droit privé.

L'État de droit est également fondé sur le principe d'égalité des sujets de droit. L'État est lui-même une personne morale, soumise au respect du principe de légalité. Cela implique que tout individu ou toute organisation puisse contester l'application d'une norme juridique si cette dernière n'est pas conforme au droit.

### Une définition de l'État de droit

Constamment évoquée, la notion d'État de droit est rarement définie. La façon la plus opératoire de la définir est d'en expliciter les quatre composantes :

1. Des normes encadrent l'action des pouvoirs publics [...]. À défaut de cet encadrement, l'action des pouvoirs publics serait arbitraire.

.....  
2. Le bloc de constitutionnalité comprend les textes qui sont la source du droit fondamental, à savoir, outre la Constitution de la V<sup>e</sup> République elle-même, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, le préambule de la Constitution de 1946, et la Charte de l'environnement de 2004. Il intègre également d'autres principes et objectifs reconnus par la jurisprudence comme ayant une valeur constitutionnelle (par exemple : la liberté d'association, la protection de la dignité de la personne humaine).

2. Ces normes sont hiérarchisées entre elles : au sommet, la Constitution, puis les lois, enfin les règlements<sup>3</sup>. Les normes de niveau supérieur contraignent les normes de niveau inférieur.
3. Ces normes ont pour source le peuple souverain, soit directement par la voie du référendum (référendums constitutionnels par exemple), soit indirectement par le truchement de ses représentants élus au suffrage universel (lois) ou par l'activité d'un gouvernement responsable devant la représentation nationale (règlements). C'est le principe de la souveraineté populaire<sup>4</sup>.
4. La mise en œuvre de ces normes par le pouvoir exécutif (et l'administration) est susceptible d'un contrôle juridictionnel [...].

Jean-Éric Schoettl, « État de droit », dans *L'Idée républicaine. Repères pour aujourd'hui*, p. 38.

Généralement associée à la figure du juriste austro-américain Hans Kelsen (1881-1973), la notion d'État de droit, au départ formaliste, revêt après la Seconde Guerre mondiale une signification plus tangible, en étant associée à la protection des libertés et droits fondamentaux. Comme toute notion juridique, l'État de droit fait l'objet de débats entre spécialistes, certains dénonçant notamment la montée en puissance des juges, l'absolutisation des droits de l'Homme ou la toute-puissance de la justice<sup>5</sup>.

## Comprendre la loi du 9 décembre 1905, fondement du principe de laïcité

Le programme lie État de droit et laïcité en posant que l'État de droit est le fruit de plusieurs évolutions, dont la sécularisation de la politique, comprise comme séparation des autorités politiques et religieuses. C'est dans cette perspective qu'est proposée l'étude de la **loi du 9 décembre 1905**, loi concernant la séparation des Églises et de l'État. L'élève doit ainsi être en mesure de construire une représentation claire de ce que recouvre le **principe de laïcité** en France, qui s'inscrit dans le cadre de l'État de droit. L'étude de la laïcité ne prétend toutefois pas épuiser le travail sur l'État de droit, qui peut également être conduit à partir d'autres thématiques.

- Ce principe s'appuie sur une loi fondatrice. La loi du 9 décembre 1905 instaure, par la séparation des Églises et de l'État, la désintringation en droit du religieux et du politique. Cette séparation est la clé de voûte du principe de laïcité en France.
- L'État assure la **liberté de conscience** (voir définition *infra*). On assimile souvent à tort la laïcité à un régime de restriction des libertés : c'est en réalité tout l'inverse. L'article 1<sup>er</sup> de la loi de 1905 pose en effet un acte juridique et politique fort en établissant que « la République assure la liberté de conscience » et, par ailleurs, qu'« elle garantit le **libre exercice des cultes** [voir définition *infra*] sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public », le « ci-après » renvoyant à tous les articles suivants. Il donne force de loi au principe déjà établi par l'article 10 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, et que l'on retrouve dans l'article 9 de la Convention européenne des droits de l'Homme. De façon inédite dans l'histoire de France, ce texte protège la liberté de conscience. En résultent (parce que c'est une conséquence) la garantie du pluralisme des convictions et l'égalité de tous les citoyens, quelles que soient leurs convictions. La République ne connaît que des citoyens à égalité de droits, indépendamment de leurs convictions, quelles qu'elles soient. Le principe de laïcité revêt une valeur constitutionnelle dès 1946, puis dans les mêmes termes en 1958, puisque la Constitution

3. Et tous les actes administratifs, y compris les décisions individuelles, puis les actes de droit privé.

4. Ici entendue au sens de souveraineté nationale. La souveraineté populaire ne fonde que les procédés de démocratie directe (référendum) ; la souveraineté nationale fonde les décisions prises par les représentants élus aux niveaux national, local, et européen : c'est la démocratie représentative.

5. Jacques Chevallier, « **L'État de droit controversé** », *La Revue des droits de l'homme*, Actualités Droits-Libertés, juin 2024.

dispose en son article 1 que « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale », en précisant que la République « respecte toutes les croyances ».

- Par la loi de séparation des Églises et de l'État, les Églises s'organisent librement et l'État s'abstient d'un soutien ou d'une intervention, sauf si les libertés fondamentales ou les lois de la République ne sont pas respectées ou en cas d'atteinte à l'ordre public. La **neutralité de l'État** et de ses représentants est une garantie donnée à la liberté de conscience et au libre exercice des cultes, l'État garantissant ces libertés (art. 1 loi 1905).
- Après deux ans de préparation et de nombreux débats, les parlementaires ont choisi l'option libérale de la séparation des Églises et de l'État, faisant primer les libertés fondamentales sur un anticléricalisme plus radical<sup>6</sup>. Par le régime de séparation, la **gestion des lieux de culte** et le **statut des ministres du culte** sont modifiés. L'exercice des quatre cultes précédemment reconnus dans le cadre concordataire (catholique, protestant réformé et luthérien<sup>7</sup>, israélite) doit s'organiser dans un cadre associatif<sup>8</sup>. La loi de 1905 crée le statut d'associations cultuelles<sup>9</sup>, associations de droit privé soumises à des obligations strictes. L'application de la loi a nécessité de longues et parfois difficiles négociations. L'Église catholique refusant l'application de la loi, les inventaires des biens devenant propriété de l'État se sont accompagnés de violences. Les négociations s'engagent entre le Saint-Siège et la France et ce n'est que dans les années 1923-1924 qu'un accord est trouvé. L'Église catholique s'organise en France dans le cadre d'associations diocésaines présidées par les évêques qui ont pour objet de « subvenir aux frais et à l'entretien du culte catholique, sous l'autorité de l'évêque, en communion avec le Saint-Siège, et conformément à la constitution de l'Église catholique<sup>10</sup> ».
- Les cultes non reconnus sous le Concordat de 1801 considérés jusqu'alors comme minoritaires, comme l'islam ou le culte orthodoxe, mais également les cultes qui ont émergé ces dernières années comme le bouddhisme, adoptent rarement le statut des associations cultuelles dites 1905. Ces cultes optent pour des associations mixtes « loi de 1907 » permettant, outre l'exercice du culte, d'autres activités de bienfaisance, culturelles ou encore socio-éducatives, ou de simples associations 1901<sup>11</sup>.
- Certains territoires français, où la loi de 1905 ne s'applique pas, connaissent des régimes particuliers. Ainsi, dans les départements d'Alsace-Moselle, redevenus français en 1918 alors qu'ils étaient annexés à l'empire allemand lors de l'adoption de la loi, le droit local issu du Concordat de 1801 s'applique. Les cultes non-statutaires (musulman, bouddhiste, orthodoxe) sont organisés en associations inscrites dans le droit local. En Guyane, en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française, à Wallis-et-Futuna, à Saint-Pierre-et-Miquelon et à Mayotte, l'exercice des cultes reste globalement encadré par les décrets « Mandel » de 1939, qui permettent la mise en place de « missions religieuses », agréées et financées par l'État, ou par le biais d'associations « loi 1901 ».

6. Voir l'article de Pierre Tournemire, « [La séparation de l'Église et de l'État. La loi du 9 décembre 1905](#) » proposé sur le site BnF Les essentiels consacré à la laïcité. Sur la qualification de « libérale », voir Jean Baubérot, « [Parler de «séparation libérale» reviendrait-il à mésinterpréter la loi de 1905 ?](#) » dans *La loi de 1905 n'aura pas lieu. Histoire politique de Séparations des Églises (1902-1908)*, Editions de la MSH, 2021.

7. Ces deux branches du protestantisme français ont fusionné en 2012 pour n'en former plus qu'une, l'Église protestante unie de France.

8. C'est également le cas pour tous les cultes depuis lors, qui s'organisent sous forme associative, dans la sphère privée (celle des intérêts privés, individuels et collectifs, c'est-à-dire la sphère des individus et des groupements, des communautés, libres dans le respect de la loi).

9. Pour une définition des associations cultuelles, diocésaines, voir l'éclairage proposé sur le site vie-publique.fr : [Le régime de séparation entre l'État laïque et les cultes](#).

10. Avis n° 185107 du Conseil d'État, 13 décembre 1923.

11. La loi du 24 août 2021 confortant le respect des principes de la République a renforcé les contrôles sur les associations y compris cultuelles 1905 ou mixtes 1907. Ils sont renforcés également sur les territoires non concernés par la loi de 1905.

## Définitions

**Liberté de conscience** – L'expression apparaît pour la première fois dans le droit français à l'article 1<sup>er</sup> de la loi de 1905. Par la jurisprudence du Conseil constitutionnel, la liberté de conscience est désormais rattachée à l'article 10 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (DDHC) et ne se réduit donc pas à la liberté de croyance, même si elle l'inclut. L'expression apparaît également dans les textes internationaux (Déclaration universelle des droits de l'Homme, Convention de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales, Pacte international relatif aux droits civils et politiques, Charte des droits fondamentaux de l'UE), qui la placent entre la liberté de pensée et la liberté de religion. Si le droit français n'utilise jamais cette dernière expression, la Cour européenne des droits de l'Homme estime que la loi de 1905, en reconnaissant la liberté de conscience et la liberté de culte, la respecte dans les faits<sup>12</sup>.

La liberté de conscience est souvent définie comme la liberté de croire, de ne pas croire, de ne plus croire ; elle « couvre à la fois la liberté de religion et la liberté au regard de la religion<sup>13</sup>. »

Les contours de la liberté de conscience ont été délimités par la jurisprudence : par exemple le Conseil constitutionnel a jugé qu'en prévoyant que le chef de service d'un établissement public de santé conserve le droit de ne pas pratiquer lui-même une interruption volontaire de grossesse (IVG), le législateur a sauvegardé « sa liberté, laquelle relève de sa conscience personnelle<sup>14</sup> ».

**Libre exercice des cultes** – Par la loi du 9 décembre 1905, « sont ainsi garanties la liberté de conscience et la liberté de manifester son appartenance religieuse. La liberté de culte suppose la liberté pour chacun d'exprimer sa religion, celle de la pratiquer et celle de l'abandonner, dans le respect de l'ordre public. Ceci implique notamment pour l'État et les services publics la neutralité face à toutes les religions et à toutes les croyances. L'État se doit de rendre possibles l'exercice et la pratique du culte<sup>15</sup>. Le libre exercice du culte peut avoir des conséquences dans la vie sociale et nécessiter des adaptations du droit commun. » (« Cultes et laïcité, ministère de l'Intérieur, [en ligne](#)). Cette volonté de rendre effectif le libre exercice du culte a conduit le législateur de 1905 à prévoir, dès l'article 2, l'ouverture d'aumôneries dans les lieux de privation de liberté (prisons) ou de services publics dont les usages sont captifs (internats, hôpitaux). La situation des armées avait déjà été organisée par la loi du 8 juillet 1880, qui structure les aumôneries militaires (l'arrêté du 15 juin 2012 portant organisation des aumôneries militaires reconnaît « l'exercice de chacun des cultes catholique, israélite, protestant et musulman »)<sup>16</sup>.

**Ordre public** – L'ordre public est un concept traditionnel et fondamental de l'ensemble de notre droit, qu'il s'agisse du droit civil, du droit administratif ou du droit pénal. Il s'agit d'un ordre minimal que l'État doit assurer afin de garantir l'exercice paisible des droits et des libertés de chacun. Il comprend trois composantes d'origine législative (sécurité, tranquillité, salubrité publiques) et deux composantes jurisprudentielles (moralité publique, dignité de la personne humaine). Le Conseil d'État, dans une étude de mars 2010, considère que l'ordre public peut être regardé comme répondant « à un socle minimal d'exigences réciproques et de garanties essentielles de la vie en société, qui, comme par exemple le respect du pluralisme, sont à ce point fondamentales qu'elles conditionnent l'exercice des autres libertés, et qu'elles imposent d'écartier, si nécessaire, les effets de certains actes guidés par la volonté individuelle ». Il s'agirait « d'exigences fondamentales du contrat social, implicites et permanentes<sup>17</sup> »

12. Pour un éclairage sur la position de la France sur la place accordée aux religions, voir un court article sur le site France Diplomatie : « [La France et la liberté de religion ou de conviction](#) ».

13. Magali Lafourcade, *Les droits de l'homme*, Paris (PUF), 2018.

14. Conseil constitutionnel, « [La liberté de conscience](#) », 10 mai 2022. Dans le cas de l'IVG, la clause de conscience joue à titre individuel seulement, pas au niveau du service.

15. [Circulaire du 10 février 2012](#) relative aux autorisations d'absence pouvant être accordées à l'occasion des principales fêtes religieuses des différentes confessions. L'absence n'est pas de droit, mais peut être autorisée.

16. Le statut des aumôniers (saliés, bénévoles, etc.) est variable selon les contextes. S'agissant des établissements scolaires, on peut consulter la fiche 16 du vademécum [La laïcité à l'école](#).

17. Conseil d'État, [Étude relative aux possibilités juridiques d'interdiction du port du voile intégral](#), 30 mars 2010. C'est sur cette conception renouvelée et élargie de l'ordre public que se fonde en droit la loi n°2010-1192 du 11 octobre 2010 interdisant la dissimulation du visage dans l'espace public.

# Proposition de séquence : garant des libertés et des droits fondamentaux : l'État de droit

## Points d'appui dans le programme

**Notions :** État de droit, laïcité.

### Contenus d'enseignement associés à la proposition :

En France, la distinction du politique et du religieux est adossée au principe de la laïcité, qui consacre la séparation des Églises et de l'État (loi de 1905) :

- reconnaissance de la liberté de conscience et le pluralisme des croyances ;
- reconnaissance du libre exercice des cultes dans la limite du respect de l'ordre public ;
- l'État traite de manière égale les citoyens, quelles que soient leurs convictions ;
- l'État ne reconnaît, ne salarie, ni ne subventionne aucun culte (art 2 de la loi de 1905) ;
- la neutralité des agents publics et des bâtiments publics permet la réalisation de la laïcité.

## Présentation de la séquence

Le principe de laïcité a déjà été abordé dans le programme : en classe de CM2 avec la compréhension de ce qu'est une école laïque, de 6<sup>e</sup> comme permettant la liberté de conscience et protégeant l'enfant dans ses choix en le mettant à l'abri du prosélytisme, et de 3<sup>e</sup> par la compréhension de la République laïque. La notion d'État de droit a quant à elle déjà été abordée en classe de 4<sup>e</sup>.

Cette séquence repose sur une approche réflexive des notions d'État de droit et de laïcité déjà abordées au collège. Il s'agit de faire connaître l'ancrage européen de l'État de droit et de ce qui le définit : un État dans lequel le pouvoir politique est soumis aux règles de droit, elles-mêmes hiérarchisées afin d'éviter tout abus de pouvoir. L'État de droit repose sur le respect de l'égalité entre les individus et la séparation des pouvoirs. Les élèves de CAP, futurs citoyens majeurs et professionnels sont amenés à conforter leurs acquis, à consolider les notions à travers des études de situation. Ainsi, ils développent leur esprit critique en construisant des argumentations sous diverses formes : orales (dialogues, exposés, débats, etc.) et écrites (textes, cartes heuristiques, etc.).

### Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Valoriser la liberté, l'égalité et la fraternité, la laïcité, le respect de la dignité humaine et l'État de droit.
- Développer une compréhension critique de la citoyenneté, des institutions nationales et européennes, de la règle et du droit.
- Développer l'esprit civique, le sentiment d'appartenance à une collectivité, le sens de la responsabilité et du respect.
- Développer ses aptitudes à l'écoute et à l'observation, à la réflexion et au discernement, son esprit critique.
- Exprimer ce que l'on ressent, développer sa capacité d'empathie.
- Développer l'aptitude à apprendre en autonomie.
- S'impliquer dans un projet collectif et coopérer.

## Déroulé de la séquence

La proposition pédagogique repose sur une séquence se décomposant en quatre séances. Elle suit un déroulé qui permet à l'enseignant d'aborder les différentes entrées du référentiel, une approche par les compétences, et de travailler des situations d'apprentissage variées, favorisant ainsi la différenciation pédagogique.

### Séance 1 - Qu'est-ce que l'État de droit ?

Cette première séance permet de s'assurer que tous les élèves comprennent la notion d'État de droit, à partir de l'étude de décisions de justice administrative. À partir de textes et de ressources institutionnelles, l'élève est en capacité de schématiser et de conceptualiser les composantes d'un État de droit. La dimension multiscale de l'approche favorise son abstraction à l'échelle européenne. Cette séance est prévue pour une durée d'une heure.

#### Supports documentaires possibles

- Article 2 du traité sur l'Union européenne.
- Articles 41 et 47 de la Charte européenne des droits fondamentaux.
- Frank Baron, « [Qu'est-ce que l'État de droit ?](#) », sur le site vie-publique.fr, 2018.
- Infographie : la pyramide de Kelsen, représentation de la hiérarchie des normes (voir *supra*).
- « [Quelles sont les caractéristiques d'un État de droit ?](#) », vie-publique.fr.
- Présentation de [la justice administrative](#) sur le site du ministère de la Justice.
- La procédure devant le juge administratif : [vidéo](#) du ministère de la Justice.
- « [Les décisions de justice dans votre quotidien](#) », sur le site du Conseil d'État tout-savoir.justice-administrative.fr.

#### Étape 1 pour l'ensemble du groupe classe

Le professeur présente et contextualise les articles extraits du traité sur l'Union européenne et de la Charte européenne des droits fondamentaux. Ainsi, les élèves réactivent des notions abordées lors du cycle 4 en privilégiant l'échelle européenne. À partir des supports, le professeur procède avec les élèves au relevé des termes clés et définit les droits inhérents à chaque citoyen particulièrement dans le domaine de la justice.

Cette première étape est nécessaire pour que les élèves conceptualisent de façon efficiente les caractéristiques de l'État de droit. Le professeur poursuit sa démarche d'explicitation en projetant les pages des sites ministériels en lisant et définissant ce que sont : la **hiérarchie des normes**, l'**égalité devant la loi**, la **séparation des pouvoirs**. Ensuite, les élèves élaborent en binôme une carte mentale exposant le concept d'État de droit. Cette première démarche repose sur une alternance entre la parole de l'enseignant, l'interaction avec les élèves et une restitution croisées entre pairs. Cette dernière permet au professeur d'évaluer la maîtrise du concept d'État de droit pour chaque élève.

#### Étape 2 en groupes

Les élèves, en groupes, visionnent la vidéo du ministère de la Justice sur le déroulement d'une procédure au tribunal administratif ; ce visionnage s'accompagne d'une guidance de type : que permet le tribunal administratif au citoyen ? Que sont les voies de délais de recours ? Quelle démarche de défense le citoyen peut-il avoir ? Comment se déroule la prise de décision ?

Chaque groupe analyse ensuite une décision de justice administrative présentée sur le site du Conseil d'État pour montrer comment elle illustre la notion d'État de droit et protège les libertés et droits fondamentaux.

## Séance 2 - Un principe fondamental de l'État de droit en France : la laïcité

Cette séance s'inscrit dans la continuité de la contextualisation réalisée lors de la première séance et vise à expliciter pourquoi la laïcité est un principe qui assure à chaque citoyen la liberté de conscience. Les élèves sont amenés à réfléchir à la dimension historique et aux résonances actuelles du principe de laïcité, particulièrement dans leur champ professionnel. La démarche proposée permet une différenciation pédagogique en favorisant le « mentorat » au sein d'équipe d'élèves. La durée de la séance est d'environ 2 heures.

### Supports documentaires utilisés

- « [La séparation de l'Église et de l'État](#) », lithographie anonyme, musée Jean Jaurès de Castres, 1905.
- La laïcité dans les Constitutions de 1946 (préambule, article 1) et 1958 (article premier).
- Convention européenne des droits de l'homme, Article 9.
- Loi de séparation des Églises et de l'État du 9 décembre 1905 : articles 1, 2, 31 et 44.
- Jules Ferry, [Lettre aux instituteurs](#), 17 novembre 1883.
- Loi du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics.
- La Charte de la laïcité, disponible en différents formats, dont une version commentée, sur [éduscol](#).
- [Religion dans l'entreprise : quelles sont les règles ?](#), service-public.fr.
- [Guide pratique du fait religieux dans les entreprises privées](#), Direction générale du travail, p. 5.
- Jean Quatremer, « [Port du voile en entreprise : la Cour de justice européenne pose un nouveau cadre](#) », *Libération*, 14 mars 2017.

Cette séance se décompose en plusieurs étapes, favorisant ainsi une mise en activité des élèves à la suite d'une contextualisation historique du principe par le professeur.

**Étape 1 :** l'analyse de la lithographie collectivement avec la classe permet de définir le contexte historique de la création de la loi.

**Étape 2 :** en groupes.

- Groupe 1  
À partir de la lecture des extraits des constitutions françaises et de la Convention européenne, les élèves doivent faire la liste des garanties qu'offre la loi aux citoyens.
- Groupe 2  
À partir des articles extraits de la loi, il est demandé aux élèves de rédiger une fiche qui répond à la problématique : comment la loi du 9 décembre 1905 sépare-t-elle le politique du religieux ?
- Groupe 3  
À partir de la lecture de la lettre de Jules Ferry, de la Charte de la laïcité, et de la loi du 15 mars 2004, l'activité proposée demande aux élèves de rédiger un paragraphe démontrant que l'École publique garantit la liberté de conscience. Les restitutions des productions se font à l'oral et peuvent faire l'objet d'une évaluation.

**Étape 3** : et en période de formation en milieu professionnel (PFMP) ?

Les élèves ont pour consigne de s'informer, sur le temps de leur première PFMP, sur les dispositions (chartes) qui régissent ce principe au sein de l'entreprise. Après recueil des informations, un temps spécifique pourra être dédié pour mettre en lumière les différences qui existent entre les services publics et les entreprises ou les structures privées d'accueil des élèves.

Il est également possible d'adapter les études de situation en fonction des expériences vécues par les élèves. Le retour de PFMP doit permettre un temps d'échanges sur la place du principe de laïcité dans les différents domaines professionnels.

### Séance 3 - L'État de droit et le travail des mineurs

Ce troisième temps dans la séquence propose un zoom sur les droits des mineurs dans le cadre du code du travail, et ce à différentes échelles. Le temps estimé de l'activité est d'une heure.

#### Supports documentaires utilisés

- Podcast « C'est mon affaire » de Philippe Duport, France info, 10 octobre 2021 : « [Travail des enfants : quelles sont les règles](#) » (francetvinfo.fr).
- Jeune de 15 à moins de 18 ans en entreprise : travaux interdits et travaux réglementés ([service-public.fr](#)).
- Article 32 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne.

Dans cette séance, les élèves vont recenser les différentes obligations d'un État de droit face au travail des mineurs selon la progression suivante :

- **Étape 1** : écoute active du podcast à l'aide d'un questionnaire qui permet de mettre en évidence les dates d'interdiction du travail des enfants, les risques encourus, les exceptions prévues par la loi (vacances scolaires, domaine artistique).
- **Étape 2** : recensement des limites imposées par la loi pour le travail des jeunes de 15 à 18 ans.
- **Étape 3** : élaboration collaborative d'une carte mentale : État de droit et travail des mineurs en France et à l'échelle européenne.
- **Étape 4** : recherche sur les droits des élèves au cours de leurs PFMP.

En prolongement et pour souligner que les textes juridiques connaissent une application effective par les juges, il est possible d'étudier [l'arrêt de la Cour de cassation du 3 avril 2019](#) à propos du travail forcé d'une jeune mineure<sup>18</sup>.

### Séance 4 - État de droit et condition pénitentiaire

Cette dernière séance aborde la question du droit en détention. Elle permet d'aborder la place et le rôle de l'État de droit lorsque le citoyen a commis des infractions pénales. Elle vise à comprendre en quoi la prison est conçue pour protéger la société, assurer la punition d'un détenu, mais aussi permettre sa réinsertion.

Sa durée est évaluée de 1 à 2 heure(s).

18. La décision est évoquée dans un entretien de la revue *Alternatives économiques* : « [Travail forcé : la Cour de cassation remet les pendules à l'heure](#) », 19 avril 2019.

## Supports documentaires utilisés

- La loi pénitentiaire et les droits des prisonniers : loi du 24 novembre 2009, [présentation de la loi](#) sur le site [vie-publique.fr](#)
- Loi Perben 1 du 9 septembre 2002 : présentation dans la « [Chronologie : la justice pénale des mineurs de 1791 à nos jours](#) », [vie-publique.fr](#), 5 octobre 2021.
- [La condition pénitentiaire](#), ministère de la Justice
- [Enseignement et formation d'un détenu en prison](#), [service.public.fr](#), novembre 2024.
- Jérôme Collin, « [Faire quelque chose de joli dans ma vie](#) », [francebleu.fr](#), 2 septembre 2019.
- « [70 jeunes ont passé leur diplôme en prison](#) », [leparisien.fr](#), 19 novembre 2014.

Le travail s'effectue en binôme. Les élèves ont à disposition l'ensemble du corpus documentaire. Le questionnement porte sur les définitions de « prison avec sursis » et « détention provisoire ». Les élèves sont ensuite amenés à relever les principaux droits reconnus aux prisonniers dans la loi de 2009. Une restitution commune est réalisée, puis les élèves doivent proposer deux ou trois éléments de réponse sous la forme d'un court texte rédigé ou de juxtaposition d'idées répondant à la question suivante : selon vous l'enseignement en prison favorise-t-il la réinsertion ?

## Exemples de réussite

- L'élève est capable d'expliquer avec ses mots la notion d'État de droit, en donnant des exemples concrets, notamment liés à son domaine d'activité professionnelle.
- L'élève peut sélectionner les sources d'information les plus fiables parmi celles qui sont disponibles.
- L'élève défend l'idée que, bien qu'elles soient soumises à certaines mesures de restriction, les personnes incarcérées conservent des droits et méritent le respect.

## Prolongements et liens possibles

Le travail sur l'État de droit et la laïcité peut être mis en relation avec le [programme d'histoire](#) pour montrer comment les révolutions de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle sont fondatrices dans la mise en œuvre de ces principes, au travers des textes constitutionnels adoptés.

La séquence peut également être articulée au travail, en [français](#), sur l'objet d'étude : « Informer, s'informer, communiquer ».

## Références bibliographiques et sitographiques

- Le [Guide républicain](#), disponible sur [éduscol](#).
- Catherine Kintzler, *Penser la laïcité*, Minerve, 2014.
- Michel Troper, *La séparation des pouvoirs et l'histoire constitutionnelle française*, LGDJ, 2014.
- *Dictionnaire Éducation civique juridique et sociale*, ouvrage collectif coordonné par Joëlle Boer-Ben Kemoun, Ellipses 2003.
- Dominique Schnapper, *De la démocratie en France. République, nation, laïcité*, Odile Jacob, 2017.
- Denis Maillard, *Quand la religion s'invite dans l'entreprise*, Fayard, 2017.
- Céline Torrisi, « État de droit », dans *Dictionnaire d'administration publique*.
- Robert Badinter, *La Prison républicaine (1871-1914)*, Fayard, 1992.
- Le site du [contrôleur général des lieux de privation de liberté](#).
- Le site du Conseil d'État à visée pédagogique : [Tout savoir sur la justice administrative](#).

# Liberté et responsabilité : l'exemple de l'information (vecteurs, nécessité et enjeux)

## Éclairage pour le professeur

L'objectif de ce thème axé sur la thématique « liberté et responsabilité », s'inscrit dans la continuité de la connaissance et de la compréhension de ce que recouvre la valeur de liberté travaillée en classe de quatrième en considérant, à partir de l'exemple de l'information (également abordée en classe de 3<sup>e</sup> à partir de l'étude de l'opinion), une approche plus approfondie sur les modalités d'exercice de cette liberté. En effet, en quatrième, les élèves ont construit une première appropriation des formes de liberté (individuelles et collectives) comme droits fondamentaux. Il s'agit aussi de s'inscrire dans la continuité du programme de troisième portant sur le rapport information/désinformation ainsi que l'engagement de certains acteurs pour (s') informer. Ce questionnement s'attache aux enjeux de la liberté au regard des responsabilités qui en découlent. Les élèves étudient différents attributs de la liberté comme celle de la presse, d'information, d'expression, mais aussi ce que recouvre la garantie du pluralisme dans une société démocratique ainsi que le rôle de différents acteurs dans la garantie de ces libertés. Par cette entrée est mis en avant le lien existant entre la liberté et la responsabilité individuelle et collective dans l'acte d'informer, de s'informer et de s'exprimer. L'exemple de l'information dans le contexte numérique actuel est ainsi l'opportunité de faire réfléchir à toutes les dimensions d'exercice des libertés, de prendre conscience du cadre nécessaire des lois pour assurer l'ordre public comme de la considération nécessaire au respect de la dignité de la personne humaine.

### Discours de haine et contenus haineux

La notion de « discours de haine » est peu présente dans le droit positif français (la notion de « contenus haineux » n'est guère plus usitée). Elle est employée à la fois par des institutions internationales (l'ONU, le Conseil de l'Europe) et les juristes. L'universitaire Thomas Hochmann en propose la définition suivante : « Les discours de haine sont des expressions hostiles à des groupes de personnes, ou à un individu en ce qu'il appartient à ce groupe. Lorsque cette expression est envisagée par un ordre juridique, des textes la définissent plus précisément en énumérant les critères d'identification des groupes visés. Il peut par exemple s'agir de la nationalité, de l'orientation sexuelle, de la couleur de la peau, de la religion, etc.<sup>19</sup> » La régulation par le droit de ces discours de haine peut reposer sur deux fondements : préserver l'ordre public ; protéger la dignité humaine. Toutefois, certains voient dans cette restriction de la liberté d'expression sur le fondement de la « haine » un risque d'atteinte disproportionnée à un droit fondamental<sup>20</sup>. De fait, plusieurs dispositions de la loi du 24 juin 2020 visant à lutter contre les contenus haineux sur Internet ont fait l'objet, pour ce motif, d'une censure du Conseil constitutionnel (décision n° 2020-801 DC du 18 juin 2020).

19. Thomas Hochmann, « [Les discours de haine, le droit pénal et la Cour européenne des droits de l'Homme](#) », *Revue des droits et libertés fondamentaux*, 2024, chron. n°5.

20. François Sureau, *Sans la liberté*, Paris (Gallimard), 2019 : « En se fondant sur la notion de haine, qui est un sentiment, relevant du for intérieur, la loi [allusion à la loi, alors en discussion, du 24 juin 2020 visant à lutter contre les contenus haineux sur internet] introduit désormais la répression pénale à l'intérieur de la conscience. Cette République dont tous nos partis se réclament, c'est bien pourtant " la haine des tyrans » qui l'a soutenue dans ses débuts. La haine peut être blâmable – elle ne l'est pas toujours. Elle ne peut, à elle seule, représenter une occasion de condamner. »

# Proposition d'une démarche de projet : création d'une revue de presse

## Points d'appui dans le programme

**Notions :** Liberté de la presse, liberté de l'information, pluralisme, liberté d'expression.

**Contenus d'enseignement associés :** La liberté de la presse et la liberté de s'informer constituent deux piliers fondamentaux de la démocratie [...] ; encadrée par la loi, la liberté de la presse doit relever le défi du numérique [...].

## Présentation du projet

Le projet consiste à créer au sein de la classe une revue de presse périodique à partir d'un corpus de divers journaux nationaux et régionaux afin de travailler les enjeux de l'information dans notre société. Chacune des étapes de sa construction est l'occasion d'aborder ou d'approfondir une notion du programme ou de mettre en œuvre une compétence comme la déontologie ou le principe de responsabilité collective et individuelle.

Réaliser une revue de presse interroge les notions de responsabilité ou de liberté d'expression et le travail de journaliste. En partant des écrits des élèves ou de documents ressources, le travail consiste à questionner la véracité de l'information : « comment sais-tu que cette information est vérifiée ? », la fiabilité de la source : « cette personne est-elle fiable ? », la nécessité de publier une information : « pourquoi est-ce indispensable de publier telle ou telle information ? ». La liberté d'expression ou encore la protection des sources peuvent aussi être questionnées.

L'utilisation des nouveaux canaux de diffusion de l'information soulève un questionnement autour des désordres informationnels, de la liberté d'expression et des droits qui protègent l'utilisation de nos données.

C'est dans cette démarche que la mise en place de la revue de presse — qu'elle soit réalisée sous forme de podcast audio, de blog sur l'ENT, d'enregistrement vidéo ou d'une autre forme choisie par l'enseignant — peut se décomposer en trois étapes.

La mise en œuvre de la revue de presse permet d'inclure toutes les disciplines et les personnels de l'établissement. Il est possible de faire appel à un « expert » (enseignant ou personnel) qui vient donner son avis à propos d'une information développée. L'approche disciplinaire peut aussi servir de fil conducteur pour une revue de presse sur l'actualité des sciences, à propos des règles de sécurité au travail, une actualité littéraire, etc.

## Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Promouvoir la liberté comme valeur et principe.
- Comprendre les enjeux de l'information et des médias.
- Développer le sens des responsabilités.
- Savoir faire preuve de réflexion et de discernement, d'esprit critique.
- S'impliquer dans un projet collectif et coopérer.

## Déroulé du projet

Cette démarche en trois temps sera renouvelée tout au long de l'année lors de la réalisation de nouveaux numéros de la revue de presse. Il convient donc de veiller à ce que les élèves maîtrisent cette méthodologie en trois temps dont la durée est estimée à deux heures.

De la simple oralisation en classe jusqu'à la diffusion en podcast ou en direct (oral ou en image) en passant par les captations permises par les matériels de l'établissement (tablettes), le rendu de la revue de presse est adaptable.

### Étape 1 : la sélection de l'information

- Présentation par le professeur de différents titres des « unes » issus d'un seul ou de différents supports (presse papier, presse Internet, écoute des titres d'un journal audio ou TV en encore à partir des réseaux sociaux) selon le profil de la classe.
- Classement des titres par rubriques (société, politique, économie, sport, etc.). Chaque élève établit une liste des titres qui retiennent son attention.
- Étude de la composition du titre. Est-il incitatif ou informatif ? Les adjectifs utilisés sont-ils neutres ? Y a-t-il des marqueurs d'opinion ? Si l'élève a choisi une information issue d'un journal TV ou radio, il est intéressant de questionner la mise en forme du propos (musique, rythme des images, incrustation à l'écran du propos) et la véracité de l'information.

#### Supports documentaires utilisés : « Informer et s'informer, un droit fondamental »

- Article 11 DDHC (1789).
- Article 1<sup>er</sup> de la loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse.
- Article 10 de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (1950).
- Article 11 de la Charte des droits fondamentaux de l'UE (2020).
- Carte du [classement mondial de la liberté de la presse](#) de Reporters sans frontières (RSF).

### Étape 2 : la mise en forme

En groupe, les élèves choisissent une des actualités qu'ils ont repérées dans le temps précédent et rédigent un court texte pour la présenter plus en détail. Le texte doit reprendre les principes d'écriture journalistique : réponses aux questions « qui, quoi, quand, comment, où et pourquoi », principe de la pyramide inversée (du plus important à l'anecdotique), essayer d'avoir une accroche et une chute.

La répartition des différents rôles, notamment celui du présentateur, est effectuée au sein du groupe afin que chaque élève puisse se concentrer sur une rubrique, une thématique, une mission.

Enfin le groupe présente à l'oral son travail en classe ou l'enregistre. C'est le présentateur qui dirige les prises de parole, les autres élèves présentent l'actualité qu'ils ont choisie.

Ce temps d'écriture journalistique est l'occasion pour le professeur de faire des apports réguliers sur les spécificités de la construction d'un texte journalistique, d'évoquer la notion de déontologie, d'évoquer les enjeux liés aux choix éditoriaux.

### Supports documentaires utilisés : « Informer, une activité experte »

- « [C'est quoi une information ?](#) », vidéo issue de la série La clé des médias.
- La [charte de Munich](#), déclaration des devoirs et des droits des journalistes (1971).

### Étape 3 : la diffusion

Cette dernière étape doit questionner le choix d'un support de diffusion (papier, blog sur l'ENT, site consacré, article sur le site du lycée, enregistrement audio, enregistrement vidéo ou réseaux sociaux, etc.).

Il offre l'occasion d'amener les élèves à s'interroger sur les enjeux de responsabilité liés à la diffusion à partir d'un questionnement ouvert soumis aux élèves : Peut-on tout publier ? De quelle manière s'assurer que ma revue de presse soit crédible ? Comment se diffuse l'information de nos jours ? Comment les réseaux sociaux présentent-ils l'information ? Quelle est ma responsabilité en tant que publicateur de contenu ?

### Supports documentaires utilisés : « Informer, une responsabilité encadrée par la loi »

- Différentes dispositions législatives encadrant la liberté d'expression : contre l'apologie des crimes de guerre (1951), contre le racisme (loi Pleven de 1972, enrichie en 2021), contre la négation des crimes contre l'humanité (1990, loi Gayssot), contre l'apologie du terrorisme (2014, loi Cazeneuve).
- Loi organique et loi ordinaire du 22 décembre 2018 relatives à la manipulation de l'information : [présentation](#) sur [vie-publique.fr](#).
- Présentation du règlement européen sur les services numériques (Digital Service Act, DSA), sur [vie-publique.fr](#).

Un lien peut être établi avec les temps de PFMP des élèves. Leurs expériences en entreprise peuvent donner lieu à une revue de presse commune qui refléterait, suivant l'angle choisi, la pluralité des activités réalisées. Ce lien avec le monde économique est l'occasion d'interroger la façon dont les médias rendent compte des réalités des entreprises et des défis (environnement, information, laïcité) auxquels elles sont confrontées.

### Exemples de réussite

- L'élève soutient que la liberté d'informer est essentielle en démocratie.
- L'élève peut sélectionner les sources d'information les plus fiables parmi celles qui sont disponibles.
- L'élève peut suivre, définir, hiérarchiser et accomplir des tâches sans supervision directe.
- L'élève, en tant que membre d'une équipe, effectue sa part du travail et s'efforce d'établir une bonne ambiance de travail avec les autres membres.

### Points d'attention et de vigilance

- Être attentif à la pluralité des sources et des supports d'information utilisés.
- Privilégier des situations d'enseignement qui permettent aux élèves de s'exprimer tout en respectant des opinions divergentes pour favoriser un débat constructif et réflexif sur le traitement de l'information.

- Éviter une approche déséquilibrée entre les 2 axes de la thématique (liberté et responsabilité).
- Favoriser la maîtrise de références juridiques des libertés travaillées dans le cadre de l'information afin de permettre aux élèves de mobiliser ou confronter des informations responsables.
- Prendre conscience de l'impact de la diffusion d'une revue de presse auprès du public.

## Prolongements et liens possibles

Le projet peut être articulé au travail, en français, sur l'objet d'étude : « Informer, s'informer, communiquer ».

Le CLEMI propose de nombreuses ressources pédagogiques sur son site Internet :

- [étudier un événement vu par la presse internationale](#) ;
- [comprendre une ligne éditoriale](#).

Le projet de revue de presse peut être valorisé lors de la [semaine de la presse et des médias dans l'École](#). Il peut également s'inscrire dans une action éducative, par exemple le concours [Mediatiks](#), qui permet de valoriser les productions des élèves. Les médias locaux proposent souvent des partenariats.

# Droits et responsabilité : l'exemple de la protection de l'environnement et de la sauvegarde de la biodiversité

## Éclairage pour le professeur

L'environnement a été progressivement institué en objet de droit en France. Il existe ainsi un Code de l'environnement, qui fixe notamment les conditions dans lesquelles la responsabilité des acteurs, y compris l'État, peut être engagée. Cependant, le droit de l'environnement a souffert longtemps d'être un « droit sans principes », sans reconnaissance constitutionnelle, ce qui distinguait d'ailleurs la France de nombreux autres pays développés.

La Charte de l'environnement, introduite par la loi constitutionnelle du 1<sup>er</sup> mars 2005, crée des droits dits de « troisième génération », aux côtés des droits politiques et libertés fondamentales reconnus par la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen en 1789 et des droits économiques et sociaux consacrés par le préambule de la Constitution de la IV<sup>e</sup> République (1946). La Charte de l'environnement consacre un ensemble de principes (droit à vivre dans un environnement équilibré, devoir de préservation de l'environnement, devoir de prévention des atteintes à l'environnement, devoir de réparation des dommages causés à l'environnement, principe de précaution, devoir de promotion du développement durable, droit d'accès aux informations relatives à l'environnement détenues par les autorités publiques, droit à l'éducation à l'environnement, etc.). Ces droits sont invocables devant la justice et permettent de mettre en jeu la responsabilité individuelle et collective, y compris celle de l'État, des collectivités locales ou encore des entreprises. La valeur constitutionnelle de ces principes et leur appartenance au bloc de constitutionnalité ont été affirmées en 2008, par des décisions du Conseil constitutionnel et du Conseil d'État<sup>21</sup>.

## Protection de l'environnement, protection des animaux : un même combat ?

La Charte de l'environnement ne fait pas référence explicitement à l'animal (ni même au vivant ou à la biodiversité). Si la protection des animaux au sens large (en tant qu'espèces) peut revêtir une dimension relevant de la protection de l'environnement (par exemple les mesures de sauvegarde de la biodiversité ou encore la promotion du végétarisme dans le cadre de la lutte contre le réchauffement climatique), elle comporte également une dimension propre, instituant la cause animale comme nouvel enjeu moral et politique en soi.

Le rapport à l'animalité, fortement marqué par une tradition religieuse et juridique de subordination et d'assujettissement, a été profondément bouleversé du fait de l'essor de l'éthologie et des études sur des espèces comme les éléphants, les cétacés, les loups, les oiseaux (en particulier les corvidés et perroquets), etc. Ces recherches ont montré que les comportements des animaux sont bien plus complexes que ce que la science leur reconnaissait généralement jusque-là : quelle attitude avoir envers ces espèces dans ces conditions ? Dans cette optique, Peter Singer, un philosophe australien, considère la cause animale comme la bataille ultime pour la liberté : en acceptant de ne pas considérer son espèce comme la seule qui mérite attention et compassion, l'homme devient plus humain<sup>22</sup>.

21. Décision n° 2008-564 DC du 19 juin 2008, loi relative aux organismes génétiquement modifiés [[en ligne](#)] ; Conseil d'État, 3 octobre 2008, Commune d'Annecy, n° 297931 [[présentation de la jurisprudence en ligne](#)].

22. Pour un aperçu de la réflexion de Peter Singer, cf. « Entretien avec Peter Singer », *Critique*, vol. 747-748, no. 8-9, 2009, pp. 652-663 ([en ligne](#)).

Le spécisme, défini par Peter Singer comme « un préjugé ou une attitude de parti pris en faveur des intérêts des membres de son espèce [en l'occurrence l'espèce humaine] et à l'encontre des intérêts des membres des autres espèces<sup>23</sup> », est l'objet de vifs débats. Selon les partisans du spécisme, il s'agit de renverser la primauté : compte tenu des preuves scientifiques de ses méfaits, à la fois sur l'environnement et la souffrance animale, l'être humain peut-il encore dominer incontestablement le vivant ? Cependant, ce projet entre en tension avec le principe de la dignité de la personne humaine comme valeur socle des démocraties.

Les premières règles de droit positif sur le respect des animaux datent du XIX<sup>e</sup> siècle, d'abord au Royaume-Uni, puis en France avec la loi Grammont de 1850 prohibant les mauvais traitements en public. Une « déclaration des droits de l'animal » a été proclamée sous une première version en 1978, à la Maison de l'Unesco à Paris. En 2018, elle a fait l'objet d'une troisième version actualisée, validée par un groupe de personnalités, juristes, scientifiques et philosophes. Les partisans de la cause animale s'opposent à la domestication, à l'exploitation industrielle, voire simplement à l'élevage dont les animaux font l'objet, c'est-à-dire leur usage à titre de simples moyens ou instruments en vue des fins de l'homme. Le but est donc de changer radicalement la condition animale, non seulement pour faire sortir l'animal du statut de victime muette d'une cruauté souvent radicale et insoutenable, mais aussi pour restituer aux animaux leur vie propre, aux côtés de l'homme.

L'évolution du droit français a permis la reconnaissance progressive d'un statut spécifique de l'animal, même s'il reste dépourvu de personnalité juridique<sup>24</sup>. Définis par l'article 515-14 du Code civil comme des « êtres vivants doués de sensibilité<sup>25</sup> », les animaux sont de mieux en mieux protégés des atteintes dont ils peuvent être l'objet, notamment depuis la loi du 30 novembre 2021 visant à lutter contre la maltraitance animale et conforter le lien entre les animaux et les hommes. La reconnaissance de la nécessaire préservation du bien-être animal met en jeu la responsabilité des personnes physiques comme morales.

Philosophe spécialiste de l'éthique environnementale, Catherine Larrère estime toutefois que la protection de l'environnement et celle des animaux peuvent entrer en contradiction voire en conflit : « Pour l'opinion publique, en France, ceux qui veulent interdire la chasse à la tourterelle, ou le massacre des bébés phoques, sont, comme les protecteurs de la nature, des "écologues". La défense des animaux, l'appel à leur libération font donc partie de l'éthique environnementale. Rien n'est moins sûr. La logique du bien-être, ou du droit, des animaux est celle de l'extension d'un schéma individualiste [...]. Entre la cause des animaux et celle de l'environnement, [se révèle] un conflit qui, non seulement, engage des principes éthiques différents, mais invite à distinguer deux domaines, le domestique et le sauvage, les animaux et l'environnement<sup>26</sup>. » Ainsi, la protection — environnementale — de l'espèce « sauvage » est à distinguer de la défense — en termes de bien-être — des animaux « domestiques », avec qui les hommes socialisent.

23. Peter Singer, *La Libération animale*, Petite Bibliothèque Payot, 2012, p. 73 et « Politisation de la cause animale », Cités, n° 79 PUF, 2019.

24. Le site vie-publique.fr propose un éclairage intitulé « [Bien-être animal : une préoccupation croissante](#) », qui rappelle les grandes évolutions juridiques et le rôle des associations militantes.

25. La loi du 16 février 2015 a créé l'article 515-14 du Code civil, qui précise : « Les animaux sont des êtres vivants doués de sensibilité. Sous réserve des lois qui les protègent, les animaux sont soumis au régime des biens. »

26. Catherine Larrère, *Les philosophies de l'environnement*, Paris (PUF), 1997, p.44-45. Dans un chapitre intitulé « Les animaux et l'environnement », l'auteure montre comment la défense de droits individuels pour les animaux peut entrer en contradiction directe avec la défense des espèces : « les éthiques du bien-être animal tendent ainsi à imposer universellement un modèle anthropocentrique [règle du bien-être, diminution des souffrances], quand la recherche d'une éthique environnementale était issue, à l'opposé, de la mise en question de la validité, comme des bienfaits, de ce modèle anthropocentrique. » (p. 56-57).

# Proposition d'activité : la protection de l'environnement, un droit consacré par la Constitution, en milieu professionnel

## Points d'appui dans le programme

**Notions :** droits environnementaux ; développement durable ; responsabilité.

**Contenus d'enseignement associés :** Intégrée au bloc de constitutionnalité, la Charte de l'environnement (2004) consacre le droit à un environnement sain et engage la responsabilité individuelle et collective pour le respect et la protection du vivant et de la biodiversité.

## Présentation de l'activité

L'activité proposée consiste, pour les élèves, à mener une enquête sur leur lieu de PFMP afin d'évaluer et de comprendre les conséquences concrètes de la Charte de l'environnement sur les acteurs du monde économique et comment celles-ci permettent de garantir le droit à un environnement sain.

## Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Promouvoir l'État de droit.
- Comprendre les enjeux du développement durable et de la transition écologique.
- Développer le sens de l'engagement et des responsabilités.
- Développer les capacités de réflexion et de discernement, l'esprit critique.

Pour rendre concrète l'étude de la Charte de l'environnement, les élèves construisent une enquête sur les pratiques en faveur de la transition écologique adoptées par le monde du travail. Lors de leur PFMP, ils collectent les informations sur ces pratiques et sur la manière dont elles sont perçues par les différents acteurs et actrices. De retour en classe, ils présentent les résultats de leur enquête. La construction de cette enquête et sa restitution permettent de resituer et de mieux s'approprier les enjeux de la Charte de l'environnement et notamment des articles 2, 3 concernant la responsabilité individuelle et collective, et l'article 6 qui définit le rôle des pouvoirs publics dans la conciliation entre promotion du développement durable et développement économique.

## Document support : la Charte de l'environnement

Le texte de la Charte de l'environnement est disponible sur le site [Légifrance](#) (qui permet d'accéder à la loi constitutionnelle et au dossier législatif associé), ainsi que sur le site du [Conseil constitutionnel](#) (qui propose un document mis en forme avec le rappel du préambule de la Constitution, modifié pour intégrer la référence à la Charte de l'environnement).

## Déroulé de l'activité

À partir d'un corpus de documents qui aborde la question du développement durable dans les entreprises et d'exemples de ces dernières qui mettent en avant la **responsabilité sociétale des entreprises** (RSE), les élèves réfléchissent aux enjeux de la transition écologique dans le monde économique. Ils perçoivent la complexité de concilier développement économique et enjeux environnementaux. On peut aborder grâce à un des documents la notion d'**éco-blanchiment** (*greenwashing*), terme utilisé pour qualifier « toute allégation pouvant induire le public en erreur sur la qualité écologique réelle d'un produit ou d'un service ou sur la réalité de la démarche développement durable d'une organisation » (ADEME). Cette phase terminée, un parallèle est possible avec le domaine professionnel des élèves et les pratiques ou démarches environnementales au sein de leur métier qu'ils connaissent déjà. L'objectif est d'amener les élèves à réaliser une enquête sur le lieu de PFMP pour identifier les pratiques mises en place concernant la transition écologique et la perception de ces pratiques par les différents acteurs et actrices.

### Temps 1 : construire un questionnaire d'enquête en amont de la PFMP

**Phase 1** : maîtriser les notions pour poser les bonnes questions

Les élèves en groupe mènent une recherche sur les notions identifiées dans l'introduction : responsabilité/écologie – transition écologique/développement durable, en mettant en lumière la définition juridique de « personne » qui peut désigner une entreprise ou association (personne morale). De retour en classe entière, chaque groupe expose au reste de la classe le résultat des recherches menées. Une trace écrite sous forme de lexique permet de maîtriser l'ensemble des notions nécessaires à la compréhension de la suite de l'activité.

**Phase 2** : comprendre le rôle de la Charte de l'environnement dans la mise en place de droits et de devoirs fondamentaux relatifs à la protection de l'environnement

Le professeur commence par une brève contextualisation de la création de la Charte de l'environnement (discours de Jacques Chirac à Orléans en 2001, disponible dans un [éclairage actu. INA](#)) et explique les objectifs de ses rédacteurs et rédactrices : « inscrire une écologie humaniste au cœur de notre pacte républicain, par l'adoption [de cette] Charte [...] adossée à la Constitution » (projet de loi constitutionnelle n° 992 relatif à la Charte de l'environnement, enregistré à la présidence de l'Assemblée nationale le 27 juin 2003)<sup>27</sup> ».

L'étude avec les élèves des articles 2, 3 et 6 permet de faire repérer la nouveauté de ce texte qui introduit un devoir pour toute personne de prendre part à la préservation de l'environnement et à la protection du vivant et de la biodiversité. L'article 6 cite le monde économique et montre ainsi qu'il fait partie des acteurs indispensables au respect de la Charte.

**Phase 3** : rechercher les effets concrets de cette charte sur les normes environnementales imposées au secteur de formation des élèves

Ce travail peut être mené en cours de co-intervention avec le professeur de spécialité, qui apportera ses connaissances sur la prise en compte des enjeux de développement durable dans la pratique professionnelle en entreprise, mais aussi sur les plateaux techniques de l'établissement.

**Phase 4** : construire le questionnaire à poser lors de la période de formation en milieu professionnel (PFMP) et déterminer les personnes à qui il va être soumis

Avant de commencer la création du questionnaire proprement dit, une phrase d'introduction qui présente le projet aux interrogés, la durée du questionnaire et l'utilisation interne à la classe des données collectées est réalisée collectivement. Un temps est réservé pour définir également

27. Présentation de la [Charte de l'environnement](#) sur le site du Conseil constitutionnel.

collectivement les modalités de recueil des propos des interviewés (enregistrement, prises de notes, etc.) et les demandes d'autorisations afférentes. Grâce à ce travail, les élèves comprennent les cadres à respecter pour la diffusion de tout questionnaire et la collecte de données. Enfin les questions sont créées et adaptées en fonction des lieux de PFMP, là aussi, ce travail peut être mené en cours de co-intervention avec le professeur de spécialité.

## Temps 2 : traitement des résultats des enquêtes menées

**Phase 1 :** de retour en classe, présentation des résultats des différentes enquêtes

L'objectif de cette phase est de mettre en évidence les pratiques et de pouvoir les comparer grâce à la première partie de l'enquête : quelles normes et quels gestes sont mis en place pour respecter la législation ? Quelle position de l'entreprise vis-à-vis de la responsabilité sociale et environnementale dans le quotidien des salariés ? Les questions relatives à la réduction des déchets dans les gestes professionnels ou de [meilleures conditions de travail](#) (procéder à des achats responsables, réduire l'impact sur l'environnement, adopter des pratiques durables, gérer de manière responsable les ressources naturelles, réduire les émissions de gaz à effet de serre, préserver l'écosystème, etc.) pourront être évoqués.

La seconde partie du questionnaire permet de relever le niveau d'acceptation de ces pratiques dans les entreprises, en fonction des acteurs interrogés. Cette étape doit permettre aux élèves de revenir sur les ressentis des différents enquêtés et de voir comment ces mesures sont garantes du droit à vivre dans un environnement sain où chacun est à la fois acteur et bénéficiaire de cette protection.

**Phase 2 :** retour réflexif sur les données collectées et les impacts de la Charte de l'environnement

Dans une dernière étape, on vérifie que les élèves ont bien compris les liens entre la valeur constitutionnelle de la Charte de l'environnement et les transformations constatées dans le monde professionnel. Par sa valeur constitutionnelle, la Charte de l'environnement peut valider des dispositions normatives qui ont des effets très concrets sur les entreprises (ainsi, l'interdiction de l'exportation de produits phytosanitaires au nom de l'environnement ne porte pas atteinte à la liberté d'entreprendre – décision n° 2019-823 QPC du 31 janvier 2020), mais elle contribue aussi, par son poids symbolique, à inciter les entreprises à se soucier des conséquences environnementales de leur activité. En étant incluse dans le bloc de constitutionnalité, elle « érige un ensemble de droits, devoirs et principes environnementaux au rang de normes de valeur constitutionnelle » et la place « sur le même plan que la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 et que le Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946<sup>28</sup> ».

Un bilan de ces études élaboré sous forme de carte mentale synthétisant les résultats obtenus peut ensuite être présenté à chaque entreprise ayant participé à l'enquête.

## Exemples de réussite

- L'élève est capable d'expliquer avec ses mots la notion de responsabilité en donnant un exemple concret lié à son domaine d'activité professionnelle.
- L'élève fait la différence entre opinion et fait lors du traitement des questionnaires.
- L'élève fait la distinction entre incitation et obligation.

28. Meryem Deffairi, « [La portée constitutionnelle des dispositions de la Charte de l'environnement](#) », *Titre VII*, n° 8 (avril 2022).

## Prolongements et liens possibles

- **EMC – EMI** : il est possible de proposer un travail d'analyse critique de la communication (campagnes de publicité) de grandes firmes transnationales françaises sur la transition écologique en mettant en relation la responsabilité sociale et environnementale des entreprises et la question de l'éco-blanchiment (*greenwashing*).
- **Français** (Informer — S'informer-Communiquer) — **EMC** (La délibération dans les institutions) : étudier la portée et les limites des COP – analyse du traitement médiatique d'une COP.
- **PSE** (L'individu responsable dans son environnement) : dans ce module, les élèves sont sensibilisés aux enjeux planétaires et locaux (ils abordent la gestion de l'eau et des énergies). L'objectif est de susciter un comportement éthique et responsable.

## Ressources pédagogiques

- Ressources éducol en ligne concernant [l'éducation au développement durable](#). On peut ainsi consulter la page consacrée à la sensibilisation des jeunes citoyens à la [préservation de la biodiversité](#). On peut encore utiliser celle qui porte sur l'éducation aux enjeux posés par le [changement climatique](#). Le jeu « [Le climat et l'alimentation durable](#) » (Jouer à débattre) y est présenté.
- Sur la page éducol [Ressources pour l'étude de la Constitution](#), on peut consulter la fiche thématique consacrée à [l'environnement dans la Constitution](#), qui propose une synthèse et une sélection de décisions faisant application de la Charte de l'environnement. Des séquences sont également proposées, dont une intitulée « [Constitution, liberté d'entreprendre et protection de l'environnement](#) ».

# La délibération dans les institutions (nationales, européennes, internationales) : l'exemple des questions environnementales

## Proposition d'activité : simulation d'une négociation climatique

### Points d'appui dans le programme

**Notions :** démocratie représentative ; légitimité ; démocratie participative.

**Contenus d'enseignement associés :** fondements de la légitimité, délibération dans les institutions aux différentes échelles, démocratie participative et démocratie scolaire, traitement médiatique des discours scientifiques.

### Présentation de l'activité

La simulation d'une négociation climatique, outre les attitudes et les aptitudes civiques qu'elle développe, permet aux élèves d'appréhender la complexité des négociations internationales et de comprendre la place et les intérêts des différents acteurs, étatiques et non étatiques, qui y participent. Prenant appui sur les théories d'apprentissage par l'expérience<sup>29</sup>, il s'agit d'expérimenter une négociation pour susciter l'apprentissage, l'engagement et la motivation des élèves. En effet, les jeux de rôle, les simulations participent au développement de la capacité d'agir, à l'agentivité<sup>30</sup>.

À l'issue de la simulation sont appréhendés les différents espaces délibératifs et participatifs auxquels les élèves peuvent contribuer, à l'échelle locale (conseil de quartier, conseil municipal des jeunes, etc.) ou au sein de l'établissement (éco-délégué, CVL, etc.). Ainsi, en participant aux prises de décision dans leur communauté, les élèves développent leur capacité à agir ensemble en jeunes citoyens.

Enfin, l'analyse du traitement médiatique des COP participe au développement de la démarche de questionnement critique face aux sources d'information.

Cette activité contribue également à l'**éducation au développement durable (EDD)**, en prenant appui sur les quatre domaines de compétences qu'elle vise à développer : s'ouvrir à la complexité des thématiques de développement durable ; faire preuve d'esprit critique pour appréhender les problématiques de développement durable ; adopter un comportement éthique et responsable vis-à-vis de l'environnement et des sociétés humaines ; agir individuellement et collectivement pour construire un monde durable<sup>31</sup>.

29. David Kolb, *Experiential Learning*, Prentice-Hall, 1984.

30. Émilie Morin, Geneviève Therriault et Barbara Bader, « [Le développement du pouvoir agir. L'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble](#) », *Éducation et socialisation*, 51 | 2019, mis en ligne le 30 mars 2019.

31. « [L'éducation au développement durable dans le cadre des enseignements](#) », éducol.

### Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie :

- Comprendre les enjeux du développement durable et de la transition écologique.
- Prendre des initiatives dans le respect des règles, des autres et de l'environnement.
- S'engager et avoir sens des responsabilités.
- Développer les capacités d'écoute et d'observation, de réflexion et de discernement, son esprit critique.
- Apprendre en autonomie.
- S'impliquer dans un projet collectif et coopérer.
- Participer à un débat pour prendre des décisions.

## Déroulé de l'activité

### Support documentaire

L'Éducation nationale et l'Agence française de développement (AFD) mettent à disposition des enseignants un kit pédagogique de simulation d'une négociation climatique :

« [Simulation d'une négociation climatique, kit pédagogique à l'usage des enseignants du secondaire](#) », Agence française de développement (AFD) en partenariat avec l'Office for Climate Education (OCE), Paris, 2023.

### Introduction de l'activité : découvrir les conférences des parties (COP) Climat

La première partie de l'activité consiste à faire découvrir le monde des négociations climatiques internationales aux élèves. Un corpus de documents présentant l'histoire des COP, les acteurs en présence, les leviers d'action et les accords obtenus doit permettre aux élèves de comprendre le fonctionnement complexe de ces espaces de délibération internationaux. Cette phase est indispensable pour mettre en œuvre la simulation. La négociation sera difficile sans une bonne compréhension globale des enjeux et des notions.

On peut s'appuyer sur les infographies publiées sur le site du ministère de la transition écologique et de la cohésion des territoires<sup>32</sup>, qui présentent notamment les résultats des dernières COP et de la COP 21.

On pourra demander aux élèves de compléter un tableau qui récapitule ces données, en mettant en évidence, pour chaque COP : l'année et le lieu, les principaux thèmes abordés, les accords obtenus, le nombre de pays signataires, etc.

La question des acteurs est centrale : il s'agit de faire comprendre aux élèves que les acteurs qu'ils vont incarner ne mobilisent pas les mêmes moyens ni les mêmes échelles pour agir et qu'ils ont des intérêts différents.

Un prolongement peut être envisagé pour étudier le traitement médiatique des différentes COP Climat. Un corpus de unes de presse écrite et de publications sur les réseaux sociaux peut être proposé : il s'agit de développer les compétences d'évaluation de la qualité et de la pertinence d'une information, la valeur d'une source, sa fiabilité, la crédibilité de son auteur. En période de COP, on peut mettre en place une revue de presse pour analyser le traitement médiatique de la conférence.

<sup>32</sup>. Ministère de la transition écologique et de la cohésion des territoires, [Décryptage des COP : les conférences internationales de lutte contre le dérèglement climatique](#), mis à jour le 24 juin 2024.

## Temps 1 : préparer la simulation (choisir un acteur, travailler son texte de négociation et rédiger son discours d'ouverture)

La première étape consiste à préparer la simulation. Pour rendre plus concrète l'activité aux yeux des élèves, l'enseignant peut s'appuyer sur la vidéo tournée en marge de la COP27 en Égypte dans huit établissements scolaires égyptiens, la « [COP des jeunes](#) ».

Dans un premier temps, on annonce aux élèves qu'ils vont travailler en équipes, appelées « délégations ». Chaque délégation doit être composée d'au moins deux élèves qui vont travailler sur des axes différents (atténuation/adaptation). Les délégations peuvent représenter des États (signataires ou non) ou des organisations (scientifiques, ONG, entreprises, etc.). Les élèves choisissent ensuite les acteurs qu'ils vont incarner pour travailler leur positionnement. Ce travail peut être mené à l'aide de « fiches acteurs » issues du kit pédagogique distribuées par l'enseignant. Ils peuvent ainsi préparer et modifier le texte de négociation en fonction des intérêts de leur délégation.

La deuxième étape consiste à préparer le discours d'ouverture de la délégation. Le kit de l'AFD met à disposition un exemple de fiche acteur déjà complétée ainsi qu'une grille d'évaluation de la présentation orale.

## Temps 2 : la simulation de négociation

La simulation peut être organisée selon le déroulé suivant :

- 1. Les discours d'ouverture :** en séance plénière, chaque délégation d'État prononce son discours d'ouverture.
- 2. Les groupes de travail :** les élèves d'une même délégation se séparent ensuite pour former deux groupes de travail. Le premier va travailler sur l'atténuation du changement climatique : dans ce groupe, les représentants doivent s'accorder sur des mesures visant à réduire les aléas climatiques en limitant le réchauffement global de la planète. Le second groupe travaille sur l'adaptation : les participants doivent trancher sur les mesures à adopter pour réduire l'exposition et la vulnérabilité des sociétés face aux aléas climatiques. Des pauses, pendant lesquelles les groupes de lobbying (les acteurs non étatiques qui apportent leur expertise ou tentent de défendre leurs intérêts) et la presse agissent, peuvent être organisées selon les rôles attribués. En effet, lors des COP, la presse interagit avec tous les acteurs pendant les pauses (interviews, vidéos explicatives, etc.) pour informer le public. Des groupes de pression, comme les ONG et entreprises, tentent d'influencer les négociateurs et peuvent organiser des manifestations en brandissant des pancartes avec slogans.
- 3. La plénière de clôture :** à partir des textes négociés dans les deux groupes de travail, les délégations sont invitées à signer le texte sur lequel elles se sont entendues. La présidence de la Conférence peut prononcer un discours qui présente les principales avancées à partir des conclusions de chaque groupe de travail.
- 4. Bilan :** c'est l'occasion d'un point de vue notionnel, de stabiliser la question de la légitimité et de la démocratie représentative, notion déjà abordée en 6<sup>e</sup>, et de marquer les différences qui existent entre deux types de délibération. Les négociations internationales s'appuient sur des discussions entre différents pays pour parvenir à un accord sur des questions d'intérêt commun (ici le climat). Chaque pays ayant ses propres intérêts, c'est sur la base de compromis qu'un accord est trouvé : il n'y a pas de vote majoritaire, mais plutôt une recherche de consensus. C'est cette recherche de compromis et le fait que chaque État participe et ratifie l'accord volontairement qui créent la légitimité des négociations internationales. Dans une démocratie représentative, la délibération implique des discussions et des débats entre les représentants élus pour prendre des décisions, qui passent le plus souvent par le fait majoritaire. Ici, la légitimité repose sur le fait que les représentants sont élus par les citoyens et que les décisions prises reflètent la volonté de la majorité.

### Temps 3 : s'engager dans des espaces délibératifs ou participatifs à l'échelle locale

Le troisième et dernier temps de l'activité permet aux élèves de se saisir de la délibération simulée pour agir localement pour le climat. L'enseignant peut tout d'abord évoquer avec les élèves la Convention citoyenne pour le climat, les propositions qui ont été faites et leur traduction dans la loi, pour aborder la notion de démocratie participative.

Il peut ensuite être proposé aux élèves de travailler sur des propositions de mesures d'atténuation du changement climatique ou sur des mesures d'adaptation à ce phénomène. En fonction du contexte local et des objectifs poursuivis (sensibilisation, stratégies de lutte, stratégies d'adaptation), les élèves portent leur proposition au sein de leur établissement ou au sein des institutions locales (conseil de quartier, conseil municipal des jeunes, etc.).

### Exemples de réussite

- L'élève est capable de mener une réflexion critique sur les modalités de prise de décision en démocratie.
- L'élève peut mener une réflexion sur les questions éthiques liées à la mondialisation.
- L'élève fait preuve de respect à l'égard des personnes qui ont des opinions politiques différentes des siennes.
- L'élève peut apprécier le défi que représente la résolution de problèmes ambigus.

### Prolongements et liens possibles

Étudier l'exemple des questions environnementales pour questionner les délibérations dans les institutions permet au professeur de lettres-histoire-géographie de faire des ponts avec les disciplines qu'il enseigne, et notamment :

- la question des acteurs et des ODD, étudiée dans les deux thèmes de géographie : « Transports et mobilités », « Espaces urbains : acteurs et enjeux » ;
- la question de la construction et de l'affirmation démocratique en France, notamment dans le thème 1 d'histoire « La France de la Révolution française à la V<sup>e</sup> République : l'affirmation démocratique ».

En outre, l'étude du traitement médiatique des COP, comme l'éloquence travaillée lors de la simulation, trouve un écho particulier avec l'objet d'étude du programme de français « S'informer, informer, communiquer ». Un travail en collaboration avec le professeur documentaliste peut être privilégié et s'inscrire dans des dispositifs comme « Classe Médias » ou des concours.