



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

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 éclairages pour le professeur et des pistes de mise en œuvre, qui ne prétendent pas couvrir l'intégralité du programme et sont de nature variée (séquences, activités, projet, etc.). Chaque proposition met en évidence des compétences pour une culture de la démocratie qui figurent en préambule du programme et qu'elle permet de développer.*

# Droits, libertés et responsabilité

## Sommaire

- 4 | Les enjeux pédagogiques de la classe de seconde
- 6 | L'État de droit garantit les droits et libertés et un pluralisme démocratique [5 heures]
  - 6 | Éclairage pour le professeur
  - 11 | Proposition d'activité : un État de droit pour étendre et garantir les droits des femmes
  - 14 | Proposition d'activité : la condition pénitentiaire, des devoirs et des droits
- 18 | Liberté et responsabilité : l'exemple de l'information (vecteurs, nécessité et enjeux) [5 heures]
  - 18 | Éclairage pour le professeur
  - 19 | Proposition de séquence : la diffusion de l'information
- 26 | Droits et responsabilité : l'exemple de la protection de l'environnement et de la sauvegarde de la biodiversité [5 heures]
  - 26 | Éclairage pour le professeur
  - 27 | Proposition de projet : simuler un procès de maltraitance animale
  - 32 | Proposition de séquence : développer la démocratie environnementale au sein du lycée

## Les enjeux pédagogiques de la classe de seconde

En cette première année au lycée, l'objectif est de consolider les connaissances acquises lors de la scolarité obligatoire en s'assurant de la compréhension de notions et de principes structurant notre société comme l'État de droit, les libertés fondamentales, le pluralisme démocratique et la laïcité. La réflexion conduit à considérer le cadre européen et le cadre international pour comprendre comment l'État de droit est défini et promu par les nations démocratiques. En s'appuyant sur la construction spiralaire et progressive du programme, la classe de seconde parachève la construction des définitions de ces notions déjà abordées au collège.

Dans le travail sur les trois notions constitutives de la thématique annuelle, l'objet central de la classe de seconde est de construire une réflexion sur **ce qu'est l'État de droit** (abordé une première fois au collège en classe de 4<sup>e</sup>), comment celui-ci structure le droit, oblige le pouvoir politique et protège les individus.

Par l'analyse de textes juridiques, de décisions de justice, les élèves appréhendent les mécanismes de décision et les leviers d'action dont chacun dispose dans un État de droit. Ils prennent conscience de l'équilibre délicat visant à concilier des droits et des libertés qui entrent parfois en contradiction, voire en tension. Cette démarche permet de réfléchir en considérant le point de vue de différents acteurs et d'interroger actions et décisions sous le prisme de la responsabilité individuelle et collective, inhérente tant à l'exercice des droits qu'à celle des libertés, dans leur sauvegarde autant que dans leur extension.

En étudiant notamment la laïcité, l'ordre public, les problématiques de l'information ou encore de l'environnement, le programme aborde des questions d'actualité, parfois sensibles, qui doivent permettre aux élèves de développer leur propre réflexion 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.). L'actualité de ces questions témoigne aussi de la capacité d'adaptation de l'État de droit aux enjeux contemporains dans le cadre national, européen et international, et des défis toujours renouvelés auxquels il est confronté.

### Des points d'attention ou des enjeux à considérer

- Sur la notion de **responsabilité** : celle-ci repose sur un principe fondamental, la nécessité de rendre compte de ses actes ainsi que d'en assumer et d'en supporter toutes les conséquences, parfois au prix de réparations ou de condamnations. Elle se définit toujours en lien avec le rôle, les charges et les devoirs qui sont assignés à chacun. La responsabilité et son analyse peuvent se décliner en quatre dimensions : morale, juridique, individuelle et collective. Convoquer cette notion implique de croiser ces quatre dimensions pour chaque objet d'étude, pour chaque type ou échelle de responsabilité et pour chaque acteur. Les formes de la responsabilité sont aussi à considérer : civile, pénale, administrative, citoyenne, démocratique, politique, environnementale, etc. L'analyse des responsabilités des uns et des autres doit toujours être réflexive et étayée d'exemples pour une parfaite assimilation et appropriation de cette notion complexe par les élèves, et ne saurait se borner à un jugement abrupt. Il faudra également veiller à ne pas développer chez les élèves un sentiment de culpabilité, mais au contraire à faire grandir leur esprit civique.

- Sur la dimension **critique** à développer ou à initier chez les élèves : celle-ci s'inscrit dans la démarche globale attendue de la construction de l'esprit critique<sup>1</sup>. Dans le cadre de l'EMC, l'esprit critique se développe en relation avec des questions de société ou d'actualité pour lesquelles les élèves sont amenés à rechercher de l'information et à évaluer l'information publiée dans les médias et sur les réseaux sociaux.

.....  
1. Voir la page éducol [Former l'esprit critique des élèves.](#)

# L'État de droit garantit les droits et libertés et un pluralisme démocratique [5 heures]

## Éclairage pour le professeur

### Comprendre la notion d'État de droit

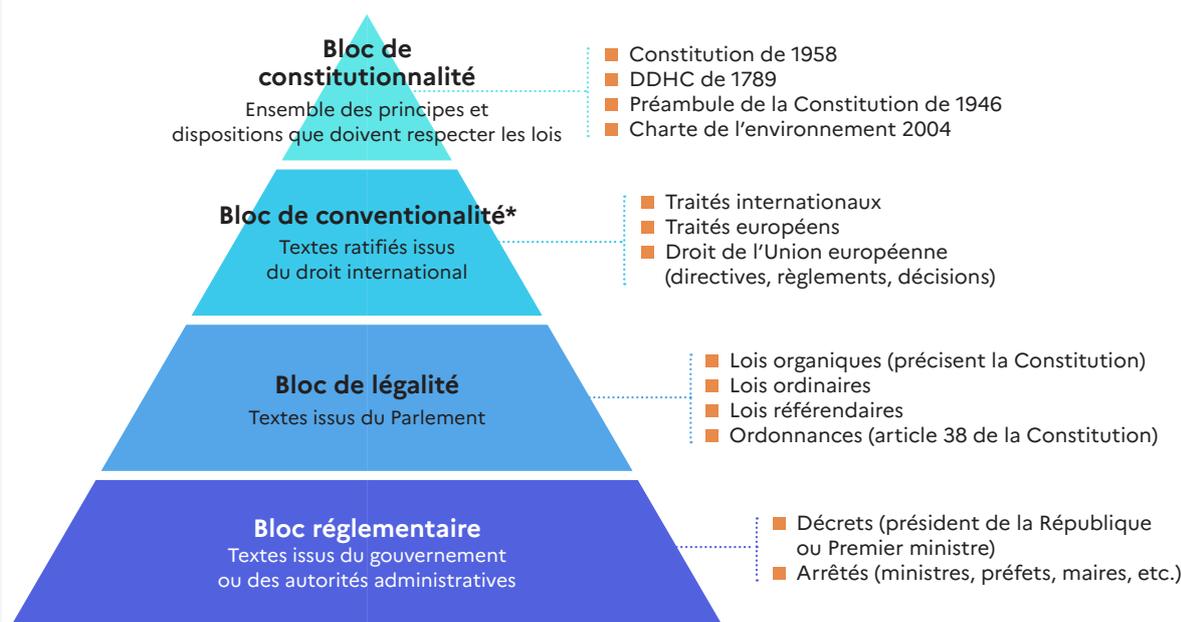
Dans un État de droit, l'action des pouvoirs publics est encadrée par des normes qui limitent leur action. Ces normes sont hiérarchisées, de sorte que les normes de niveau supérieur déterminent et encadrent celles de niveau inférieur. L'élaboration et l'application de ces normes peuvent faire l'objet 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>2</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.

2. 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



\* La position du droit de l'UE dans la hiérarchie des normes soulève des discussions juridiques et politiques sur la question de savoir si le droit constitutionnel d'un État prime sur le droit communautaire. Pour certains juristes, le droit communautaire prime ; pour d'autres, il existe deux ordres juridiques distincts, l'ordre communautaire européen et l'ordre interne national.

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>3</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.

.....  
3. 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>4</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>5</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>6</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

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

5. 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.

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

Constitution dispose en son article premier 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.
- 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>7</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>8</sup>, israélite) doit s'organiser dans un cadre associatif<sup>9</sup>. La loi de 1905 crée le statut d'associations cultuelles<sup>10</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>11</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>12</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 après près de cinquante années d'annexion à l'empire allemand, 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 ».

7. 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.

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

9. 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).

10. 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](#).

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

12. 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>13</sup>.

La liberté de conscience est souvent définie comme la liberté de croire, de ne pas croire, de ne plus croire, de changer de religion ; elle « couvre à la fois la liberté de religion et la liberté au regard de la religion<sup>14</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 (IGV), le législateur a sauvegardé « sa liberté, laquelle relève de sa conscience personnelle »<sup>15</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>16</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). 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 usagers 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>17</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'écarter, 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>18</sup> ».

13. 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](#) ».

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

15. 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.

16. [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.

17. Le statut des aumôniers (salariés, 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](#).

18. 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 d'activité : un État de droit pour étendre et garantir les droits des femmes

## Points d'appui dans le programme

**Notion :** État de droit.

**Contenus d'enseignement associés :** affirmation des droits fondamentaux de la personne humaine, garantie des libertés fondamentales et possibilité d'une évolution et/ou d'un approfondissement de la loi, création de nouveaux droits et de nouvelles libertés.

L'activité vise à aborder la question de l'État de droit sous l'angle des droits des femmes, en intégrant à la fois une perspective historique de long et moyen terme sur l'apparition de nouveaux droits, ainsi qu'une réflexion sur la hiérarchie des normes.

Par l'analyse d'un corpus de documents issus des médias, les élèves comprennent comment un nouveau droit, étendant l'accès à la procréation médicalement assistée (PMA), est consacré dans le droit français.

## Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Valoriser l'État de droit.
- Développer sa compréhension de la règle et du droit.
- Développer ses capacités de réflexions et de discernement, son esprit critique.

## Déroulé

### Introduction de l'activité

En inscrivant cette activité dans une approche complémentaire entre histoire et EMC, il s'agit d'amener les élèves à travailler sur le temps long. En partant de l'analyse de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen et de la Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne, les élèves prennent conscience, par le biais de la figure marquante d'Olympe de Gouges, du fait que la question de la place de la femme au sein de la société française notamment se pose depuis plusieurs siècles.

Cette première phase permettant de contextualiser cette question détermine le cadre dans lequel s'inscrit toute réflexion actuelle sur la manière dont la loi peut incarner une réponse à une forte demande sociétale. Les activités se concentreront sur la question de la procréation médicalement assistée (PMA).

### Corpus documentaire

- Articles 2 et 3 de la [Déclaration des droits de l'homme et du citoyen](#), sur le site du Conseil constitutionnel.
- « [La déclaration des droits de l'homme et du citoyen](#) », témoignage vidéo [4 min.] de Jean-Pierre Dubois, président de la ligue des droits de l'homme, 27 décembre 2009 (Réalisons l'Europe).
- Olympe de Gouges, préambule de la [Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne](#), 1791, sur le site Gallica Les Essentiels (BnF).
- Vidéo « [Olympe de Gouges](#) », dans la série « Pionnières ! » de la BnF [2 min. 29].

En complément des connaissances acquises lors du cours d'histoire consacré à « l'Amérique et l'Europe en révolution (des années 1760 à 1804) », les élèves analysent certains articles de la DDHC pour saisir la permanence de ces principes encore aujourd'hui. Il s'agit de se focaliser sur la question de l'égalité des citoyens devant la loi et donc de l'identification des exclus de la DDHC.

Les élèves comparent ensuite les deux préambules : celui de la DDHC et celui de la DDFC d'Olympe de Gouges pour identifier les arguments montrant que les femmes doivent bénéficier des droits de l'homme et du citoyen. Dans un second temps, le visionnage de la vidéo sur Olympe de Gouges permet de prolonger la réflexion sur la longue durée du combat pour l'inclusion des femmes dans la citoyenneté.

Les actions d'Olympe de Gouges ont réussi à mettre en lumière les revendications pour l'inclusion des femmes dans la citoyenneté, mais elles n'ont pas été prises en compte. En effet, il a fallu attendre plus d'un siècle et demi après son appel pour que les femmes françaises puissent enfin accéder au vote et à la représentation politique.

Pour la suite de l'activité, il est intéressant de montrer aux élèves que, à la suite d'une demande sociétale forte et de revendications, il est possible, au XXI<sup>e</sup> siècle, de consacrer, dans la loi française, des nouveaux droits comme celui de l'accèsion à la procréation médicalement assistée (PMA).

## Temps 1 – La PMA pour toutes, une demande sociale dans le débat public

À travers un corpus de documents, l'activité propose, en réinvestissant les compétences acquises lors du programme de français « S'informer, informer : les circuits de l'information », de présenter les différents points de vue exprimés au moment du débat sur l'ouverture de la PMA à toutes les femmes.

La démarche peut reposer sur quatre étapes :

- repérage du vocabulaire péjoratif et mélioratif dans chacune des ressources ;
- identification de l'intention des auteurs ;
- classement des différentes ressources en fonction du point de vue par rapport à l'extension de la PMA ;
- mise en commun et correction.

### Supports documentaires possibles

- Jean-François Debat, « [L'extension de la PMA à toutes gomme l'altérité parentale](#) », lemonde.fr, 21 septembre 2019.
- Nicolas Kermabon, « [" PMA pour toutes " : des objections juridiques et techniques restent sans réponse](#) », FigaroVox, 29 juin 2021.
- Valérie Cantié, « [2021, \(enfin\) l'année de la PMA pour toutes ?](#) », France Inter, 3 janvier 2021.
- « [La PMA pour toutes les femmes, c'est oui. La PMA post-mortem, c'est non](#) », extrait du journal de 7 h de France Culture, 30 juillet 2020.
- Serge Rabier, « [PMA pour toutes, une étape sociétale qui reste à consacrer dans le droit](#) », latribune.fr, 5 août 2018.
- « [" Parcours " : un podcast sur la PMA](#) », France TV, 16 décembre 2021.

Une fois l'activité corrigée, les élèves pourront être évalués sur leurs capacités à repérer le point de vue éditorial d'un autre article sur le même sujet de la PMA.

## Temps 2 – L’extension de la PMA inscrite dans le droit

Dans un deuxième temps, l’activité se concentre sur la manière dont la demande sociétale est inscrite dans le droit, en respectant le fonctionnement juridique de l’État de droit (notamment le respect de la hiérarchie des normes).

### Supports documentaires

- [Loi n° 2021-1017 du 2 aout 2021 relative à la bioéthique](#), [legifrance.fr](#).
- « [La PMA pour toutes les femmes est désormais autorisée en France](#) », [info.gouv.fr](#), 30 septembre 2021.
- « [Bioéthique : l’ouverture de la PMA à toutes les femmes](#) », [vie-publique.fr](#), 8 septembre 2023.
- « [Procréation médicalement assistée \(PMA\)](#) », [service-public.fr](#).

Le corpus documentaire, constitué de différentes sources d’information officielle, permet de montrer comment l’extension de la procréation médicalement assistée a été inscrite dans le droit. Les élèves doivent mettre en évidence les deux textes principaux :

- la loi du 2 aout 2021, dont l’article 1<sup>er</sup> concerne spécifiquement l’élargissement de l’accès à l’assistance médicale à la procréation (AMP)<sup>19</sup> ;
- le décret du 28 septembre 2021, annoncé dans l’article L.2141-2 modifié par la loi du 2 aout 2021, qui fixe les conditions d’âge.

L’étude du début du texte de la loi, indiquant les rôles de l’Assemblée nationale et du Sénat, permet de rappeler que, dans un État de droit, la loi est une décision du peuple souverain.

L’existence de deux textes juridiques de statut différent permet d’aborder la notion de hiérarchie des normes, à partir de la pyramide de Kelsen (voir infographie *supra*) : les élèves doivent comprendre à la fois que le décret est nécessaire pour que le droit soit effectif, et que ce décret doit respecter le cadre fixé par le texte de loi.

Le professeur peut également inciter les élèves à réfléchir à la question de l’accès au droit : le corpus documentaire regroupe à la fois un site d’information légale (Légifrance), un site de communication gouvernementale ([info.gouv.fr](#)), un site d’information sur les politiques publiques ([vie-publique.fr](#)) et un site officiel de l’administration à visée pratique ([service-public.fr](#)). Ces différents canaux d’information permettent aux citoyennes et citoyens de connaître effectivement leurs droits.

## Temps 3 – Approfondir la notion d’État de droit : le rôle du Conseil constitutionnel

Dans un dernier temps, le travail peut porter sur le rôle du Conseil constitutionnel dans le cadre de la loi du 2 aout 2021, en s’appuyant soit sur la décision n° 2021-821 DC du 29 juillet 2021 (saisine *a priori* par 60 députés), soit sur la décision n° 2022-1003 QPC du 8 juillet 2022 (saisine *a posteriori* à partir d’une requête en annulation pour excès de pouvoir du décret du 28 septembre 2021 portée par une association).

Les deux décisions peuvent être analysées à partir des communiqués de presse :

- [communiqué de presse du 29 juillet 2021](#) (décision n° 2021-821) ;
- [communiqué de presse du 8 juillet 2022](#) (décision n° 2022-1003).

19. Les deux expressions, PMA et AMP, sont synonymes : la première est plus ancienne et plus fréquente dans le discours public ; la seconde est celle employée par la loi de 2021.

L'objectif est de montrer que la loi elle-même est soumise à la Constitution, à la fois avant et après son adoption<sup>20</sup> : le Conseil constitutionnel veille à ce que la loi du 29 juillet 2021 ne contrevienne pas à de grands principes de valeur constitutionnelle (dignité de la personne humaine, égalité).

Dans les deux cas, le Conseil constitutionnel estime que la loi est conforme à la Constitution.

En complément, une vidéo disponible sur le site « Découvrons notre Constitution » évoque le rôle du Conseil constitutionnel dans le domaine de la [bioéthique et du droit médical](#).

## Exemples de réussite

- L'élève exprime l'avis que les décisions publiques doivent être prises et mises en œuvre conformément aux lois et réglementations.
- L'élève peut décrire différentes façons dont les citoyens peuvent influencer les politiques.
- L'élève peut mener une réflexion critique sur la nature et les objectifs d'une loi.
- L'élève peut analyser des points de vue et effectuer une évaluation critique de l'information.

À la suite de cette activité, les élèves pourront être évalués sur leur capacité à expliquer comment une demande sociétale forte, comme l'[accession au mariage pour tous](#), a pu être consacrée par la loi.

## Prolongements et liens possibles

En lien avec le programme de français « S'informer, informer : les circuits de l'information » : réaliser une revue de presse sur un débat médiatique par rapport à l'acquisition d'un futur droit dans la loi française, par exemple la fin de vie.

En lien avec le programme d'histoire « L'Amérique et l'Europe en révolution (des années 1760 à 1804) » : analyser la place et les limites de la Constitution aux États-Unis dans la protection des droits des femmes.

## Proposition d'activité : la condition pénitentiaire, des devoirs et des droits

### Points d'appui dans le programme

**Notion** : État de droit.

**Contenus d'enseignement associés** : l'État de droit n'est pas exclusif de la restriction des libertés (par exemple pour le maintien de l'ordre public) ni de la privation de liberté (par exemple pour les individus condamnés par la justice).

## Présentation et contextualisation de l'activité

Cette activité, prévue pour une durée d'1 h 30, aborde sous forme d'étude de cas la question pénitentiaire, celle du maintien des droits et des devoirs civiques des détenus, et celle du sens de la peine dans un régime démocratique. Elle propose, à partir d'un article de presse, d'aborder la

20. Le site « Découvrons notre Constitution », édité par le Conseil constitutionnel, propose une présentation pédagogique de la [question prioritaire de constitutionnalité](#).

question pénitentiaire pour illustrer certaines dimensions de l'État de droit : la privation de liberté n'empêche pas de maintenir certains droits fondamentaux ; en régime démocratique, la peine n'est pas seulement punitive mais vise aussi à la réinsertion des personnes condamnées.

Ainsi, en 1994, le Conseil constitutionnel a rappelé, lors du contrôle de constitutionnalité de la loi instituant une peine incompressible, que la prison est conçue pour protéger la société et assurer la punition du condamné, mais aussi pour permettre sa réinsertion<sup>21</sup>.

L'activité proposée permet ainsi de déconstruire certaines représentations communes de la prison, très souvent envisagée comme une pure et simple punition, ou bien encore comme une zone de non-droit.

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

- Valoriser l'État de droit.
- Développer sa compréhension de la règle et du droit.
- Développer ses capacités de réflexions et de discernement, son esprit critique.

## Déroulé de l'activité

Pour introduire l'activité, le professeur propose quelques éléments de contexte : les auteurs d'une infraction pénale (crime, délit ou contravention) condamnés par une juridiction peuvent faire l'objet de peines qui varient en fonction de la gravité de l'infraction. Parmi ces peines figure la peine d'emprisonnement. Dans le cas des personnes mineures, la reconnaissance d'un statut spécifique (la justice des mineurs) a conduit à l'élaboration d'une justice adaptée aux mineurs, protectrice et donnant la priorité à l'éducation par rapport à la répression, ce qui n'exclut pas la privation de liberté.

Avant d'aborder l'activité proprement dite, le professeur dresse avec les élèves une liste des principaux droits reconnus aux détenus à partir des lois pénitentiaires de 2009 et de 2022 :

- la domiciliation à l'établissement pénitentiaire permettant l'obtention de papiers d'identité, l'exercice du droit de vote ou l'obtention de prestations sociales ;
- le maintien des liens familiaux grâce à l'amélioration des visites et à une plus grande facilité d'usage du téléphone<sup>22</sup> ;
- le droit au travail, dont l'exercice devrait être facilité, notamment grâce à l'intervention des entreprises d'insertion à l'intérieur même des établissements pénitentiaires ;
- le droit à la formation, dans des conditions compatibles avec les nécessités du maintien de l'ordre et de la sécurité.

L'intérêt de cette activité est de porter un regard sur le droit à la formation. Ainsi, l'analyse d'un article de presse permet d'interroger la question de la réinsertion des détenus.

21. [Décision n° 93-334 DC du 20 janvier 1994.](#)

22. Il s'agit des communications téléphoniques autorisées par l'administration pénitentiaire (articles L.345-5 à L.345-7 du Code pénitentiaire), et non pas de la détention de téléphones portables personnels, interdits en prison.

**Marie Quenet, « Détenus, ils ont passé le bac en prison », jdd.fr, 12 juillet 2015 (mis à jour le 9 janvier 2023).**

*Quelques centaines de détenus décrochent chaque année le bac ou son équivalent. Rencontre avec Kramoko, qui vient d'obtenir son diplôme à la maison d'arrêt de Nanterre.*

« Cela a été une satisfaction... » Kramoko, imposant gaillard de 1,96 m, marque une pause. « Pour ma mère, pour la rendre fière. » À 21 ans, il vient de décrocher son bac pro avec mention bien. Ce vendredi, on le rencontre dans la salle de classe. Derrière lui, le tableau blanc est encore couvert de notes. À la fenêtre, des barreaux rayent l'horizon. Incarcéré depuis un an et demi, le jeune homme a passé son examen à la maison d'arrêt de Nanterre (Hauts-de-Seine). Dans cette aile de l'établissement pénitentiaire, l'école regroupe sept salles de cours, deux salles d'informatique, un labo et une bibliothèque. Cette année, six détenus y ont passé le bac, cinq l'ont obtenu. Kramoko visait la mention très bien, mais il a eu 11 en espagnol : « J'ai été interrogé à l'oral le lendemain de mon jugement. Je n'avais pas trop la tête à cela. » Sylvie Paré, la responsable locale de l'enseignement, ne tarit pourtant pas d'éloges : « C'est l'élève qui a eu la meilleure note au bac [15,46] depuis que je travaille ici, en quinze ans ! »

### **Les copies mélangées aux autres**

L'an dernier, selon l'administration pénitentiaire, 220 détenus ont décroché le bac ou son équivalent, le diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU), plus facile à préparer. Ils étaient 319 à tenter leur chance (environ 30 % au bac). « Souvent, ce sont de jeunes majeurs, de 18 à 25 ans, pas très éloignés de leur scolarité et qu'on arrive à remobiliser. Ou bien des adultes condamnés qui entendent profiter de leur détention pour obtenir des certifications et se réinsérer », décrit Isabelle Bryon, responsable nationale de l'enseignement en milieu pénitentiaire. Des candidats au bac comme les autres : « Ce sont les mêmes épreuves qu'à l'extérieur. Elles se déroulent au même moment, dans les mêmes conditions, avec les mêmes modalités de surveillance », précise le ministère de l'Éducation. Les copies, anonymes, sont mélangées aux autres. Seule différence : c'est le jury qui se déplace pour les oraux. La visioconférence n'a pas encore été utilisée. Kramoko ne stressait pas trop. Avant son incarcération, il préparait un bac sciences et technologies de l'industrie, génie civil : « J'avais un très bon niveau. » À la maison d'arrêt, il a dû se rabattre sur gestion et administration : « Il n'y avait pas le choix, c'est le seul bac qu'on prépare ici. » Mais il était motivé : « Je mets ma détention à profit. J'ai fait une erreur. Là, ce diplôme, c'est un nouveau départ, un tremplin vers l'avenir ! »

### **Se préparer sans Internet**

Réviser demande pourtant de la persévérance, surtout en maison d'arrêt : « Ce n'est pas évident de travailler en cellule avec un codétenu qui n'est pas dans la même optique », confie le jeune bachelier, qui révisait la nuit quand il y avait moins de bruit. En prison, où Internet est interdit, certains documents ne sont pas accessibles : « Je demandais à ma mère de m'apporter des livres du dehors. » Enfin, les temps des enseignements (ici, 21 heures hebdomadaires pour préparer le bac) sont souvent rognés : « Parfois, les parlours avocat tombent en même temps. Ou bien il faut choisir entre promenade et cours. » La vie carcérale a aussi ses contraintes : un candidat au bac L a, par exemple, été jugé au moment des épreuves, il passera l'examen en septembre. Un détenu de 42 ans a dû renoncer : il avait besoin de travailler pour gagner de l'argent. Certains s'inscrivent par ailleurs au bac en espérant bénéficier d'une réduction de peine, qui peut être accordée à des « condamnés qui manifestent des efforts sérieux de réadaptation sociale, notamment en passant avec succès un examen scolaire ». Ce matin, à la bibliothèque, un détenu salue Kramoko : « Félicitations. Avoir le bac ici, c'est quelque chose ! Cela donne de l'espoir. » Le jeune diplômé, lui, songe déjà à la suite : « Je veux faire une licence en comptabilité-gestion et poursuivre dehors jusqu'au master. » Il va s'inscrire à une formation du Conservatoire national des arts et métiers (Cnam), par correspondance. La maison d'arrêt ne propose pas de cours au-delà du bac.

Le travail s'effectue en binôme. L'objectif final est de proposer une réponse structurée à la question suivante : dans quelle mesure l'enseignement en prison favorise-t-il la réinsertion ?

Une guidance est proposée pour réfléchir aux différents points suivants :

- les conditions d'apprentissage en détention ;
- les limites imposées par la détention ;
- les conditions de passage des examens ;
- les chiffres (taux de réussite ; part des détenus passant les examens).

Pour accompagner les élèves dans leur travail, le professeur peut leur indiquer les ressources documentaires mentionnées ci-dessous, qui permettent notamment de souligner l'engagement de certaines associations ou le rôle de certaines institutions pour le respect effectif des droits des personnes détenues.

### Ressources documentaires complémentaires

- La loi pénitentiaire et les droits des prisonniers : [loi du 24 novembre 2009 sur le site Légifrance](#).
- [La justice pénale des mineurs en France de 1791 à nos jours](#) sur le site vie-publique.fr (5 octobre 2021).
- [La prise en charge en détention](#), page du ministère de la Justice (sans date).
- [Enseignement et formation d'un détenu en prison](#), page du site service-public.fr (novembre 2024).
- [L'observatoire international des prisons](#).
- [Site du contrôleur général des lieux de privation de liberté](#).
- « [Conditions de détention indignes : quels recours pour les personnes incarcérées ?](#) », vie-publique.fr, 9 octobre 2024.

### Exemples de réussite

- L'élève est capable de saisir les enjeux du droit à la formation en détention dans un État de droit.
- L'élève connaît les droits garantis au détenu par l'État de droit.
- L'élève recherche en autonomie les informations lui permettant de construire une argumentation.
- L'élève construit et rédige un raisonnement réflexif et nuancé sur le droit à la formation en détention.

### Prolongements et liens possibles

L'enseignant peut terminer cette activité en évoquant les différentes réformes de la justice pour mineurs et les établissements pénitentiaires pour mineurs (EPM).

Pour développer la notion d'État de droit, il est possible de travailler sur la décision du Conseil constitutionnel du 20 janvier 1994 (évoquée *supra*), qui permet d'illustrer la hiérarchie des normes et le contrôle de constitutionnalité de la loi.

# Liberté et responsabilité : l'exemple de l'information (vecteurs, nécessité et enjeux) [5 heures]

## Éclairage pour le professeur

L'objectif de ce thème de la classe de seconde, 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. Ils ont exploré des notions les encadrant, comme l'État de droit et l'ordre public. 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. En seconde, 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 la nécessité 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 réguler et protéger comme de la considération nécessaire au respect de la dignité de la personne humaine.

En classe de seconde professionnelle, l'objet d'étude de français « s'informer, informer : les circuits de l'information » constitue un point d'ancrage pour développer ce thème en EMC. À travers l'étude spécifique de textes déontologiques, comme la charte de Munich, l'étude de textes de loi qui encadrent la presse ou encore d'autres textes législatifs spécifiques à l'exercice de la liberté d'expression, l'EMC constitue un prolongement, une mise en application concrète ou offre encore la possibilité d'un temps de débat.

### 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>23</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

23. 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.

un droit fondamental<sup>24</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).

## Proposition de séquence : la diffusion de l'information

### Points d'appui dans le programme

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

### Contenus d'enseignement

- S'interroger sur le rôle de la liberté de presse, de la liberté d'informer en lien avec la liberté d'expression dans une société démocratique.
- Analyser l'impact des médias et des réseaux sociaux sur la diffusion et le pluralisme de l'information.
- Comprendre le cadre légal qui encadre ces libertés et les enjeux qui en découlent.
- Expliquer le rôle et les responsabilités de différents acteurs (journalistes, utilisateurs) dans le processus de produire et d'émettre des informations

La séquence propose de travailler avec les élèves sur la question de la diffusion d'informations à partir d'un fait ou d'un événement puisé dans l'actualité, où les désordres informationnels deviennent un enjeu majeur, soulevant des questions sur la responsabilité à la fois des différents professionnels de l'information, quel que soit le canal de diffusion, mais également des individus qui s'en font le relais notamment via les réseaux sociaux, dans le cadre de l'exercice de libertés fondamentales, comme celles de s'informer et de s'exprimer.

Cette séquence s'articule autour de 3 temps qui s'échelonnent sur 5 heures. Il s'agit dans un premier temps de permettre aux élèves une première appropriation des enjeux de l'information (accès, interprétation), à partir d'un fait ou d'un événement d'actualité. Ce premier travail conduit ensuite les élèves à réfléchir aux nouveaux défis que posent les médias sociaux à l'exercice de la liberté de l'information et à la liberté d'expression dans le cadre d'un débat. Enfin, la dernière partie de la séquence permet d'interroger la place de la loi dans la production et la diffusion de l'information ainsi que la responsabilité des professionnels de l'information, des citoyens et de l'État. Dans l'esprit du programme de lettres-histoire en voie professionnelle, un point important de vigilance peut être porté sur la responsabilité individuelle du citoyen comme vecteur de diffusion de l'information.

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

- Développer une compréhension critique des enjeux liés à l'information et aux médias, ainsi que de la règle et du droit.
- Développer le sens de l'engagement et des responsabilités.
- S'impliquer dans un projet collectif et coopérer.
- Participer à un débat.

24. 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. »

## Descriptif de la séquence (5 h)

Trois temps de travail peuvent être envisagés.

### Séance 1 (1 h) – S’informer dans une société démocratique

#### 1/ Information ou fausse information ?

Les enquêtes sur les habitudes de consommation de l’information chez les lycéens indiquaient en 2021 que les réseaux sociaux sont le média le plus consulté pour s’informer, devant la télévision encore très présente et les discussions en famille<sup>25</sup>. La présentation et la construction même du contenu informationnel sur ce type de média offrent de nombreuses occasions à l’enseignant de questionner la fiabilité des données exposées. En effet, l’absence de sources, le ton employé, le rythme imposé par le montage mettent en évidence un souci davantage porté sur la captation de l’attention que sur l’intérêt informatif. Il devient donc essentiel d’arriver à faire distinguer l’information de l’expression d’une simple opinion ou de la diffusion d’une anecdote. Le commentaire de l’information qui peut se développer sur des médias diffusant en continu est aussi une source de confusion supplémentaire.

L’enseignant peut organiser sa première séance en présentant aux élèves une série d’une dizaine d’informations pouvant paraître insolites ou décalées. Les élèves doivent déterminer la véracité de l’information. Plusieurs réponses peuvent être proposées : vrai, faux ou déformé ; anecdotique ou d’intérêt public. L’enseignant doit posséder l’article d’origine dans le cas des informations vraies ou déformées. Il est aussi intéressant de garder la trace de la fausse information<sup>26</sup>. Ce peut être l’occasion d’interroger la notion de faits divers, qui sont en eux-mêmes un point sensible de la définition de l’information (quel intérêt public ?). On pourrait s’interroger sur le lien entre fait divers et actualité, par exemple à partir d’un fait divers criminel et de ses conséquences politiques (affaires Paul Voise ou Laetitia).

Il est également possible d’insister sur le commentaire de l’information, omniprésent sur de nombreuses chaînes d’information à travers les paroles de personnalités invitées à donner leurs avis à propos de faits d’actualité. Il est possible d’établir un parallèle avec l’abolition du *fact-checking* (vérification de l’information) sur Facebook ou encore l’évolution de la politique de modération sur X. Un travail important peut aussi être mené sur le biais de confirmation, qui consiste à sélectionner et retenir en priorité les informations qui confortent un avis déjà établi.

#### 2/ Les désordres informationnels

Dans un second temps, le professeur explique comment Internet permet de diffuser l’information directement et sans contrôle a priori, ce qui favorise à la fois la circulation de l’information et les désordres informationnels, qui ne se résument pas aux informations fallacieuses (*fake news*). Le professeur propose à ses élèves de travailler à partir d’un article intitulé « Désinformation, Mésinformation, Malinformation » provenant de l’Institut supérieur de formation au journalisme, pour qu’ils puissent identifier les différences majeures existant entre ces trois termes.

25. Voir : CLEMI, [Les pratiques informationnelles des adolescents](#), janvier 2024. On peut y joindre les résultats de l’infographie : « [S’informer à l’ère du numérique](#) ».

26. Quelques exemples possibles : « [Pris en excès de vitesse au volant de sa Porsche vert pomme, il se représente devant la police après l’avoir repeinte en gris](#) » (autonews) ; « [Une petite fille somnambule disparaît toute une journée et est retrouvée endormie en forêt](#) » (Midi libre) ; « [Les recettes d’un influenceur créent une pénurie de concombre en Islande](#) » (20minutes). Concernant les fausses informations, un site comme [hoaxbuster](#) permet de disposer des exemples de fausses informations analysées.

## Documents

- « [Désinformation/Mésinformation/Malinformation : décryptage des nuances](#) », article de l'Institut supérieur de formation au journalisme, 28 décembre 2023.
- Sénecat Adrien, « [Dominique Cardon : " Ce ne sont pas les réseaux sociaux qui ont créé des bulles informationnelles "](#) », lemonde.fr, 21 octobre 2018.

Le professeur complète cette découverte des désordres informationnels en soulignant le rôle clé joué par les moteurs de recherche, qui orientent l'accès à l'information, et les algorithmes, qui filtrent ce que les usagers voient sur les réseaux sociaux. De nombreuses personnes utilisant les réseaux sociaux pour s'informer n'ont pas conscience de recevoir une information orientée. Les élèves doivent appréhender le fait que les **bulles de filtre** (des contenus sélectionnés par des algorithmes qui tentent de prédire et personnaliser les intérêts de l'utilisateur) et la **chambre d'écho** (phénomène par lequel se crée des communautés virtuelles de personnes partageant les mêmes intérêts et opinions, ce qui renforce leurs opinions) peuvent générer de la désinformation<sup>27</sup>. Toutefois, il s'agira de nuancer cette position en expliquant que les personnes s'informent avant tout en fonction de leurs opinions. Le professeur pourra s'appuyer sur des extraits d'un entretien avec le sociologue Dominique Cardon réalisé par les Décodeurs du Monde.

À la suite de ce travail de sensibilisation à partir de l'exemple de l'information, les élèves vont s'interroger sur l'exercice des libertés de s'exprimer et de s'informer sur les médias sociaux.

## **Séance 2 (3 h) – S'exprimer sur le rôle des médias sociaux dans le cadre d'un débat : la liberté d'expression dans les médias sociaux constitue-t-elle une chance ou un risque pour le droit à l'information ?**

En travaillant sur des faits d'actualité et les enjeux qui en découlent, les élèves ont pris conscience de la responsabilité qui accompagne la liberté de l'information et sont donc invités à débattre du rôle joué par les médias sociaux sur la liberté d'expression. Cette démarche de travail permet aux élèves de s'exprimer de manière argumentée et de développer leur capacité d'écoute. En prenant en considération la diversité des points de vue exprimés, ils éprouvent l'importance du pluralisme en matière d'information.

### **1/ La préparation du débat (2 h)**

Le premier temps de travail peut prendre la forme de l'élaboration de panneaux ou d'affiches sur lesquels chaque groupe d'élèves fait figurer un titre, un plan, quelques documents peu nombreux, en montrant leur intérêt et les reliant les uns aux autres. Chaque document sera accompagné de quelques phrases rédigées afin de dégager des arguments et des exemples en vue du débat. Les élèves travaillent à partir de thématiques formulées par eux-mêmes ou par le professeur. Voici, à titre indicatif, quelques propositions :

- les médias sociaux permettent de s'exprimer plus librement (en prenant appui sur l'émergence de mouvements sociaux ou politiques) ;
- la modération des contenus et la question de la censure sur les médias sociaux ;
- l'impact des médias sociaux sur le journalisme traditionnel.

L'enseignant aide les élèves à les formaliser, à les exprimer clairement et, si nécessaire, à opérer un tri afin de recentrer sur des points saillants, car tout ne peut pas être traité lors du débat. Afin de guider le travail des élèves et d'orienter les recherches, la constitution au préalable d'une liste de sources à consulter, établie en collaboration avec le professeur documentaliste, est

.....  
<sup>27</sup>. Les deux notions ont fait l'objet de discussions entre spécialistes, notamment dans leur rôle sur la polarisation du débat public. Voir la mise au point proposée par la fondation Descartes : « [Bulles de filtre et chambres d'écho](#) » (juillet 2020).

utile. Durant la recherche documentaire et le traitement de l'information (tri, distinction entre argument et exemple), les élèves font l'expérience, par la discussion, et la confrontation d'opinion au sein de chaque groupe, du lien entre libertés d'opinion et d'expression et libertés de presse et d'information.

Le second temps de travail consiste en la présentation orale d'un compte rendu de la part de chaque groupe d'élèves. Ce bilan d'au moins 5 minutes présente, à partir du panneau réalisé, l'essentiel du contenu des documents sélectionnés. Il conduit les élèves à justifier leurs choix, éventuellement à prendre position par rapport aux sources sélectionnées et à enrichir la réflexion de chacun en vue du débat suivant les différents points de vue et idées évoqués. Il permet au professeur, si nécessaire, de compléter et de valider les contenus exposés qui seront mobilisés lors du débat.

À la suite de ce travail, chaque élève élabore un argumentaire à partir des différents panneaux exposés afin de pouvoir défendre une opinion soit sur les intérêts soit sur les limites des médias sociaux comme espace de liberté d'information et d'expression.

## **2/ Le débat : la liberté d'expression dans les médias sociaux constitue-t-elle une chance ou un risque pour le droit à l'information ? (1 h)**

La séance débute par un rappel des règles de fonctionnement du débat et par la répartition des rôles entre les participants, qui ont à disposition leur argumentaire. Deux élèves désignés comme secrétaires sont chargés de prendre des notes pour la synthèse finale. L'animation du débat peut être dévolue soit au professeur soit à un élève. Dans ce cas, cela nécessite un travail préparatoire pour lancer la discussion, formuler les questions pour relancer et faire avancer le débat dans plusieurs directions possibles en lien avec les thématiques travaillées précédemment.

Dans le cadre d'une classe de seconde professionnelle, la durée du débat peut être fixée autour d'une vingtaine de minutes. Les élèves sont évalués sur leurs capacités à prendre la parole, à argumenter, à prendre en compte les arguments d'autrui, à écouter les autres et à mobiliser les notions abordées précédemment. Le professeur veille au respect des consignes fixées pour le débat.

À la fin du débat, les secrétaires établissent un compte rendu des arguments évoqués et complètent les aspects du sujet qui n'auraient pas fait l'objet de discussion. Ce retour pris en notes par les participants servira de base de travail pour l'élaboration d'une synthèse personnelle dans laquelle chaque élève souligne sa position et son évolution éventuelle sur le sujet en mobilisant les arguments majeurs et les notions essentielles rencontrées au cours de l'étude. Ce travail est à rendre au professeur et peut faire l'objet d'une évaluation.

### **Proposition d'une forme complémentaire de débat**

- La classe est divisée en plusieurs groupes de 5 à 6 élèves. Les débats sont menés dans chacun de ces groupes, le professeur pouvant circuler de l'un à l'autre ou se concentrer sur un seul au sein duquel les élèves auraient des difficultés à amorcer la démarche une fois le thème annoncé. Chaque groupe est composé d'un arbitre, d'un secrétaire et de deux à quatre débatteurs.
- Une fois le thème énoncé par le professeur, dans chacun des groupes, le débat commence, les débatteurs doivent tour à tour énoncer un argument et répondre à l'argument précédent, le tout dans un temps imparti et en veillant à être le plus compréhensibles possible.
- Le secrétaire note les arguments, mesure le temps imparti et doit désigner le débatteur le plus convaincant à l'issue du débat en énonçant les raisons de son choix.
- L'arbitre veille à la fluidité du débat en demandant à reformuler un argument, en veillant à ce que chaque débatteur reformule bien l'argument qui a été énoncé précédemment, à ce que personne ne coupe la parole ainsi qu'à l'utilisation d'un langage convenable.

## Séance 3 (1 h) –Le rôle de la loi dans la régulation de l’information

Cette dernière séance doit permettre aux élèves de comprendre que la liberté d’expression, tout comme la liberté de la presse, sont non seulement protégées par la loi, mais également encadrées par la loi.

### Documents

- Extraits de textes juridiques : article 11 de la Déclaration des droits de l’homme et du citoyen ; chapitre IV de la loi du 29 juillet 1881 ; article 10 de la Convention européenne des droits de l’homme du 4 novembre 1950 ; loi Pleven du 1<sup>er</sup> juillet 1972 ; loi Gayssot du 13 juillet 1990 ; loi du 22 décembre 2018 relative à la lutte contre la manipulation de l’information.
- Le site de l’ARCOM.
- La Charte de déontologie de Munich de 1971 sur les devoirs et les droits des journalistes.

### 1/ L’encadrement par la loi

Le professeur propose aux élèves d’étudier un article de presse relatant la condamnation pour diffamation d’un journaliste et/ou de l’organe de presse pour lequel il travaille. Les élèves doivent identifier pourquoi, par qui et à quoi il a été condamné. Le professeur distribue ensuite des extraits de la loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse (chapitre IV : des crimes et délits commis par la voie de la presse ou par tout autre moyen de publication). Les élèves doivent d’abord repérer l’article concernant la diffamation, puis relever le montant maximum de l’amende fixé par la loi et enfin nommer d’autres limites, comme la provocation à un crime ou à un délit si elle est suivie d’effets, les atteintes à la vie privée, l’injure, l’incitation à la haine et la violence, etc. Le professeur complète les réponses en insistant sur les liens très forts existant entre la liberté de la presse et la liberté d’expression affirmée par l’article 11 de la Déclaration de droits de l’homme et du citoyen et l’article 10 de la Convention européenne des droits de l’homme du 4 novembre 1950.

À l’aide d’extraits de textes juridiques comme la loi Pleven du 1<sup>er</sup> juillet 1972 relative à la lutte contre le racisme, la loi Gayssot du 13 juillet 1990 qui condamne la négation des crimes contre l’humanité ou la loi ordinaire du 22 décembre 2018 relative à la manipulation de l’information, qui lutte contre la diffusion de fausses informations pendant les périodes de campagnes électorales, les élèves doivent expliquer comment la loi a évolué pour s’adapter aux changements sociétaux et technologiques qu’a connus la France depuis 1881.

### 2/ La responsabilité des acteurs de l’information : les États, les professionnels de l’information, les citoyens

Les élèves, à l’aide du site de l’ARCOM (Autorité de régulation de la communication audiovisuelle et numérique), sont amenés à réfléchir à la responsabilité des acteurs de l’information. Pour cela, le professeur divise la classe en deux groupes. Le premier groupe a pour objectif d’appréhender les grandes missions de cet organisme, le second groupe doit repérer comment et pour quel motif toute personne vivant en France peut alerter l’ARCOM. Après une mise en commun des réponses des deux groupes, le professeur conclut sur le fait que l’État doit non seulement veiller à ce que la liberté de la presse soit respectée, mais il doit aussi réguler les médias afin de protéger les droits des personnes. Les grands acteurs sont ainsi identifiés.

## Exemples de réussite

- L'élève est capable de mener une réflexion critique sur le traitement et l'exactitude des informations utilisées.
- L'élève est capable d'analyser les médias, notamment presse et médias sociaux et leurs enjeux culturels, sociaux et politiques.
- L'élève peut effectuer des recherches, organiser et assimiler les informations recueillies à partir de sources diverses.
- L'élève fait preuve d'écoute attentive sur des opinions divergentes et d'adaptabilité dans ses rapports avec les autres dans le cadre d'un travail collectif et d'un débat.
- L'élève est capable de porter un jugement en s'appuyant sur des arguments, principes ou valeurs explicites.
- L'élève connaît ses droits (liberté d'expression et d'information), ses devoirs et ses responsabilités.

## 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).
- Marquer la différence entre l'EMC et le français à propos de cette question en privilégiant la complémentarité des approches propres aux deux domaines.

## Propositions pour l'évaluation

Le travail de l'élève peut être évalué suivant différents temps de la séquence :

- une présentation orale pour justifier les choix opérés et la démarche effectuée dans l'élaboration d'un panneau ou affiche en lien avec une thématique définie ;
- une participation active à un débat selon différents critères ;
- la construction d'un texte argumentatif sur la responsabilité de différents acteurs participant à la production et à la diffusion d'informations.

## Prolongements et liens possibles

- En prolongement, le professeur peut s'appuyer sur des extraits du rapport des États généraux de l'information, « [Protéger et développer le droit à l'information : une urgence démocratique](#) », pour faire travailler les élèves sur le monde de l'information en 2050 à partir de 3 scénarios prospectifs (un âge de l'information, la mort de l'information et une information éclatée) établis par le rapport. Après avoir présenté brièvement les États généraux de l'information et leurs objectifs, l'enseignant demande aux élèves d'analyser par groupe un des 3 scénarios à l'aide d'extraits du rapport établi par le groupe de travail « L'État et la régulation ». Chaque groupe abordera la place du pluralisme, la question de la concentration et les enjeux de l'indépendance des journalistes ainsi que les conséquences politiques de la désinformation.
- Concevoir un média scolaire (journal, blog, émission radio diffusée sur Internet, etc.) en lien avec un thème annuel et le présenter lors de la Semaine de la presse et des médias dans l'École.

- Présenter et évaluer quelques exemples de médias d'information à partir de la charte de déontologie de Munich (1971) sur les droits et devoirs des journalistes.
- Conduire un travail sur les enjeux des libertés de la presse, d'information et d'expression soit avec un journaliste soit à partir d'expositions comme *Cartooning for Peace*.
- Participer à des concours : le concours de plaidoiries des lycéens sur les droits de l'homme ; le Prix Samuel Paty ; Médiatiks.

# Droits et responsabilité : l'exemple de la protection de l'environnement et de la sauvegarde de la biodiversité [5 heures]

## 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>28</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 éthique, moral et politique en soi.

Le rapport à l'animalité<sup>29</sup>, la place et la considération de l'animal ont évolué au fil du temps et des sociétés, au gré des religions et des croyances. Les caractéristiques considérées pendant longtemps comme propres aux êtres humains sont désormais étudiées chez les animaux. C'est dans cette lignée que s'inscrivent les travaux de Peter Singer sur l'antispécisme et la montée des revendications sociétales pour une meilleure prise en compte, à la fois politique et juridique, des animaux dans les sociétés modernes. Il s'agit de construire dans un nouveau rapport au reste du monde vivant et de manière conjointe les humains et les animaux.

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

29. Pour un aperçu de la réflexion de Peter Singer, voir « [Entretien avec Peter Singer](#) », *Critique*, vol. 747-748, n° 8-9, 2009, p. 652-663.

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 universelle 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. Si elle n'a pas de portée juridique, on constate que les législations, nationales et internationales, intègrent la notion du bien-être animal.

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>30</sup>. Définis par l'article 515-14 du code civil comme des « êtres vivants doués de sensibilité<sup>31</sup> », les animaux sont de mieux en mieux protégés des atteintes dont ils peuvent être l'objet. L'article L.214-1 du code rural et de la pêche maritime stipule que « tout animal étant un être sensible doit être placé par son propriétaire dans des conditions compatibles avec les impératifs biologiques de son espèce. Le code rural a été modifié par 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 "écologistes". 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>32</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.

## Proposition de projet : simuler un procès de maltraitance animale

### Points d'appui dans le programme

**Notions :** droits environnementaux ; responsabilité.

**Contenus d'enseignement associés :** le droit environnemental induit la responsabilité des États, des producteurs, et même des consommateurs ; l'animal y est institué comme « objet de droit » dans le contexte d'un « respect du vivant ».

30. Le site [vie-publique.fr](http://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.

31. 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. »

32. 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).

## Présentation et contextualisation du projet

Le projet consiste en la simulation d'un procès en lien avec la question de l'animal institué comme « objet de droit » reconnu comme « être vivant doué de sensibilité ». À partir d'une situation réelle, les élèves sont amenés à simuler le procès d'un élevage au regard du droit existant. Par la simulation, il s'agit de confronter concrètement les élèves au déroulé d'un procès au sein de la salle de classe et de mettre en œuvre un apprentissage coopératif. Les élèves doivent ainsi s'appuyer sur le droit pour déterminer les règles juridiques applicables. Ils prennent ainsi conscience que le droit français fait une place à part aux êtres sensibles que sont les animaux, apprivoisés ou tenus en captivité, qui implique la mise en jeu de la responsabilité individuelle (l'éleveur, par exemple, ainsi que l'élève en tant que consommateur), mais aussi collective (par exemple de personnes morales telles que les coopératives agricoles ou les grandes entreprises agro-alimentaires). C'est aussi l'occasion d'étudier les différents groupes de pression (ou lobbies) qui agissent sur cette question (des associations militantes comme L214, par exemple). Enfin, la complexité de la situation et la difficulté à déterminer la culpabilité permettent de renvoyer les élèves aux questions d'éthique, de morale : ils peuvent travailler la régulation des émotions et développent une tolérance de l'ambiguïté<sup>33</sup>.

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

- Promouvoir la démocratie, la justice, l'équité, l'égalité et l'État de droit.
- Prendre des initiatives dans le respect des règles, des autres et de l'environnement.
- Développer le sens de l'engagement et des responsabilités.
- Apprendre en autonomie.
- Développer ses capacités d'écoute et d'observation, de réflexion et de discernement, son esprit critique.
- S'impliquer dans un projet collectif et coopérer.
- Développer sa connaissance et sa compréhension critique du droit, du développement durable et de la transition écologique.

## Déroulé du projet

### Introduction

Au préalable, ce sujet faisant l'objet de nombreuses publications d'images ou de vidéos qui peuvent choquer les élèves, il est nécessaire de porter une attention toute particulière aux démarches de recherche des élèves, notamment en autonomie. L'objet est bien de simuler le procès d'un éleveur en s'inspirant de faits réels.

Le professeur peut d'abord rappeler aux élèves la place de l'agro-industrie dans l'économie française avant de poser la problématique d'étude, par exemple, « peut-on nourrir avec humanité » ? Pour découvrir la situation et l'éleveur qui fera l'objet de la simulation de procès, on peut s'appuyer sur un fait d'actualité relayé dans les médias<sup>34</sup> ou bien sur un extrait du film *Animal* de Cyril Dion

33. Dans le cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie, le Conseil de l'Europe définit la tolérance de l'ambiguïté comme « l'attitude adoptée dans des situations qui sont incertaines et peuvent faire l'objet d'interprétations multiples et contradictoires. Les personnes qui tolèrent bien l'ambiguïté évaluent les objets, événements et situations concernés de manière positive, et gèrent l'ambiguïté de manière constructive, tandis que celles qui la tolèrent mal adoptent un point de vue unique et rigide face à des situations et à des problématiques équivoques, et se montrent inflexibles dans leur façon d'appréhender le monde. »

34. Deux exemples issus de maltraitance au sein d'élevages porcins : « [L'un des plus gros élevages de porcs breton lourdement condamné pour maltraitance animale](#) », lemonde.fr, 1<sup>er</sup> mars 2024 ; « [Un élevage sous contrat avec Herta condamné après des vidéos de L214](#) », 20minutes.fr, 15 novembre 2024.

(de 35'05 à 45'20). Dans cette première phase, les élèves mènent l'enquête pour identifier les différents acteurs, les faits et les éléments pénalement condamnables. Avant de lancer le travail de préparation des élèves et pour le rendre plus efficace, il est important de leur proposer un corpus de sources juridiques dans lesquelles puiser pour préparer la défense ou l'accusation.

## Dossier documentaire

### Document 1 : extraits du code rural et de la pêche maritime

Article L.214-1 : « Tout animal étant un être sensible doit être placé par son propriétaire dans des conditions compatibles avec les impératifs biologiques de son espèce. »

Article L.214-3 : « Il est interdit d'exercer de mauvais traitements envers les animaux domestiques ainsi qu'envers les animaux sauvages apprivoisés ou tenus en captivité.

Des décrets en Conseil d'État déterminent les mesures propres à assurer la protection de ces animaux contre les mauvais traitements ou les utilisations abusives et à leur éviter des souffrances lors des manipulations inhérentes aux diverses techniques d'élevage, de parage, de transport et d'abattage des animaux.

Il en est de même pour ce qui concerne les expériences biologiques médicales et scientifiques qui doivent être limitées aux cas de stricte nécessité. »

Article R.215-4 : « I – Est puni de la peine d'amende prévue pour les contraventions de la 4<sup>e</sup> classe, le fait pour toute personne qui élève, garde ou détient des animaux domestiques ou des animaux sauvages apprivoisés ou en captivité :

1<sup>o</sup> De les priver de la nourriture ou de l'abreuvement nécessaires à la satisfaction des besoins physiologiques propres à leur espèce et à leur degré de développement, d'adaptation ou de domestication ;

2<sup>o</sup> De les laisser sans soins en cas de maladie ou de blessure ;

3<sup>o</sup> De les placer et de les maintenir dans un habitat ou un environnement susceptible d'être, en raison de son exigüité, de sa situation inappropriée aux conditions climatiques supportables par l'espèce considérée ou de l'inadaptation des matériels, installations ou agencements utilisés, une cause de souffrances, de blessures ou d'accidents [...] »

Article R.215-10 : « I – Sont punis de la peine d'amende prévue pour les contraventions de la 4<sup>e</sup> classe :

1<sup>o</sup> Le fait, pour toute personne responsable d'un établissement utilisateur dans lequel sont pratiquées des procédures expérimentales sur les animaux, de ne pas s'assurer :

b) Que les animaux détenus reçoivent les soins nécessaires à leur bon état d'entretien prévus par les dispositions de l'article R.214-17. »

### Document 2 : extraits du code pénal

Article 131-13 : « Constituent des contraventions les infractions que la loi punit d'une amende n'excédant pas 3 000 euros.

Le montant de l'amende est le suivant :

1<sup>o</sup> 38 euros au plus pour les contraventions de la 1<sup>re</sup> classe ;

2<sup>o</sup> 150 euros au plus pour les contraventions de la 2<sup>e</sup> classe ;

3<sup>o</sup> 450 euros au plus pour les contraventions de la 3<sup>e</sup> classe ;

4° 750 euros au plus pour les contraventions de la 4<sup>e</sup> classe ;

5° 1500 euros au plus pour les contraventions de la 5<sup>e</sup> classe, montant qui peut être porté à 3000 euros en cas de récidive lorsque le règlement le prévoit, hors les cas où la loi prévoit que la récidive de la contravention constitue un délit. »

Article 521-1 : « Le fait, publiquement ou non, d'exercer des sévices graves ou de commettre un acte de cruauté envers un animal domestique, ou apprivoisé, ou tenu en captivité, est puni de trois ans d'emprisonnement et de 45 000 euros d'amende [...].

En cas de sévices graves ou d'actes de cruauté sur un animal domestique, apprivoisé ou tenu en captivité prévus au présent article, est considéré comme circonstance aggravante le fait d'être le propriétaire ou le gardien de l'animal [...].

Les personnes physiques coupables des infractions prévues au présent chapitre encourent également les peines complémentaires d'interdiction, à titre définitif ou non, de détenir un animal et d'exercer, soit définitivement, soit temporairement, dans ce dernier cas pour une durée qui ne peut excéder cinq ans, une activité professionnelle ou sociale dès lors que les facilités que procure cette activité ont été sciemment utilisées pour préparer ou commettre l'infraction [...].

Est puni des mêmes peines l'abandon d'un animal domestique, apprivoisé ou tenu en captivité, à l'exception des animaux destinés au repeuplement [...].

Est considéré comme circonstance aggravante de l'acte d'abandon le fait de le perpétrer, en connaissance de cause, dans des conditions présentant un risque de mort immédiat ou imminent pour l'animal domestique, apprivoisé ou tenu en captivité. »

Article R.654-1 : « Hors le cas prévu par l'article 521-1, le fait, sans nécessité, publiquement ou non, d'exercer volontairement de mauvais traitements envers un animal domestique ou apprivoisé ou tenu en captivité est puni de l'amende prévue pour les contraventions de la 4<sup>e</sup> classe [...]. »

### Document 3 : un exemple de décision de justice

Il est possible de proposer des articles de presse rendant compte d'une décision de justice. On peut également s'appuyer sur les décisions elles-mêmes, accessibles sur la [base de données de la jurisprudence administrative](#) : par exemple, la décision n° 2202707 du tribunal administratif de Clermont-Ferrand rendue le 23 janvier 2025.

## Temps 1 – Présentation du déroulement d'une audience correctionnelle et répartition des rôles

La première étape consiste à préparer la simulation : le professeur présente le déroulement d'un procès pour que les élèves se répartissent les rôles ensuite.

Pour simplifier le travail de recherche et favoriser la coopération entre les élèves, la classe peut être divisée en 2 groupes :

- groupe défense : l'accusé, son avocat et ses témoins ;
- groupe accusation : le procureur, des témoins, une association de défense des animaux qui se constitue partie civile.

Le professeur veille à expliquer clairement le déroulement du procès et à préciser le rôle de chacun (on peut envisager de distribuer des fiches personnages à chaque groupe).

Pour présenter une audience au tribunal correctionnel, le professeur peut s'appuyer sur une [courte vidéo](#) du ministère de la Justice (2011), qui met en avant le déroulement suivant :

1. Vérification de l'identité du prévenu par le président puis rappel des faits qui lui sont reprochés, ainsi que des éléments du dossier ;
2. Parole au prévenu, qui est ensuite interrogé ;
3. Audition des éventuels témoins, interrogés par les avocats et le procureur<sup>35</sup> ;
4. Audition des éventuelles victimes constituées en partie civile (et plaidoirie de leur avocat) ;
5. Réquisitions du procureur (propose la relaxe ou la condamnation, et en ce dernier cas, une peine) ;
6. Plaidoirie de l'avocat de la défense. Victimes et procureur peuvent reprendre la parole, mais le prévenu et son avocat ont la parole en dernier ;
7. Délibération des juges ;
8. Annonce de la décision par le juge.

## Temps 2 – Travail en groupe

La deuxième étape consiste à préparer l'oral de chacun des élèves. À partir d'une recherche encadrée par exemple par le professeur documentaliste, le groupe « défense » peut préparer des documents sur la place et le rôle des coopératives agricoles dont il est question dans le documentaire alors que les élèves du groupe « accusation » doivent identifier les infractions.

## Temps 3 – Simulation

Cette étape consiste en la simulation du procès. Si possible, on aménage la salle de classe de manière à respecter les places de chacun. Le professeur n'intervient pas, mais peut jouer le rôle de greffier en prenant des notes (ou filmer si cela a été prévu) de manière à revenir sur cette expérimentation.

Dans le contexte de la classe, le professeur veille à la maîtrise du temps, et à l'équilibre des temps de parole, pour que l'audience puisse se tenir dans le temps d'une séance que l'on peut estimer à 45 min.

## Temps 4 – Bilan et mise en perspective de la simulation

Le bilan avec les élèves est une phase essentielle pour mettre en évidence le caractère complexe de la situation : pourquoi est-il si difficile de juger cet éleveur ? On peut aussi s'appuyer sur la dernière phrase prononcée par Bella à la fin de l'extrait « Pour arrêter un peu de cette folie [...] il faudrait certainement interdire l'élevage industriel ». C'est l'occasion, d'un point de vue notionnel, de revenir sur l'éthique et la morale, et de poser la question des responsabilités individuelles et collectives, y compris celle des élèves en tant que consommateurs.

La mise en perspective est l'occasion de faire un point avec les élèves sur l'engagement pour la protection animale de certaines associations ou certains citoyens, qui alertent l'opinion publique et entretiennent le débat démocratique sur la question. On peut par exemple s'appuyer sur les actions des associations comme Sea Shepherd ou L214 et faire le lien avec les activités proposées sur le thème « Liberté et responsabilité : l'exemple de l'information (vecteurs, nécessité et enjeux) ».

35. Si la citation de témoins est peu fréquente en matière correctionnelle, elle peut être utile dans le cadre de la simulation à visée pédagogique.

## Exemple de réussite

- L'élève exprime l'avis que les décisions publiques doivent être prises et mis en œuvre conformément aux lois et réglementations.
- L'élève est capable de mener une réflexion critique sur la nature et les objectifs des lois ainsi que sur les liens entre les processus économiques, sociaux, politiques et environnementaux.
- L'élève est capable d'apprécier le défi que représente la résolution de problèmes ambigus.
- L'élève est capable d'accepter de jouer divers rôles lorsqu'il/elle travaille au sein d'un groupe.

## Prolongements et liens possibles

Ce projet peut contribuer au travail sur l'État de droit, en développant la connaissance de la justice, dans son fonctionnement et ses principes.

Afin d'interroger les liens entre évolutions du droit et évolutions des sensibilités, une activité sur les débats actuels concernant le bien-être animal (corrida, gavage des oies, etc.) peut être proposée à partir d'un corpus documentaire donnant le cadre juridique applicable en France. L'étude de cette situation permet au professeur de lettres-histoire-géographie de faire des ponts avec les disciplines qu'il enseigne, et notamment le thème 1 de géographie « Des réseaux de production et d'échanges mondialisés ». En outre, l'éloquence travaillée lors de la simulation trouve un écho particulier avec l'objet d'étude du programme de français « Dire et se faire entendre ». Un travail en collaboration avec le professeur documentaliste peut être privilégié et s'inscrire dans des dispositifs comme « Classe Médias » ou des concours d'éloquence sur le thème de la protection de l'environnement ou du bien-être animal.

## Proposition de séquence : développer la démocratie environnementale au sein du lycée

### Points d'appui dans le programme

**Notions :** droits environnementaux, développement durable, transition écologique, responsabilité.

**Contenus d'enseignement :** 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 ; le droit environnemental induit la responsabilité des États, des producteurs, et même des consommateurs.

Dans le thème « L'État de droit garantit les droits et libertés et un pluralisme démocratique », les élèves ont vu que l'État de droit constitue une garantie des libertés fondamentales et ouvre une possibilité d'évolution de la loi en créant de nouveaux droits. L'objectif de la séquence présentée ici est de faire réfléchir les élèves à la notion de « démocratie environnementale » et à la manière dont les droits environnementaux ont été renforcés depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Étudier le contexte de création de la Charte de l'environnement permet de comprendre pourquoi ce texte a été inscrit dans le bloc de constitutionnalité en lui accordant la même valeur juridique que la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 ou que le préambule de la Constitution de 1946.

Cette séquence s'articule autour de deux temps qui s'échelonnent sur 4 heures. En analysant un corpus documentaire et en identifiant les acteurs et les actrices qui s'engagent dans la société pour la transition écologique (séance 1), les élèves réfléchissent à la manière dont l'exercice des droits et de devoirs liés aux enjeux environnementaux renforce les pratiques démocratiques. Dans la séance 2, ils observent comment ces droits et devoirs environnementaux sont mis en œuvre au sein de leur lycée.

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

- Développer sa compréhension des enjeux liés au développement durable et à la transition écologique.
- Développer ses capacités de réflexions et de discernement, son esprit critique.
- S'impliquer dans un projet collectif et coopérer.

## Descriptif de la séquence

### Séance 1 – La démocratie environnementale : l'affaire de tous ?

#### Corpus documentaire

##### En préambule – Définir la démocratie environnementale

La **démocratie environnementale** regroupe l'ensemble des processus permettant aux citoyens d'accéder aux informations sur l'environnement, de participer à l'élaboration des décisions publiques qui impactent l'environnement et de saisir la justice pour défendre l'environnement. La participation du public est donc un pilier de la démocratie environnementale.

Source : CESE, « [Démocratie environnementale et urgence écologique : comment réenchanter la participation du public ?](#) », 9 octobre 2024.

##### Document 1 – Assises pour la charte de l'environnement

Extrait du journal télévisé de France 3 – Pays de la Loire, 29 janvier 2003 (2 min 32 s).

Source : L'INA éclaire l'actu, « [Assises pour la charte de l'environnement](#) ».

##### Document 2 – La Charte de l'environnement

Le texte est disponible [en ligne](#) sur le site du Conseil constitutionnel (également sur Légifrance).

##### Document 3 – Un exemple de mise en œuvre de la participation citoyenne à la démocratie environnementale : la convention citoyenne pour le climat (2019-2021)

La Convention Citoyenne pour le Climat, c'est quoi ?

Pour la première fois, un panel décrivant la diversité des citoyens et citoyennes françaises est directement impliqué dans la préparation de la loi.

La Convention Citoyenne pour le Climat, expérience démocratique inédite en France, a pour vocation de donner la parole aux citoyens et citoyennes pour accélérer la lutte contre le changement climatique. Elle a pour mandat de définir une série de mesures permettant d'atteindre une baisse d'au moins 40 % des émissions de gaz à effet de serre d'ici 2030 (par rapport à 1990) dans un esprit de justice sociale.

Décidée par le Président de la République, elle réunit cent cinquante personnes, toutes tirées au sort ; elle illustre la diversité de la société française.

Ces citoyens s'informent, débattent et prépareront des projets de loi sur l'ensemble des questions relatives aux moyens de lutter contre le changement climatique. Les séances plénières sont retransmises sur ce site.

Le Président de la République s'est engagé à ce que ces propositions législatives et réglementaires soient soumises « sans filtre » soit à référendum, soit au vote du parlement, soit à application réglementaire directe.

Source : page d'accueil du site de la [Convention citoyenne pour le climat](#).

Les élèves lisent en autonomie la définition proposée par le Conseil économique, social et environnemental (CESE) et relèvent les trois moyens possibles dont disposent les citoyennes et citoyens pour défendre l'environnement. Dans la mise en commun, le professeur met en évidence le rôle central joué par les citoyennes et les citoyens placés au cœur de cette démocratie environnementale.

À partir de l'analyse du reportage d'actualité présentant les assises pour la charte de l'environnement (document 1), le professeur commence par faire réfléchir les élèves sur le contexte d'élaboration de la charte (qui en est à l'origine ? Qui préside les travaux ? Quelle méthode de concertation choisie ?). Ils doivent ensuite repérer le rôle et la force que les concepteurs de la charte veulent lui donner : apporter une valeur constitutionnelle aux droits de l'environnement. Enfin, les élèves identifient les grands axes d'actions que cette charte doit remplir : la place centrale de « l'écocitoyenneté », la notion de **responsabilité** pour les producteurs, les industriels, les consommateurs et le principe du « **pollueur payeur** ».

À la lumière de ce premier document, les élèves repèrent comment ces grandes idées sont mises en forme dans la charte (document 2) en repérant les articles qui répondent à ces objectifs : les **articles 2, 3 et 4** de la charte. Le professeur fait d'abord relever le terme de « personne » présent dans ces articles 2, 3 et 4. Il s'agit alors de faire comprendre aux élèves le double sens du mot « personne » : un individu ou une « personne morale<sup>36</sup> ». Ces articles concernent donc autant les individus que les entreprises, les associations ou les institutions publiques. Enfin, la lecture de l'**article 7** permet de mettre en lien la charte avec la définition de démocratie environnementale vue en introduction sur les points du droit à l'information et à la participation à l'élaboration des décisions publiques.

Dans un dernier temps, les élèves étudient un **exemple de mise en œuvre de la participation citoyenne** à la démocratie environnementale : la convention citoyenne pour le climat (document 3). Ce peut être l'occasion de présenter le rôle du Conseil économique, social et environnemental, qui a abrité les travaux de la convention. Il est également possible de travailler à partir d'une consultation organisée par la commission nationale du débat public.

À la fin de ce travail d'analyse et de confrontation de documents, les élèves savent que, dans les textes juridiques et par le biais de certaines institutions, l'exercice des droits et de devoirs liés aux enjeux environnementaux renouvelle aussi les pratiques démocratiques. Ils mesurent que la démocratie environnementale repose sur l'implication et l'engagement des citoyennes et des citoyens.

36. En droit français, une personne morale est un groupement doté de la personnalité juridique. Généralement une personne morale se compose d'un groupe de personnes physiques réunies pour accomplir quelque chose en commun. Ce groupe peut aussi réunir des personnes physiques et des personnes morales. Il peut aussi n'être constitué que d'un seul élément. La personnalité juridique donne à la personne morale des droits et des devoirs. Source [INSEE](#).

## Séance 2 – Au lycée, s’engager pour la protection de l’environnement et la sauvegarde de la biodiversité

La deuxième séance a pour objectif de transposer à l’échelle du lycée certains des principes mis en évidence dans l’étude de la démocratie environnementale.

### Temps 1 – Identifier les acteurs et actrices qui s’engagent dans le lycée pour la protection de l’environnement et la sauvegarde de la biodiversité

#### Corpus documentaire

##### Document 1 – Des éco-délégués impliqués à l’échelle de l’établissement

Par les actions et projets précités, les éco-délégués de classe sont impliqués dans la transition écologique à l’échelle de leur établissement. Ils sont tout particulièrement mobilisés lorsque l’établissement est engagé dans une démarche globale de développement durable avec la labellisation E3D, car celle-ci place les élèves au cœur de la démarche et s’appuie en particulier sur les éco-délégués.

Les démarches collectives que les éco-délégués initient ou auxquelles ils contribuent doivent être inscrites dans au moins l’un des axes du projet d’établissement.

Elles doivent aussi être présentées et le cas échéant développées dans le cadre des comités d’éducation à la santé, à la citoyenneté et à l’environnement (CESCE), dont les missions ont été élargies à l’environnement et au développement durable par la loi Climat et Résilience d’août 2021. À ce titre, il est recommandé que les éco-délégués soient représentés dans la composition du CESCE.

Les éco-délégués sont amenés à être en relation étroite avec les éco-délégués du conseil de la vie collégienne (CVC) ou du conseil de la vie lycéenne (CVL). Un binôme d’éco-délégués est en effet élu, au collège et au lycée, parmi les membres volontaires du conseil de vie collégienne/ lycéenne. Ils peuvent être eux-mêmes éco-délégués de classe ou non.

Source : « [Des élèves éco-délégués engagés pour la transition écologique et le développement durable](#) », site du ministère de l’Éducation nationale, octobre 2024.

##### Document 2 – Un exemple d’action menée par des éco-délégués

Une [vidéo](#) (1 min 29 s) présente l’action du lycée lauréat du Prix de l’action éco-déléguée 2024, le lycée de l’Albanais (académie de Grenoble). Le guide [Agir pour la transition écologique dans les écoles, collèges et lycées](#) présente de nombreux projets et actions menés dans les écoles et établissements scolaires.

À partir des documents 1 et 2, les élèves identifient les acteurs et actrices de la communauté éducative (éco-délégués, CESCE, CVL, etc.), mais aussi d’autres partenaires (associations, autres établissements, etc.). Ce travail peut donner lieu à la réalisation d’un schéma (organigramme, carte mentale, etc.) mettant en évidence les liens entre ces différents acteurs et actrices.

### Temps 2 – Et vous dans notre lycée ? Échanger avec les acteurs et actrices qui s’engagent pour la transition écologique.

Les élèves, répartis en quatre groupes, rédigent un courriel à destination des différentes personnes identifiées dans le premier temps de la séance pour les inviter à venir échanger avec eux sur la question de l’engagement dans des actions menées auparavant autour des questions de protection de l’environnement. Il peut s’agir d’éco-délégués des années précédentes, de membres du CVL, de membres du CESCE, de personnels administratifs ou enseignants, etc. Chaque groupe prépare

des questions pour animer les échanges, à titre d'exemples : quelles raisons de l'implication/motivations ? Quelles actions entreprises ? Quels résultats ? Quels freins ? Comment faire participer le maximum de gens ? Quels outils ou leviers d'implication ?

La tâche finale de cette activité consiste à accueillir ces personnes pour échanger. Une attention particulière doit être apportée à la circulation de la parole et à la qualité d'écoute pour des échanges constructifs et de qualité. Cette activité est proposée à des élèves de seconde, nouvellement arrivés donc dans l'établissement. Cet échange doit permettre de faire connaître les actions déjà menées ou engagées, mais aussi de motiver ces nouveaux élèves à s'engager sur ces questions. Il est également important de travailler la continuité des apprentissages des élèves sur ces questions dans leur parcours scolaire. Ainsi, il est possible de les questionner sur les pratiques qu'ils ont connues au collège, voire leur engagement en qualité d'écodélégués au collège.

## Points d'attention et de vigilance

- Privilégier des situations concrètes d'enseignement permettant aux élèves de comprendre, à leur échelle, la notion de responsabilité environnementale et les différents degrés et différentes formes d'engagement autour de la transition écologique.
- Établir des liens avec le programme d'économie-gestion pour faciliter l'appropriation par les élèves du concept de « personne morale » et aider à la bonne compréhension des enjeux autour des responsabilités environnementales.
- Trouver un équilibre entre une approche trop naïve des vertus de la démocratie environnementale et une approche trop anxiogène qui ne laisserait pas entrevoir de solution.

## Propositions pour l'évaluation

Le travail de l'élève peut être évalué durant toute l'organisation de la tâche finale :

- rédaction guidée d'un texte introductif à la séance d'échange avec présentation des grands enjeux ;
- autonomie et engagement dans la préparation de la discussion.

On peut aussi envisager d'évaluer une restitution des échanges (par exemple sous forme d'exposition ou de podcast) qui permette de faire connaître à l'ensemble du lycée le travail mené sur la démocratie environnementale à l'échelle de la classe.

## Prolongements et liens possibles

Cette séquence peut être mise en lien avec le programme de géographie « Des réseaux de production et d'échanges mondialisés » et la capacité « Connaître et comprendre les Objectifs de Développement Durable tels que définis par l'UNESCO ».

Dans le cadre du cours de français **S'informer, informer : les circuits de l'information**, le professeur peut inviter les élèves à comparer deux interprétations différentes de la traduction dans la loi des différentes recommandations de la convention citoyenne pour le climat :

- celle du ministère de l'Écologie, sur la page consacrée au « [suivi de la convention citoyenne pour le climat](#) » ;
- celle du média écologiste indépendant Reporterre, dans un article en ligne de Gaspard d'Allens, Nicolas Bœuf et Léa Dang intitulé « [Convention pour le climat : seuls 10 % des propositions ont été reprises par le gouvernement](#) » (31 mars 2021).