



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Livret d'accompagnement de programme

Enseignement moral et civique

CAP

Seconde

Première

Terminale

Générale

Technologique

Professionnelle

2026

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

Cohésion et diversité dans une société démocratique

Table des matières

4	Les enjeux pédagogiques de la classe de première
6	Les valeurs et les principes de la République à l'épreuve de la cohésion sociale [9 heures]
6	Éclairages pour le professeur
11	Proposition d'activité : lutter contre la pauvreté au nom de la solidarité et de la fraternité
16	Proposition de projet : réalisation d'une exposition permettant de découvrir un outil de lutte contre les discriminations, le <i>testing</i>
20	Proposition de séquence : comment les valeurs et principes de la République sont-ils source de cohésion sociale ?
27	La République et la Nation [9 heures]
27	Éclairage pour le professeur
29	Proposition d'activité : la place des langues régionales dans l'indivisibilité de la République, quelle reconnaissance ?
32	Proposition d'activité : la défense de la souveraineté nationale face à de nouveaux enjeux liés à l'émergence d'une société numérique
37	Proposition d'activité : construire les notions de nationalité et de citoyenneté à partir du recueil « Portraits de France »

Les enjeux pédagogiques de la classe de première

L'année de première s'appuie sur les notions définies en classe de seconde, notamment le pluralisme et les libertés fondamentales. Elle remobilise et approfondit, dans la logique spiralaire et progressive du programme, des notions abordées en cinquième pour ce qui relève des atteintes à l'individu et les discriminations qu'il peut subir ou encore de l'action de l'État pour la solidarité, la fraternité et l'égalité. La réflexion sur le pluralisme permet de comprendre la richesse que constitue la diversité dans une société. Le projet démocratique de la République repose sur la Nation. L'engagement des individus en tant que citoyens mais aussi comme acteurs de la Cité favorise sa construction et sa défense.

Le travail sur la thématique annuelle induit la réflexion sur le lien entre les deux notions de cohésion et de diversité. L'étude de ces notions qui peuvent apparaître en tension permet de cerner l'objet central de la classe de première : comprendre ce que recouvre **le lien social** dans une société démocratique. Il s'agit de comprendre comment se construit le sentiment de communauté dans un environnement social complexe, et comment l'État, les individus, les citoyens et la Nation s'engagent à la faire exister comme communauté nationale, mais aussi à la défendre au nom des valeurs et des principes de la République.

Les démarches pédagogiques choisies par le professeur doivent permettre de saisir tant la complexité sociale que les enjeux et les défis que doit relever l'État pour rendre effectif le projet démocratique construit sur les valeurs humanistes et les principes définissant notre République. L'action de la République française et de l'État se distingue parmi les modèles démocratiques par la volonté affirmée de renforcer la cohésion sociale. Néanmoins, cette démarche ne peut pleinement aboutir sans l'engagement des individus qui vient la compléter. De fait, dans les exemples ou dans les démarches privilégiées, il faut construire une réflexion sur l'action conduite, les moyens mis en œuvre, en considérant les acteurs comme la portée des actions ou des décisions. L'objectif est de permettre la compréhension de la complexité des situations.

L'étude de ce qui constitue une communauté nationale, la prise en compte de la pluralité des individus et de leur situation font aborder des questions socialement vives. Par cette étude, le programme aborde des questions d'une actualité aigüe, parfois sensibles, qui doivent permettre aux élèves de développer une réflexion autonome et de renforcer leur esprit critique, en mettant à distance leurs présupposés. Ces questions sont propices à l'organisation de débats réglés ou de discussions argumentées, qui sont l'occasion d'incarner concrètement dans la classe le principe du pluralisme. 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.

Points d'attention

- Sur la notion de **société démocratique** : il convient de comprendre cette notion non seulement dans son acception politique, mais aussi dans une dimension sociale plus large. Comme l'a montré A. de Tocqueville, une société démocratique est celle où les libertés politiques des citoyens sont garanties par l'État de droit et où chacun bénéficie d'une égalité des droits politiques et civiques. Mais elle repose également sur une égalité des chances : quels que soient son origine sociale, son sexe, son appartenance ethnique ou son lieu de résidence, etc., tout individu doit pouvoir envisager une mobilité sociale, sans discrimination, aucun statut n'étant transmis de manière héréditaire.

- Sur la notion de **société inclusive** : il s'agit de considérer l'élargissement de la norme sociale, chaque individu d'une communauté ayant sa place et contribuant à la société, quelle que soit sa singularité liée à son origine, son éventuel handicap, son sexe, son âge, ses ressources financières ou ses difficultés. Le concept d'inclusion diffère de l'intégration. Dans l'intégration, l'individu appartient à une communauté ou est considéré comme lui appartenant à condition de correspondre à une certaine norme ou de répondre à certains critères. Le concept d'inclusion, forgé dans le champ du handicap dans les années 1990, s'est élargi à d'autres domaines, notamment la pauvreté, la migration, l'école, le genre ou encore le marché du travail. Il se retrouve au centre des politiques publiques et est relayé par les organisations internationales. La notion de société inclusive engage à la transformation des structures sociales productrices d'exclusion et de discrimination pour que chaque personne dans son individualité puisse être incluse et bénéficier des mêmes chances au sein d'un groupe social, d'une communauté.
- Sur la dimension **critique** à conduire ou à initier chez les élèves : celle-ci s'inscrit dans la démarche globale attendue de la construction de l'esprit critique¹.
- Sur le **choix des objets d'étude** retenus par le professeur : ils doivent permettre de mettre en lumière dans une démarche inductive le rôle des différents acteurs, ce qui nécessite, comme pour tout sujet qui peut être socialement vif, des connaissances actualisées et une posture enseignante rigoureuse. Ainsi, l'étude des inégalités sociales et économiques, par exemple en considérant la pauvreté ou les discriminations, peut avoir un écho personnel pour les élèves et implique donc une posture attentive de l'enseignant.

1. Éduscol, [Former l'esprit critique des élèves](#).

Les valeurs et les principes de la République à l'épreuve de la cohésion sociale [9 heures]

Éclairages pour le professeur

Comprendre ce que recouvre la cohésion sociale

Les valeurs et principes de la République française – liberté, égalité, fraternité et laïcité – constituent des vecteurs essentiels de cohésion sociale. La liberté, en particulier, permet l'expression et le débat d'idées, le respect de la liberté d'autrui, la confrontation pacifique des opinions et renforce la cohésion autour de règles communes. La reconnaissance des mêmes droits pour tous, qu'il s'agisse du droit au travail ou de la protection sociale, consolide à la fois le lien social, le sentiment d'appartenance collective et l'inclusion des personnes les plus vulnérables. Plus largement, l'égalité et la fraternité soutiennent la cohésion sociale, qui repose également sur la participation pleine, active et autonome de chacun à la vie économique, politique et sociale, dans le respect de la diversité. Si l'État joue un rôle central en tant que garant de l'intérêt général et fédérateur des projets concourant à la cohésion sociale, il n'en est pas l'unique acteur : les collectivités territoriales, investies par les lois de décentralisation, ainsi que les associations et organismes sociaux, participent également de manière déterminante à l'exercice de la solidarité entre citoyens.

La cohésion sociale : éléments pour une définition

On peut définir la cohésion sociale, de façon générale, comme l'état d'une société ou d'un groupe dans lequel les membres sont, à des degrés variables, unis par des valeurs ou des règles de vie commune, partagent un sentiment d'unité, entretiennent des liens sociaux constants et solides. Elle se manifeste par la solidarité entre les individus, l'existence de buts et d'objectifs communs ainsi qu'un certain attachement au groupe, favorisant donc l'intégration et la participation des individus à des réseaux de relations sociales.

Les sociologues Forrest et Kearns écrivent que « la cohésion sociale renvoie à l'étendue de la connexion sociale et de la solidarité entre les groupes d'une société. Elle concerne les processus de développement de valeurs communes, de réduction des inégalités de richesse et de revenus, et de renforcement du sentiment d'appartenance ainsi que de la confiance envers les voisins et les institutions². »

Le Conseil de l'Europe définit la cohésion sociale comme « la capacité d'une société à assurer le bien-être de tous ses membres, en réduisant les disparités au minimum et en évitant la marginalisation, à gérer les différences et les divisions, et à se donner les moyens d'assurer la protection sociale de l'ensemble de ses membres³. »

2. Forrest, R., & Kearns, A. (2001), « Social Cohesion, Social Capital and the Neighbourhood », *Urban Studies*, Vol. 38 (12), p. 2125–2143.

3. « Nouvelle stratégie et plan d'action du Conseil de l'Europe pour la cohésion sociale », approuvée par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe le 7 juillet 2010.

Or, toutes les sociétés sont confrontées, à des degrés divers, à des formes de rejet de « l'autre » : xénophobie, racisme, antisémitisme, sexisme, grossophobie, antistiganisme, haine anti-LGBT, validisme, etc. Les discours et pratiques discriminatoires reposent sur une construction idéologique qui essentialise certains groupes à partir de traits réels ou supposés. L'instrumentalisation politique de la peur de « l'autre », les relais médiatiques, les réseaux sociaux et la libéralisation du marché de l'information peuvent renforcer une expression « décomplexée » des discours xénophobes ou discriminatoires.

Cependant, le projet de cohésion sociale porté par la République française, compris très concrètement comme ce qui forme le « ciment » de la société, se trouve confronté à d'autres obstacles, plus directement liés cette fois aux inégalités socio-économiques, elles-mêmes traduites dans l'espace par des formes de ségrégation socio-spatiale.

Le projet de lutter contre toutes les formes d'inégalité, toutes les formes de xénophobie et toutes les formes de discrimination est l'affaire de toutes et tous au quotidien. Il est aussi l'une des missions des pouvoirs publics dans un régime qui se réclame de la République et de la démocratie. Pour autant, comme l'écrit Mustapha Harzoune et pour ne prendre que cet exemple de source de discrimination, « le racisme ne disparaît pas par décret⁴ ». Le constat vaut encore davantage pour les inégalités socio-économiques, ce qui explique le rôle essentiel de l'École, et plus largement de l'éducation, dans la lutte contre toutes les discriminations.

Consolider la compréhension des discriminations : définir, réprimer, mesurer

Étymologiquement, discriminer dérive du latin *discriminare*, qui signifie « séparer, diviser, distinguer ». Dès lors, et notamment en sciences, cela suppose d'établir une différenciation, par exemple entre des objets. Dans cette acception, il s'agit d'une notion purement descriptive.

Cependant, et plus particulièrement en droit, le terme de discrimination prend une connotation péjorative. Discriminer n'est plus alors seulement distinguer, c'est aussi hiérarchiser, en réservant un traitement désavantageux à celles et ceux qui en sont les cibles.

Définition de la discrimination au sens juridique

Les discriminations peuvent être définies comme des inégalités de traitement d'un individu ou d'un groupe d'individus par rapport à d'autres personnes placées dans une situation comparable. Les discriminations sont précisément définies par la loi. Juridiquement, **trois conditions cumulatives** doivent être réunies pour qu'une discrimination soit avérée :

- un traitement moins favorable d'une personne placée dans une situation comparable à une autre ;
- ce traitement défavorable doit être fondé sur au moins un motif prohibé par la loi, en lien avec un des 25 critères de discrimination qu'elle reconnaît ;
- il doit enfin relever d'un des champs d'application de la loi (l'emploi, le logement, l'éducation, ou encore l'accès aux biens et aux services...). Il peut avoir pour objet, par exemple, le refus de la fourniture d'un bien ou d'un service. Dans le domaine scolaire, la discrimination peut notamment intervenir dans l'accès à l'éducation, à un stage ou dans l'orientation.

La discrimination est **indirecte** lorsqu'une disposition, un critère, une pratique apparemment neutre est susceptible d'entraîner un effet défavorable pour une personne ou un groupe de personnes en raison d'un critère prohibé par la loi (art. 1^{er} de la loi du 27 mai 2008). À titre

4. Mustapha Harzoune, « [Comment définir le racisme ?](#) », Musée national d'histoire de l'immigration, 2022.

d'exemple, le fait pour une entreprise de ne pas octroyer de primes aux employés à temps partiel a pu être reconnu comme une discrimination indirecte envers les femmes, plus souvent employées à temps partiel.

À côté des discriminations liées à des inégalités de traitement, on ajoute dans le champ des discriminations le fait d'avoir subi ou refusé de subir des faits de harcèlement sexuel (article 225-1-1 du Code pénal) et le fait d'avoir subi ou refusé de subir des faits de bizutage (article 225-1-2 du Code pénal).

Contrairement à d'autres agissements, les actes discriminatoires peuvent être discrets et difficiles à percevoir et à mettre en évidence.

Pour qu'en droit un individu ou un groupe d'individus puissent faire reconnaître l'existence d'une discrimination, il faut pouvoir imputer à un ou plusieurs agents des actes volontaires débouchant sur une manière inégalitaire et injustifiée de le ou les traiter. Or, cette action volontaire peut être difficile à prouver : d'un point de vue juridique, il s'agit de démontrer qu'une situation plus favorable – ou moins défavorable – dans l'un des domaines régis par la loi et en raison d'une volonté délibérée, aurait pu être obtenue, toutes choses étant égales par ailleurs, si ce n'était la prise en compte d'un critère particulier (tel que le sexe, l'âge, etc.). Plus largement, il arrive que des individus ou des segments de la population ressentent une discrimination ou un agissement discriminatoire, sans arriver à affecter cela à l'action (ou l'inaction) délibérée d'un agent. Les sciences sociales⁵ ont ainsi mis en évidence des « discriminations implicites » relevant de l'existence de préjugés diffus, d'un « état des mœurs » ou des mentalités qui « d'un côté, procède de l'imputation de qualités particulières, et de l'autre, les applique de manière illégitime »⁶. Parfois, c'est le fonctionnement même des institutions qui induit un traitement injuste de certaines fractions de la population. Ces discriminations, dites systémiques, souvent impersonnelles et non intentionnelles, ne peuvent donc être reconnues en droit, mais ont toutefois un impact concret sur les victimes.

La discrimination vécue et la discrimination qui peut conduire à des poursuites, mesurée par les statistiques policières et judiciaires, peuvent dès lors diverger. Il faut donc déployer d'autres outils que celles-ci pour rendre compte de l'ampleur du phénomène.

Différents outils pour appréhender la discrimination

- **Le testing ou « audit par paires » ou test de discrimination tel que défini par le Défenseur des droits⁷**

Cette méthode expérimentale en situation réelle vise à détecter des discriminations dans l'accès aux prestations et services. Elle consiste à envoyer deux individus ayant des profils identiques (âge, niveau d'études, expérience professionnelle) mais appartenant à des groupes différents (par exemple, d'origine différente) tester la réponse d'un agent donné. La différence de traitement observée permet d'obtenir un indicateur de discrimination. Ce test a également un caractère de preuve pour la justice.

- **L'analyse des résidus discriminatoires**

Cette méthode statistique venant de l'économétrie consiste à comparer les décisions prises pour des individus ayant des caractéristiques similaires, en contrôlant les variables objectives (par exemple, le niveau de revenus, l'ancienneté, etc.). Les « résidus » mesurés sont les

5. Patrick Simon – « La mesure des discriminations ethniques et raciales : comparaisons internationales », in Fassin E. et Halpérin J-L (dir.) *Discriminations : pratiques, savoirs et politiques*, La Documentation française, Paris, 2008, p. 131-148.

6. Didier Fassin, « L'invention française de la discrimination », *Revue française de science politique*, 2002/4, vol. 52, p. 403-423.

7. Défenseur des droits, [Le test de discrimination, une méthodologie à respecter](#), fiche pratique, 2020.

différences inexpliquées entre les décisions observées et celles attendues selon le modèle. Un résidu systématiquement défavorable à un groupe particulier peut indiquer une discrimination.

• La mesure de la discrimination vécue

Elle repose sur les déclarations des individus, qui rapportent avoir été victimes ou témoins de discriminations. Ces données sont collectées à l'aide de questionnaires standardisés. Malgré des limites méthodologiques (sous ou sur-déclaration possible, biais de mémoire, influence du contexte social et politique sur les perceptions), cette mesure offre un éclairage essentiel quant à la discrimination ressentie. Les travaux mobilisent généralement deux types d'indicateurs : la discrimination auto-reportée (c'est-à-dire que les enquêtés répondent à une question directe sur le fait de se sentir victimes de discriminations) et la discrimination situationnelle (les enquêtés doivent répondre à des questions précises sur des situations au cours desquelles ils ont pu se sentir discriminés).

Si l'on s'attache aux déclarations, les résultats en matière de discrimination auto-reportée témoignent d'une dynamique inquiétante, en France comme dans toute l'Europe. Ainsi, en 2008-2009, la première édition de « Trajectoires et Origines, enquête sur la diversité des populations en France » (TeO), coproduite par l'Institut national des études démographiques (INED) et l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee), indique que 14 % des personnes âgées de 18 à 49 ans déclarent avoir subi une discrimination. La deuxième vague de l'enquête, réalisée entre 2019 et 2020, conclut que ce taux de discrimination auto-reportée s'élève à présent à 18 %⁸. Ces éléments sont corroborés par l'enquête « Vécu et ressenti en matière de sécurité » (VRS)⁹ menée en 2023 : elle montre qu'entre 2021 et 2022, les déclarations de faits de discrimination ont augmenté de 52 %, avec une prépondérance de victimes se déclarant discriminées sur la base de leurs origines (48 %), de leur couleur de peau (29 %), de leur religion (25 %) ou de leur sexe (21 %).

La multiplication des travaux scientifiques en matière de mesure des discriminations en France accompagne le processus de construction de cette question comme problème public pendant les années 1990. Jusque-là, la prise de conscience du traitement différencié subi par certaines fractions de la population n'était pas absente des préoccupations politiques, juridiques et sociales, mais se faisait de manière sectorisée. Ainsi, il existait des dispositions en matière de lutte contre le racisme, la xénophobie et l'antisémitisme (notamment la loi Pleven de 1972, qui prohibe pour la première fois nommément la discrimination en raison des origines, de l'appartenance ou non à une ethnie, une nation, une « race » ou une religion déterminée), des dispositions en matière de lutte contre le sexisme, contre l'homophobie, etc., mais tout cela n'était pas envisagé comme un tout. Par ailleurs, les outils juridiques prévus étaient au final peu mobilisés par les victimes et les mesures comprises dans le nouveau Code pénal de 1994, qui incluent de manière explicite la répression des « discriminations fondées sur l'origine », n'ont débouché que sur une dizaine de condamnations sur ce fondement chaque année.

Selon Didier Fassin¹⁰, un changement d'importance intervient en 1998, lors de la remise au Premier ministre du rapport *Lutte contre les discriminations : faire respecter le principe d'égalité*, réalisé par le Haut Conseil à l'intégration¹¹. Pour la première fois, les difficultés rencontrées par les populations d'origine immigrée ne sont plus imputées à leurs attributs – notamment en termes de défaut de capital humain –, mais au fonctionnement de la société française elle-même.

8. Jérôme Lè, Odile Rouhban, Pierre Tanneau, Cris Beauchemin, Mathieu Ichou, Patrick Simon, « [En dix ans, le sentiment de discrimination augmente, porté par les femmes et le motif sexiste](#) », *INSEE Première*, n° 1911, 05 juillet 2022.

9. L'enquête « [Vécu et ressenti en matière de sécurité](#) » peut être consultée sur le site du ministère de l'Intérieur.

10. Didier Fassin, *op.cit.*

11. [Lutte contre les discriminations : faire respecter le principe d'égalité, rapport au Premier ministre](#), remis le 1^{er} décembre 1998, [en ligne] [vie-publique.fr](#).

Poussée par la publication de ce rapport et par les évolutions du droit communautaire, l'action publique en matière de discriminations, en France, commence à viser ces dernières de manière plus globalisante et les instruments juridiques pour lutter contre se transforment. Ainsi, le 3 avril 2001, la loi relative à la lutte contre les discriminations est adoptée. Elle liste dans le Code du travail dix-sept critères de discrimination et aménage la charge de la preuve dans le domaine de la discrimination au travail, afin de faciliter la démonstration de la nature des faits par la victime. Le 17 janvier 2002, la loi de modernisation sociale étend la lutte contre les discriminations à l'accès au logement et à la protection sociale. L'inscription de la définition juridique de la discrimination est effective dans le Code pénal par l'article 225-1 dès 2004. La loi du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations aboutit à l'inscription spécifique dans le droit français des vingt-cinq critères de discriminations reconnus.

Par ailleurs, la France se dote aussi d'institutions en charge d'incarner et d'impulser la lutte contre les discriminations. C'est notamment le cas de la Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE), autorité administrative indépendante créée en 2005, puis dissoute en 2011 pour laisser place au Défenseur des droits, dont les compétences sont élargies.

Progressivement, la France a donc bâti une politique de lutte contre les discriminations de plus en plus robuste. Celle-ci permet aujourd'hui d'agir plus efficacement, que ce soit par la variété des critères retenus pour pouvoir agir en droit, par les modalités d'administration de la preuve devant les juridictions, par l'existence d'organismes officiels facilement identifiables en charge de cette politique publique et par la multiplication des travaux scientifiques documentant l'état des discriminations. La France se distingue d'ailleurs, dans les enquêtes Eurobaromètre, par un haut niveau de sensibilisation de sa population à la question des inégalités et des discriminations¹².

Conforter la connaissance des inégalités économiques et sociales

Les inégalités économiques et sociales désignent des différences entre des individus ou groupes d'individus qui génèrent des difficultés d'accès aux ressources socialement valorisées (revenus, pouvoir, emploi, etc.).

En France, les inégalités économiques, qu'on appréhende traditionnellement par les inégalités de répartition des revenus, ont reculé sur le temps long. Cependant, elles tendent à repartir à la hausse depuis les années 1990, portées notamment par de fortes inégalités de répartition des patrimoines, qui entraînent de grandes disparités de distribution des revenus.

Les inégalités sociales, quant à elles, sont de nature très disparate : elles peuvent concerner les pratiques culturelles, l'accès à la santé, l'accès à la représentation politique, etc. Elles peuvent se cumuler avec les inégalités économiques. Ainsi, pour la période 2012-2016, les 5 % des hommes les plus modestes pouvaient espérer vivre jusqu'à 71,7 ans en moyenne, tandis que les hommes appartenant aux 5 % les plus riches pouvaient espérer vivre jusqu'à 84,4 ans en moyenne¹³.

L'existence d'inégalités persistantes met à mal le pacte social en affaiblissant la cohésion sociale. Dans son *Rapport annuel sur l'état de la France 2024*, le Conseil économique, social et environnemental s'attache à éclairer les liens entre l'existence d'inégalités persistantes dans la société française et la crise démocratique. Il est ainsi noté que « l'absence de perspective, le sentiment de subir davantage d'inégalités que la moyenne, et les difficultés d'accès à certains services publics peuvent alimenter un sentiment d'injustice et d'exclusion. En résulte un moindre attachement au système démocratique¹⁴ ». Appuyé sur un sondage CESE-Ipsos sur l'état de la France, le rapport relève que **les Français qui se sentent les plus lésés par la société sont les**

12. *Inégalités d'accès aux droits et discriminations en France. Contributions de chercheurs à l'enquête du Défenseur des droits*, La documentation française, 2019.

13. Nathalie Blanpain, « L'espérance de vie par niveau de vie : chez les hommes, 13 ans d'écart entre les plus aisés et les plus modestes », *Insee Première*, n° 1687, 06 février 2018.

14. CESE, *Rapport annuel sur l'état de la France*, 2024, p. 11.

moins enclins à défendre le système politique en place. Ainsi les Français les moins attachés à la démocratie présentent des caractéristiques spécifiques : il y a sur-représentation des ouvriers, d'individus estimant avoir un pouvoir d'achat insuffisant pour assurer leurs besoins, d'individus vivant dans des ménages avec moins de 2000 euros par mois de revenus, ou encore de personnes se sentant victimes de plus d'inégalités que la moyenne des Français.

Par conséquent, la question de la persistance de la pauvreté dans les sociétés contemporaines développées met en question le pacte social et interroge quant à la capacité de ces dernières à rendre effectives les valeurs d'égalité, de solidarité et de fraternité.

Les pouvoirs publics mettent en place des politiques pour lutter contre les inégalités économiques et sociales, et spécifiquement contre la pauvreté. Ces politiques cherchent à mettre en œuvre le principe social de la République et à assurer la concrétisation des valeurs d'égalité et de fraternité, dans la perspective de favoriser la cohésion sociale.

Proposition d'activité : lutter contre la pauvreté au nom de la solidarité et de la fraternité

Points d'appui dans le programme

Notions abordées : société inclusive, inégalités économiques et sociales, pauvreté, cohésion sociale, égalité, solidarité, fraternité.

Contenus d'enseignement associés : les inégalités économiques et sociales peuvent présenter un danger pour la cohésion sociale et la démocratie.

Présentation et contextualisation de l'activité

Le programme invite, après avoir dressé un état des lieux de la pauvreté en France, à s'appuyer sur une ou deux actions clefs de l'État français, notamment menées par l'Agence nationale de cohésion des territoires, pour lutter contre les inégalités territoriales et favoriser la mixité sociale.

Focus : la mesure de la pauvreté en France

La pauvreté est un phénomène complexe qui se manifeste sous diverses formes, notamment économiques, sociales et culturelles. Elle peut être mesurée de différentes manières, en fonction des critères utilisés et des approches adoptées.

La **pauvreté monétaire** est la plus utilisée : en France, par exemple, une personne est considérée comme pauvre si son revenu disponible est inférieur à 60 % du niveau de vie médian national. Selon l'Insee¹⁵, en 2023, ce seuil correspondait à un revenu inférieur à 1288 € par mois pour une personne seule. Ainsi, 9,8 millions de Français vivent sous ce seuil de pauvreté (en métropole), soit environ 15,4 % de la population.

La pauvreté est également mesurée par un autre indicateur, la **privation matérielle et sociale**, qui se concentre sur l'incapacité à couvrir des dépenses de la vie quotidienne (chauffage, achat de vêtements, etc.). En France en 2024, 12,7 % de la population métropolitaine vivant en logement ordinaire est dans cette situation de privation matérielle et sociale.

15. Insee, *L'essentiel sur ... la pauvreté*, 7 juillet 2025.

La **pauvreté administrative**, définie comme le fait de percevoir un minimum social, est un autre indicateur utilisé pour suivre l'évolution de la pauvreté. Les bénéficiaires des minima sociaux (environ 7 millions de personnes couvertes) perçoivent un revenu minimal pour faire face à la situation de précarité. Le revenu de solidarité active (RSA), l'allocation aux adultes handicapés (AAH), l'allocation spécifique de solidarité (ASS) et l'allocation spécifique aux personnes âgées (Aspa) sont les principaux minimas sociaux.

Enfin, la pauvreté peut être approchée par une approche « **subjective** », reposant sur le sentiment de difficultés financières, notamment à la fin du mois. « Cette situation concerne 22 % de la population résidant dans un logement ordinaire, soit 14,6 millions de personnes : 14 % dans un ménage qui estime finir le mois "difficilement" et 8 % "très difficilement" »¹⁶.

Considérer la pauvreté en la mesurant est déjà une démarche pour permettre de lutter contre.

Par conséquent, il importe de montrer que les pouvoirs publics peuvent mettre en place des dispositifs pour lutter contre la pauvreté et, d'une manière plus générale, contre les inégalités économiques et sociales. Ces politiques doivent ainsi assurer la concrétisation des valeurs d'égalité et de fraternité, dans la perspective de favoriser la cohésion sociale.

Pour mettre en œuvre ce point, il est proposé à la classe de jouer le rôle d'une équipe investie dans la mise en place du Pacte pour la réussite Sambre-Avesnois-Thiérache, venant en présenter le fonctionnement et des réalisations concrètes auprès du Conseil économique, social et environnemental.

Le Pacte pour la réussite Sambre-Avesnois-Thiérache (abrégé couramment en « Pacte-SAT ») est un exemple de contractualisation entre l'État, les collectivités territoriales et des agents privés (associations, entreprises), dans le but de mener – avec des financements croisés – des actions en faveur du développement d'un territoire situé à cheval entre les départements du Nord et de l'Aisne rencontrant de nombreuses difficultés socio-économiques. Le premier volet du Pacte-SAT a été signé en 2018, le second en 2021.

De nombreuses actions sont menées dans ce cadre, autour de quatre enjeux prioritaires :

- garantir le développement du territoire en favorisant les infrastructures et la mobilité ;
- assurer la transition écologique et l'aménagement durable ;
- agir pour l'inclusion de tous ;
- améliorer l'attractivité du territoire.

Ce travail autour du Pacte-SAT est ainsi l'occasion pour les élèves de découvrir des modalités concrètes par lesquelles les pouvoirs publics peuvent agir en faveur de territoires et populations défavorisés, tendant ainsi à rendre effectives les valeurs de solidarité et fraternité. Les élèves travaillent en groupes, chaque groupe se voyant affecter l'étude de quelques documents du dossier documentaire afin de réaliser une présentation à l'oral d'une des dimensions du Pacte-SAT.

16. Henri Martin, « Pauvreté monétaire, privation et difficultés financières : des situations qui ne se recouvrent que partiellement », *INSEE Analyses*, n°107, 8 avril 2025.

Dossier documentaire

Les différents documents étudiés sont à retrouver dans l'annexe documentaire.

- **Document 1** : présentation du Conseil économique, social et environnemental (CESE)
Page de présentation sur le site du CESE : « [Qu'est-ce que le CESE ?](#) »
- **Document 2** : le territoire concerné par le Pacte pour la réussite Sambre-Avesnois-Thiérache
Sources : préfecture régionale des Hauts-de-France, « [Premier bilan de l'acte II du Pacte pour la réussite de la Sambre-Avesnois-Thiérache](#) », 7 février 2023 ; https://anct-site-prod.s3.fr-par.scw.cloud/2025-02/perimetre_des_territoires_dindustrie_2023-2027_high_0.png.
- **Document 3** : Morgan Dandois, Line Leroux, « [La Sambre-Avesnois-Thiérache : un territoire naturel fragile](#) »
Insee Flash Hauts-de-France, n° 143, 10 novembre 2022.
- **Document 4** : dossier de presse de présentation de l'acte 1 du Pacte-SAT
Préfecture du Nord, « [Le Pacte pour la réussite de la Sambre-Avesnois-Thiérache. Un an d'actions engagées](#) », 2019.
- **Document 5** : dossier de presse de présentation de l'acte 2 du Pacte-SAT
Préfecture régionale des Hauts-de-France, « [Un premier bilan de l'acte II du Pacte Sambre-Avesnois-Thiérache](#) », 2022.
- **Document 6** : « Illettrisme : Mots et Merveilles ouvre un nouveau site à Denain et essaime dans le bassin minier »
Source : « Illettrisme : Mots et Merveilles ouvre un nouveau site à Denain et essaime dans le bassin minier », *La Voix du Nord*, 25 juin 2023.
- **Document 7** : un projet de réhabilitation de logements intégré au Pacte SAT
CDC habitat, « [CDC Habitat lance la rénovation de 77 logements du Familistère de Guise](#) » (communiqué de presse), 3 octobre 2023.
- **Document 8** : présentation de l'école Étincelle
[Page d'accueil](#) du site internet d'Étincelle, l'école de production de Thiérache et de la Serre.
- **Document 9** : présentation du bus itinérant pédagogique en Sambre-Avesnois-Thiérache
L'Europe s'engage en France, « [Le bus itinérant pédagogique en Sambre-Avesnois-Thiérache](#) », sans date.
- **Document 10** : présentation vidéo du bus itinérant pédagogique en Sambre-Avesnois-Thiérache
École de la Deuxième Chance Hainaut Thiérache, « [Venez découvrir le BIP !](#) » (5 min 54 s), janvier 2023.
- **Document 11** : présentation des camions bleus France Services
Nord info, « [Facilitez vos démarches administratives avec le Camion bleu !](#) », 18 janvier 2020.

Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Comprendre les implications de valeurs telles que l'égalité, la fraternité et la solidarité ;
- Comprendre comment des actions publiques participent au respect de la dignité humaine ;
- Exercer son esprit civique et développer son sentiment d'appartenance à une collectivité ;
- Savoir faire preuve d'écoute et observation, de réflexion et de discernement, d'esprit critique ;
- Être capable d'un apprentissage autonome ;
- S'impliquer dans un projet collectif et être capable de coopération.

Déroulé de l'activité

Lancement de l'activité, en classe entière

Après la présentation de l'activité et de ses objectifs par l'enseignant, les élèves lisent le document 1, afin de **se familiariser avec le rôle du Conseil économique, social et environnemental**.

Dans un second temps, ils préparent une **grille d'évaluation de l'oral par les pairs**. Les élèves peuvent étudier la grille d'évaluation du Grand Oral par exemple. Ils en proposent une version adaptée à l'exercice qui leur est proposé. Le travail peut s'effectuer en utilisant des outils collaboratifs tels que Wooclap (identification des dimensions à évaluer, élaboration du barème). Cette grille élaborée de manière collaborative pourra ainsi être transformée en outil diffusé aux élèves, pour évaluer la prestation de leurs camarades.

Un troisième temps est consacré à une **réflexion collective sur l'organisation du travail de groupe**. Les élèves sont amenés à réfléchir aux différentes dimensions à prendre en considération pour mener à bien un travail de groupe de manière efficace (gestion de la contrainte de temps, gestion des éventuelles tensions au sein du groupe, prise en charge de la recherche d'informations, prise en charge de la rédaction, etc.). Ces dimensions peuvent ensuite être formalisées en « rôles » que les élèves se répartissent au moment de la formation des groupes. Afin de pérenniser le résultat de cette réflexion, il est possible de transformer ces « rôles » en un jeu de cartes à distribuer aux élèves lors de travaux de groupe ultérieurs.

De l'organisation du travail de groupe aux exposés

La classe est répartie en six groupes. Chaque groupe prend en charge une des dimensions suivantes au choix, sachant que l'objectif consiste à articuler ces dimensions à la problématique générale : de quelle manière chacune des actions menées dans le cadre de ce pacte contribue-t-elle à la lutte contre la pauvreté et au renforcement de la cohésion sociale ?

- une **présentation générale du Pacte-SAT** (territoire concerné, évaluation de la pauvreté, objectifs, dates importantes, acteurs impliqués, modes de financement, etc.). Ce travail peut s'appuyer sur la consultation des documents 2, 3, 4 et 5 ;
- une présentation des actions mises en œuvre dans le cadre du Pacte-SAT pour **lutter contre l'illettrisme**. Ce travail peut s'appuyer sur la consultation des documents 4 (page 6 plus particulièrement), 5 (page 16 plus particulièrement) et 6 ;
- une présentation de la **réhabilitation des logements** au sein du Familistère de Guise. Ce travail peut s'appuyer sur la consultation des documents 5 (p. 11 plus particulièrement) et le document 7 (en invitant les élèves à télécharger le communiqué de presse pour y découvrir plus précisément ce qu'est le Familistère de Guise).
- une présentation d'une action en faveur de **l'insertion professionnelle** : l'école de production de Thiérache et de la Serre (EPTS). Ce groupe peut s'appuyer sur la consultation des documents 5 (p. 18 plus particulièrement) et 8 ;
- une présentation d'une autre action en faveur de l'insertion professionnelle : le bus itinérant pédagogique. Ce travail peut s'appuyer sur la consultation des documents 5 (p. 19 plus précisément), 9 et 10 ;
- une présentation d'une action de renforcement de l'accessibilité des services publics : les camions bleus France Services de l'Avesnois. Ce travail peut s'appuyer sur la consultation des documents 5 (pages 25 et 26 plus précisément) et 11.

Chaque groupe a pour tâche de réaliser un exposé de cinq minutes sur la dimension choisie qui fasse ressortir les points essentiels des documents dont ils ont eu à prendre connaissance. Il ne peut s'agir d'une présentation exhaustive du fait de leur spécificité. Il est demandé aux élèves d'insister

sur les différents acteurs impliqués dans l'action, sur les publics visés, sur les modes de financement de l'action ou des actions, ainsi que sur les effets de l'action. Les groupes qui écoutent sont chargés de compléter la fiche d'évaluation de l'oral élaborée en amont.

Retour réflexif sur l'activité

Les élèves sont invités à produire en groupes une trace écrite synthétique permettant de mettre en lien les exposés avec la problématique générale.

Pour cela, ils sont répartis en de nouveaux groupes, constitués d'un membre de chacun des six groupes initiaux. Placés en îlots, les élèves élaborent un document synthétique – si possible sur des tableaux blancs (fixes, amovibles, ou sous forme de feuilles électrostatiques) – permettant de mettre en évidence comment chaque type d'action menée :

- contribue à la lutte contre la pauvreté ;
- permet de renforcer la cohésion sociale.

Ensuite, les élèves circulent dans la classe pour comparer leur propre trace écrite à celles de leurs camarades. Une fois ces « visites » effectuées, ils retournent à leur synthèse et l'amendent éventuellement en fonction des éléments relevés chez les autres.

L'enseignant valide chaque synthèse, qui sert ainsi de trace écrite réalisée de manière « décentralisée » par les élèves.

En classe entière, en utilisant éventuellement des outils collaboratifs en ligne (Wooclap, Pad de l'ENT, etc.), les élèves font un retour d'expérience sur le fonctionnement du travail de groupe (les « rôles » sont-ils délimités avec pertinence ? Quels « rôles » additionnels ont éventuellement besoin d'être ajoutés à la liste préexistante ? etc.). Comment ont-ils, eux-mêmes, en tant qu'élèves, éprouvé la notion de cohésion au sein de leur groupe ?

Prolongements et liens possibles

- L'activité peut être adaptée au contexte local ou régional de l'établissement scolaire. Le site de l'[Agence nationale de la cohésion des territoires](#) (ANCT) permet de repérer des actions s'inscrivant dans la même démarche que le Pacte-SAT.
- Pour aller plus loin, il est possible de solliciter les acteurs identifiés pour chaque dimension pour des entretiens (par téléphone, par mail).
- Si la localisation de l'établissement le permet, il est possible d'envisager la réalisation de visites, voire d'un reportage auprès des acteurs impliqués dans un ou des projets locaux.
- Pour prolonger la réflexion sur la cohésion sociale, il est possible d'inscrire sa classe au concours national « [Jeunes, solidaires et citoyens](#) ».

Proposition de projet : réalisation d'une exposition permettant de découvrir un outil de lutte contre les discriminations, le *testing*

Points d'appui dans le programme

Notions abordées : discriminations, société inclusive, inégalités économiques et sociales, pauvreté, cohésion sociale, égalité, fraternité, racisme, pluralisme.

Contenus d'enseignement associés : soutenue par la loi, la lutte contre les discriminations se nourrit du principe d'égalité et de celui de fraternité. La conception d'une société inclusive tournée vers les personnes en situation de handicap y ajoute un impératif de solidarité.

Le principe de la laïcité vise à rendre possible la coexistence pacifique d'individus et de groupes dont les options philosophiques ou religieuses restent différentes.

Descriptif de la mise en œuvre et conduite du projet

Le programme invite, après avoir distingué la définition juridique des discriminations de la manière dont celles-ci sont ressenties, à examiner la question des moyens mis en œuvre par l'État pour mesurer la discrimination et à étudier l'action d'une institution ou d'une association luttant contre ce phénomène.

Dans ce cadre, le projet proposé a pour but de faire découvrir aux élèves un instrument de mesure de l'état des discriminations, le *testing*, tel qu'il est utilisé à la fois par le mouvement associatif et la recherche scientifique. Cet outil permet le repérage des pratiques discriminatoires et peut aussi servir d'appui à l'action, notamment en justice.

Le travail débouche sur la réalisation par les élèves d'une exposition consacrée au *testing*, à placer dans un lieu fréquenté par les élèves de l'établissement (foyer des élèves, hall, salle polyvalente, préau, couloirs, etc.). Les élèves sont placés en groupes, chaque groupe se voyant affectée l'étude de quelques documents du dossier documentaire afin de réaliser les affiches supports de l'exposition.

Dossier documentaire

- **Document 1 :** Emma Jaconelli, « [Lutte contre les discriminations : le *testing* a été inventé à Paris par des étudiants antillais en 1939 !](#) », *France Info La1ère*, 19 octobre 2023.
- **Document 2 :** Gwénaële Calvès, « [Au service de la connaissance et du droit : le *testing*](#) », *Horizons stratégiques*, n° 5, 2007/3.
- **Document 3 :** présentation de la « [Proposition de loi visant à lutter contre les discriminations par la pratique de tests individuels et statistiques](#) », *vie-publique.fr*, 10 avril 2024.
- **Document 4 :** Observatoire des discriminations et de l'égalité du département de Seine-Saint-Denis, « [Le *testing* comme outil de mesure et de visibilité des discriminations](#) », 28 avril 2023. Quelques résultats de campagnes de *testing*.
- **Document 5 :** Observatoire des inégalités, « [Des discriminations à l'embauche envers les malentendants révélées par un *testing*](#) », 4 avril 2024.
- **Document 6 :** Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité, « [Le "*testing*"](#) », 23 août 2005.

- **Document 7** : Hélène Berkaoui, « [Discriminations à l'embauche : le retour du "Name and shame"](#) », *Public Sénat*, 17 novembre 2017.
- **Document 8** : Léo Lefrançois, « [À SOS Racisme, le testing comme outil de lutte politique](#) », *France Inter*, 3 août 2021.
- **Document 9** : Animafac, « [Faire du testing en toute légalité](#) », sans date.
- **Document 10** : Défenseur des droits, « [Le test de discrimination, une méthodologie à respecter](#) », avril 2020.

Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Comprendre les implications de valeurs telles que l'égalité, la fraternité et le refus de toutes les discriminations ;
- Comprendre comment les règles de droit et les institutions nationales permettent l'application effective de ces valeurs ;
- Respecter autrui et accepter les différences ;
- Exercer son esprit civique et développer son sentiment d'appartenance à une collectivité ;
- Savoir faire preuve d'écoute et d'observation, de réflexion et de discernement, d'esprit critique ;
- Être capable d'un apprentissage autonome ;
- S'impliquer dans un projet collectif et être capable de coopération.

Modalité de travail

Lancement, en classe entière

Avant la présentation du projet, l'enseignant veille à remobiliser les connaissances des élèves sur la notion de lutte contre les discriminations abordée antérieurement (classe de 5^e) et présente le corpus documentaire. Il peut ensuite prendre appui sur le document 5 pour introduire les caractéristiques essentielles de l'outil qui sera étudié, le testing.

Puis, les élèves réfléchissent collectivement au lieu le plus propice pour installer l'exposition et au matériel qui peut leur être nécessaire. Ils s'organisent pour effectuer les démarches nécessaires auprès des instances et/ou des services administratifs pertinents. Pour cela, la classe peut désigner des porte-parole ou mobiliser les délégués.

Les élèves mènent également une réflexion collective quant à l'organisation du travail de groupe. Ils identifient les différents aspects à prendre en considération pour mener à bien un travail de groupe de manière efficace (gestion de la contrainte de temps, gestion des éventuelles tensions au sein du groupe, prise en charge de la recherche d'information, prise en charge de la réalisation des affiches, etc.). Ces dimensions peuvent ensuite être formalisées en « rôles » que les élèves se répartissent au moment de la formation des groupes. Afin de pérenniser le résultat de cette réflexion, il est possible de transformer ces « rôles » en un jeu de cartes à distribuer aux élèves lors des travaux de groupe qui suivront. Le professeur veille à ce que les élèves assurent une bonne répartition et coordination du travail.

Mise en place du travail en groupe

La classe est divisée en cinq groupes. Chaque groupe a en charge une des cinq thématiques suivantes, avec pour mission de réaliser une affiche la présentant.

1. « Le *testing*, qu'est-ce que c'est ? »

On attend ici que les élèves définissent ce qu'est le *testing*, en décrivent la procédure et fassent la distinction entre le *testing* judiciaire et le *testing* scientifique. L'affiche doit également proposer une définition juridique des discriminations. Les élèves en charge de cette dimension s'appuient sur les documents 1 et 2 du dossier documentaire.

2. « Une brève histoire du *testing* »

Les élèves doivent retracer le contexte historique du premier *testing* documenté – à Paris, en 1939 – avant de montrer comment il a été repris à l'étranger, puis est « revenu » en France par le biais des pratiques associatives et militantes d'abord, avant de faire l'objet de travaux de sciences sociales ensuite.

Les élèves peuvent terminer en présentant la proposition de loi en cours d'examen au Parlement qui traite spécifiquement de l'extension du recours au *testing* comme outil de la lutte contre les discriminations.

Pour traiter cette dimension, les élèves utilisent les documents 1, 2 et 3 du dossier documentaire.

3. « Le *testing*, un outil pour mieux connaître l'ampleur des discriminations »

Ici, les élèves présentent les résultats de différentes campagnes de *testing* et leurs apports en matière de mesure des discriminations. On ne recherche pas l'exhaustivité, mais à montrer quelques enseignements tirés du *testing* en matière de documentation portant sur les discriminations.

Les élèves mobilisent les documents 4 et 5 du dossier documentaire.

4. « Le *testing*, un outil pour mieux combattre les discriminations »

Pour traiter cette dimension, les élèves présentent des cas dans lesquels des *testings* ont abouti à des changements concrets (condamnations lors de procès, *name and shame*, changements de législations et/ou de pratiques, etc.). Comme pour la dimension précédente, il n'y a pas de recherche d'exhaustivité, mais les élèves doivent montrer que le *testing* a des impacts concrets en termes de lutte contre les discriminations.

Les élèves ont à leur disposition, ici, les documents 6 (p. 5-9), 7 et 8 du dossier documentaire.

5. « Comment se servir du *testing* devant les tribunaux ? »

Les élèves montrent que le *testing* a été progressivement accepté comme moyen de preuve lors de litiges devant les juridictions. Puis, ils exposent quelles sont les conditions de recevabilité d'un *testing* lors d'un procès.

Pour ce faire, les élèves exploitent les documents 9 et 10.

Finalisation du projet : installation et exploitation pédagogique de l'exposition

Les élèves organisent l'accrochage de leur exposition (ils doivent notamment s'entendre sur la disposition des affiches, le matériel pour les accrocher, le marquage du sens de visite, l'annonce de la tenue de l'exposition au reste de l'établissement, etc.).

Les élèves de la classe visitent l'exposition, en prenant des notes sur les affiches de leurs camarades. Plusieurs dispositifs peuvent être mis en place : des groupes d'élèves « redistribués » avec un représentant de chaque groupe initial qui, devant l'affiche qu'il a contribué à réaliser, la présente à ses camarades ; la désignation d'« élèves ambassadeurs » qui restent fixes auprès de leurs affiches et les présentent à leurs camarades au moment de leur passage (puis les ambassadeurs font eux-mêmes la visite de l'exposition, chacun expliquant aux quatre autres le travail de son groupe).

Pour compléter l'activité, il est possible d'organiser des « tours » de présentation de l'exposition pendant lesquelles d'autres classes de l'établissement la visitent, tandis que les élèves l'ayant conçue jouent le rôle de « guide conférencier ». On peut penser aux autres élèves de première, qui auraient pu mener un projet similaire sur une autre thématique. Il peut même être envisagé de faire visiter l'exposition aux nouveaux élèves et aux parents à l'occasion des portes ouvertes de l'établissement.

Evaluation(s) de l'activité

- L'enseignant peut procéder à une évaluation des affiches, selon un barème communiqué aux élèves pour qu'ils identifient les attendus en amont. Cette évaluation peut s'adosser à un temps d'évaluation entre pairs des productions en utilisant les attendus communiqués par le professeur.
- L'enseignant peut procéder à une évaluation de ce que les élèves ont compris de l'exposition (sous forme par exemple d'exercices interactifs, tels des questionnaires). La reprise éventuelle en classe entière est organisée en fonction des éventuels points d'achoppement identifiés par ce moyen.
- Une évaluation sous forme de bonification peut être envisagée pour les élèves qui se porteraient volontaires pour être « ambassadeurs » auprès de leurs camarades de classe ou pour être « guides conférenciers » lors des visites hors de celle de la classe.

Prolongements et liens possibles

- Pour compléter l'activité, il est possible de solliciter des représentants locaux d'associations pratiquant le *testing*.
- On peut choisir d'organiser une reconstitution de procès pour discrimination, en utilisant les résultats réels ou fictifs de campagnes de *testing*.
- L'activité peut permettre de faire des ponts avec l'enseignement optionnel de droit et grands enjeux du monde contemporain de la classe de terminale. L'enseignant en charge de cet enseignement dans l'établissement peut en profiter pour présenter l'option devant la classe en prenant appui sur l'exposition réalisée.
- L'activité peut servir de support à l'inscription d'élèves de la classe à des concours d'éloquence.

Ressources d'aide à la mise en œuvre

- Yaël Birnbaum, Mirna Safi, Patrick Simon, « Les discriminations en France : entre perception et expérience », *Documents de travail-INED*, n° 183, 2016.
- Ewa Bogalska-Martin, Aline Prévert, « La lutte contre les discriminations en France : construction et usages d'un espace public », *Pensée plurielle*, n° 48, 2018.
- Les rapports d'activité de la Commission nationale consultative des droits de l'Homme, notamment, Rapport 2024 sur la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie (2024).
- Défenseur des droits, [Rapport annuel d'activité 2024](#), mars 2025.
- Didier Fassin, « L'invention française de la discrimination », *Revue française de science politique*, volume 52, n° 4, 2002.
- Observatoire des inégalités, « [L'essentiel sur les discriminations en France](#) », 28 novembre 2023.

Proposition de séquence : comment les valeurs et principes de la République sont-ils source de cohésion sociale ?

Points d'appui dans le programme

Notions : solidarité et fraternité ; racisme, antisémitisme, antitsiganisme, xénophobie, haine anti-LGBT.

Contenus d'enseignement associés : en mettant en avant les principes de liberté, d'égalité et de fraternité, la devise de la République française, comme l'article premier de la Constitution, indique que la Nation est porteuse d'un projet social. Celui – ci implique à la fois de lutter contre toutes les formes d'inégalité et de tisser des liens étroits de solidarité entre les citoyens. [...] Portant atteinte à la cohésion d'une société démocratique, le racisme, l'antisémitisme, l'antitsiganisme, la xénophobie et la haine anti-LGBT sont punis par la loi.

Cette séquence propose d'étudier comment les valeurs et principes de la République, par une mise en œuvre effective, peuvent favoriser la constitution et le maintien de liens sociaux, et permettre de lutter contre tous les processus de fragmentation pouvant intervenir au sein de la société. La proposition vise à engager une réflexion sur les inégalités économiques et sociales, leurs effets sur la cohésion sociale et les réponses avancées par l'État au nom des valeurs et des principes de la République, en prenant pour fil rouge, dans les séances 2 et 3, l'exemple de la prise en compte des étrangers dans la République.

Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Promouvoir la solidarité, l'égalité entre femmes et hommes, le refus de toutes les discriminations et le respect de la dignité humaine ;
- Comprendre le rôle de la règle et du droit dans une société démocratique ;
- Développer le respect d'autrui et l'acceptation des différences comme l'esprit civique, le sentiment d'appartenance à une collectivité politique ;
- Travailler en autonomie ;
- Développer sa capacité à exprimer ce que l'on ressent et l'empathie ;
- Développer son aptitude à la réflexion et au discernement, son esprit critique ;
- Participer à un débat pour résoudre des conflits et/ou prendre des décisions.

Séance 1 – Les inégalités économiques et sociales, un danger pour la cohésion sociale et la démocratie

La Constitution proclame que la République française est « sociale », une caractéristique qui découle directement de la valeur d'égalité. Cette affirmation du caractère social vise à renforcer la cohésion sociale et à améliorer la situation des personnes les plus démunies. Il s'articule avec les valeurs de fraternité et de solidarité. Cette dernière se traduit concrètement par des lois, des institutions et des politiques publiques destinées à soutenir les populations fragiles, et parfois l'ensemble de la population. Mais l'existence de cette protection, si importante soit-elle, ne suffit pas toujours à empêcher l'érosion du projet républicain et démocratique sous l'effet des inégalités, notamment sociales. La fraternité, indissociable de la solidarité, éclaire aussi le sens du caractère

social de la République. Cette articulation peut être étudiée à travers l'activité « **Les valeurs et les principes de la République à l'épreuve de la cohésion sociale : solidarité et fraternité** », qui propose notamment d'analyser les inégalités économiques et sociales et les réponses apportées à la pauvreté.

Séance 2 – La fraternité, valeur et principe de la République

À partir de l'analyse des deux décisions (question prioritaire de constitutionnalité [QPC] Herrou et arrêt de la Cour de cassation 26 février 2020), cette première séance vise à mettre en évidence les effets concrets d'une valeur républicaine, lorsque celle-ci est reconnue comme un principe à valeur constitutionnelle :

- du principe de fraternité découle « la liberté d'aider autrui dans un but humanitaire, sans considération de la régularité de son séjour sur le territoire national » (al.8 QPC Herrou) ;
- l'aide humanitaire aux migrants en détresse déjà présents sur le territoire n'est plus condamnée (« une action non spontanée et militante exercée au sein d'une association » n'est pas exclue de la protection dont bénéficient les auteurs d'actes accomplis dans un but exclusivement humanitaire).

Ce travail permet d'aboutir à une **définition concrète** de la fraternité.

Documents supports

- Décision n° [2018-717/718 QPC](#) du 6 juillet 2018 (Herrou) reconnaissant la valeur constitutionnelle du principe de fraternité,
- Arrêt de la Cour de cassation n° [19-81.561](#) du 26 février 2020.
- Pour un éclairage complet et guidé des différentes décisions : « [Du délit de solidarité au principe de fraternité : lois et controverses](#) », Éclairage, vie-publique.fr, 7 mars 2022.
- « [Qu'est-ce que la fraternité républicaine ?](#) », *France culture*, 22 septembre 2018.

Un exemple de réactions engagées à la décision QPC Herrou, par exemple au choix :

- Anne-Marie Le Pourhiet, « [La condamnation de Cédric Herrou a été annulée grâce à un coup d'État du Conseil constitutionnel](#) », *lefigaro.fr*, 17 décembre 2018.
- Le Cercle Jean Bodin : <https://www.lefigaro.fr/vox/societe/2018/07/07/31003-20180707ARTFIG00103-migrants-le-conseil-constitutionnel-en-guerre-contre-la-souverainete-populaire.php>

Un exemple d'analyse juridique de la décision, par exemple au choix :

- Un [commentaire](#) d'Éva Gbandama, doctorante en droit public, Université Clermont Auvergne.
- Jean-Philippe Derosier, « [Décision n° 2018-717/718 QPC, 6 juillet 2018, M. Cédric H. et autres](#) », *Chronique de droits fondamentaux et libertés publiques. Titre VII*, 2019/1 N° 2, p.81-91.

En s'appuyant sur une revue de presse de commentaires publics de ces décisions de justice (voir encadré « Documents supports »), les élèves peuvent mettre en avant que l'affirmation, en droit, du principe de fraternité, n'a pas d'effet automatique sur la cohésion sociale : les décisions de justice peuvent faire l'objet de discussions, de contestations voire développer ou raviver des tensions au sein de la société. Il est possible qu'ils dégagent à partir de cet exemple deux grandes lignes, l'une mettant en avant le droit des personnes en détresse en s'appuyant sur le principe de dignité, et l'autre qui met en avant et discute la légitimité de la création de la norme juridique.

En fin de séance, le professeur contextualise **une définition juridique** de la fraternité.

La fraternité : une valeur morale devenue principe constitutionnel

L'Académie française définit la fraternité comme un « lien de parenté qui unit les enfants issus des mêmes parents » mais aussi comme un « lien unissant des êtres qui, sans être frères par le sang, se considèrent comme tels ». On y trouve donc à la fois l'idée d'un lien d'attachement fort et celle d'un élargissement possible de son extension¹⁷. La raison pour laquelle la valeur de fraternité arrive en dernière position dans la « triade républicaine » (liberté, égalité, fraternité) est essentiellement historique, mais ne doit pas pour autant induire une hiérarchisation. Conceptuellement, la valeur de fraternité apparaît comme susceptible de temporiser une application trop stricte, voire violente des deux autres valeurs, où l'égalité devient un égalitarisme forcené et la liberté un libertarisme ravageur. Historiquement, les deux premières valeurs mises en avant par la Révolution française, imprégnée de la pensée de Rousseau, ont été la liberté et l'égalité. L'article premier de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 précise bien que « tous les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits », puis définit ce sur quoi peuvent être fondées « les distinctions sociales », mais ne dit pas un mot de la fraternité. En revanche, dès le 14 juillet 1790, La Fayette évoque « les liens indissolubles de la fraternité », et la Constitution de 1791 instaure le principe de fêtes nationales visant notamment à « entretenir la fraternité entre les citoyens ». Cette valeur est introduite pour la première fois au côté des deux autres par Robespierre dans son discours sur l'organisation des gardes nationales (1790). Sa proposition de créer la triade que nous connaissons aujourd'hui n'est pas retenue, mais l'idée fait son chemin jusqu'à devenir, lors de la Deuxième République, la devise républicaine officielle « Liberté, égalité, fraternité » (1848)¹⁸.

Le Conseil constitutionnel a considéré la fraternité comme un principe à valeur constitutionnelle dans sa décision du 6 juillet 2018. De ce principe découle « la liberté d'aider autrui dans un but humanitaire, sans considération de la régularité de son séjour sur le territoire national ». D'après le Conseil, le principe de fraternité doit néanmoins être concilié avec la sauvegarde de l'ordre public : « l'objectif de lutte contre l'immigration irrégulière participe de la sauvegarde de l'ordre public, qui constitue un objectif de valeur constitutionnelle ».

Séance 3 – La République lutte contre les discriminations, contraires à ses valeurs : mesurer, réprimer, garantir des droits

Dans le cadre de cette séquence, cette troisième séance est essentielle : elle tend à rappeler que, par leur nature même, les valeurs de la République sont des idéaux que l'on cherche à promouvoir, sans qu'ils soient complètement atteints. Cet enjeu peut être abordé à travers l'exemple de la lutte contre les discriminations. En effet, au-delà de la proclamation de principes juridiques interdisant ces pratiques, la République met en œuvre des politiques publiques visant à promouvoir l'égalité et la fraternité pour renforcer la cohésion sociale. La séance se décline en trois temps : mesurer les discriminations, agir contre les discriminations par le droit, assurer la protection et les droits des personnes fragiles dans le cadre d'une société plus inclusive.

17. Voir une définition sur le site [réseau.canopé](#) de la fraternité par Abdenmour Bidar, par élargissements successifs de la famille à l'humanité tout entière ; et plus largement, des ressources mises à disposition par l'association [Fraternité Générale](#).

18. Sur tous ces aspects, voir notamment la page « [la fraternité, une valeur reconnue constitutionnellement](#) » sur le site de l'académie de Grenoble ; la page « [liberté, égalité, fraternité](#) » sur le site [vie-publique.fr](#) ; « [la petite histoire de la devise française](#) » sur le site [info.gouv.fr](#) ; et le document « [Vers une école de la fraternité](#) » (Conseil des sages de la laïcité, février 2025).

Première partie – Mesurer, ou comment l'État cherche à évaluer l'existence et l'ampleur des discriminations

Le professeur peut commencer par interroger les élèves sur des situations concrètes, afin de les amener à distinguer ce qui pourrait relever d'une discrimination. Cette mise en situation favorise la réactivation de ce qu'ils ont appris en 5^e et 4^e et suscite la réflexion. Un rappel rapide du cadre légal est ensuite effectué (voir *supra* Éclairage professeur et encadré sur les discriminations¹⁹). La lecture collective des articles 225-1 à 225-3 du Code pénal permet de préciser les trois composantes d'une discrimination : un traitement défavorable, lié à un critère défini par la loi, dans un domaine où celle-ci s'applique. Cela conduit à différencier les simples préjugés des discriminations juridiquement établies. Les élèves complètent enfin un tableau préparé par le professeur [voir un exemple en annexe documentaire] présentant en colonne de gauche les situations de refus opposés à des personnes ; en colonne centrale : le choix des élèves entre « discriminatoire » / « non discriminatoire » ; en colonne de droite : une brève justification du choix opéré. Par exemple, les situations suivantes peuvent être proposées : refuser l'entrée en discothèque à des personnes d'origine africaine alors que l'on vient de laisser entrer des personnes d'origine européenne ; refuser l'embauche dans la police à une personne dont le casier judiciaire fait mention de condamnations lourdes, etc. Le professeur conclut en rappelant que la lutte contre les discriminations repose sur le principe d'égalité et contribue à le renforcer.

Après cette introduction, l'objet du travail est d'observer comment l'État et les pouvoirs publics, conscients des difficultés à objectiver les discriminations, mobilisent différents éléments de nature variée (lois et règlements, institutions indépendantes, statistiques, etc.) [voir dans l'annexe documentaire], afin de mieux connaître et réprimer les discriminations, qui portent atteinte aux valeurs de la République.

Le professeur présente successivement les organismes auteurs des données puis l'objectif du travail : prendre connaissance et mener une analyse des chiffres officiels récents concernant les discriminations racistes, antisémites, antireligieuses, antistiganistes, xénophobes et anti-LGBT.

Le travail se réalise en différents groupes, chargés d'une catégorie particulière de discrimination et/ou d'une source spécifique. Il s'agit de prendre la mesure du phénomène et de tenter d'expliquer la manière dont il évolue, mais aussi d'étudier la méthodologie mise en œuvre et ses éventuels biais (sous-déclaration au niveau judiciaire par rapport aux enquêtes de victimation). Un questionnaire peut aider à ce travail, par exemple : quels constats faites-vous quant aux statistiques relatives aux différentes infractions ? Quelles évolutions remarquez-vous, et comment les expliquez-vous ? Comment expliquez-vous le décalage entre le nombre de personnes se déclarant victimes de racisme dans les enquêtes de victimation, le nombre de plaintes déposées, le nombre de poursuites engagées et le nombre de condamnations ?

Chaque groupe présente ensuite oralement les données analysées et les outils mis en place en analysant leur intérêt comme leurs limites. À l'issue de ces prises de parole, une reprise collective permet de discuter des instruments de lutte contre les discriminations. Le professeur veille à faire souligner aux élèves que si les statistiques mettent en exergue des situations de discrimination, elles associent cependant très fréquemment les discriminations et les autres agissements à caractère discriminatoire au sens juridique du terme, qui sont l'objet de la séance suivante.

Prolongements possibles

Prolonger les échanges autour des instruments de lutte contre les discriminations sont l'occasion de souligner les discussions dont certains font l'objet, notamment parce qu'ils peuvent remettre en cause une certaine conception de l'universalisme républicain : statistiques « ethniques », discrimination positive, etc.

Réaliser le projet « test à la discrimination », réalisation d'une exposition permettant de découvrir un outil de lutte contre les discriminations, le *testing*.

.....
19. En complément de l'article 225-1 du Code pénal qui définit les comportements discriminatoires et de l'article 225-2 qui détaille leur pénalisation, on se référera à l'article 225-3 qui précise les situations faisant exception.

Deuxième partie – Réprimer, ou comment la République agit par le droit contre les agissements qui portent atteinte à ses valeurs et à la cohésion sociale

À partir d'une typologie des comportements discriminatoires et des discours de haine, ce temps de travail s'appuie sur l'étude de décisions de justice. La typologie proposée permet d'objectiver les différents phénomènes et d'interroger les distinctions juridiques, par exemple entre injure et diffamation, ou encore entre racisme, antisémitisme et autres formes de rejet de l'autre. L'objectif est de montrer que la répression vise l'expression de la xénophobie ou de toute forme de discrimination en raison des conséquences que cette expression peut avoir sur la société, en tant qu'atteinte à ses valeurs, fondement de la cohésion sociale.

Les élèves réutilisent alors les articles du code pénal étudiés lors de la séance précédente, en les associant à l'article 132-76 du même code, qui précise les circonstances aggravantes applicables aux délits ou crimes commis dans un contexte de discrimination. Les élèves prennent connaissance des décisions à partir des exemples donnés ci-après et doivent l'expliquer au regard de la loi. Le travail peut être réalisé sous la forme d'un compte rendu d'audience devant rendre explicite la décision au regard de l'infraction commise. Suivant les supports considérés, ce travail peut être conduit dans une démarche d'éducation aux médias et à l'information. Les limites de ces normes juridiques peuvent être interrogées en regard des discours de haine en ligne.

Documents supports

- Fiche 2, 3 et 4 du vademecum [Agir contre le racisme et l'antisémitisme](#)
- Des exemples de décisions de justice qui peuvent servir à l'étude sont à retrouver dans l'annexe documentaire.

Troisième partie – Protéger et garantir, ou comment la République assure et développe des droits en s'appuyant sur ses valeurs et ses principes pour permettre de construire une société inclusive

Au cours de ce troisième temps de travail, il s'agit de réactiver la notion de solidarité étudiée en classe de 5^e et de montrer que la République appréhende les inégalités socio-économiques non pas seulement sous l'angle de l'individu, mais comme une réalité qui fragilise la cohésion sociale et met en péril la vitalité démocratique. C'est ce constat qui justifie l'existence de politiques publiques visant à lutter contre les inégalités sociales ou, du moins, à en atténuer les effets. Pour approfondir la réflexion sur la construction d'une société inclusive, la proposition d'étude met l'accent sur les droits des étrangers. Elle souligne qu'une personne peut, en sa qualité de membre de la société française, bénéficier de droits économiques et sociaux, sans pour autant disposer de l'ensemble des droits liés à la citoyenneté.

Déroulé du temps de travail

En introduction, le professeur s'appuie sur le préambule de la Constitution de 1946, intégré au bloc de constitutionnalité. Il y met en avant la notion de solidarité, déjà étudiée en classe de 5^e, en démontrant qu'elle vise à réduire les inégalités et à protéger les citoyens contre les risques sociaux et environnementaux. Il insiste sur le fait que les alinéas 10 à 13 consacrent explicitement le principe de solidarité nationale.

Supports documentaires

- À retrouver dans l'annexe documentaire
- Préambule de la Constitution de 1946 (extrait)
- Sur les fonctions sociales de l'État et des collectivités
 - « [L'État garant de la solidarité nationale](#) », Centre national de la fonction publique territoriale, 2023.
 - [Ministère du Travail, de la Santé, des Solidarités et des Familles](#).
 - « [Qu'est-ce que la protection sociale ?](#) », fiche thématique sur vie-publique.fr, 23 juillet 2024.

Le principe de solidarité nationale se décline en bien des domaines, jusqu'à devenir un principe général du droit (PGD), sans avoir besoin de faire référence à sa valeur constitutionnelle. On le retrouve par exemple à l'article 111-1 du code de la Sécurité sociale : « La sécurité sociale est fondée sur le principe de solidarité nationale. » Il donne même naissance à un « droit-créance », c'est-à-dire un droit qui doit être mis en œuvre par le législateur et appliqué par l'État pour contribuer à la dignité de la personne, par opposition aux droits-libertés qui, eux, ne nécessitent pas d'intervention de l'État. **Il oblige de fait l'État et les collectivités territoriales.**

Pour approfondir cet aspect, le professeur peut s'orienter vers l'activité : « Lutter contre la pauvreté au nom de la solidarité et de la fraternité » (renvoi vers la proposition supra).

La réflexion s'oriente ensuite vers l'identification et l'analyse des droits économiques et sociaux des étrangers, en tant que membres de la société, distincts des droits politiques dont bénéficient seuls les ressortissants français. Cette étude comparative peut être formalisée sous la forme d'un tableau.

Support documentaire

- Sur les aides auxquelles ont droit les étrangers en France : « [À quelles aides ont droit les étrangers en France ?](#) », *Le Monde*, 20 décembre 2023.
- Sur les droits identiques ou différents selon qu'on possède ou non la nationalité française, « [quels sont les droits des étrangers en France ?](#) », Vie-publique.fr.

Le professeur peut avoir besoin de reprendre la définition de société ou de société inclusive (voir dans les éclairages pour le professeur).

À l'issue du travail sur la société inclusive, le professeur peut réaliser une activité abordant la notion de **pluralisme** en considérant la conciliation des options philosophiques ou religieuses différentes des individus permise par le principe de laïcité.

Exemples de réussite au cours de la séquence

- L'élève peut expliquer comment les valeurs et les principes de la République déterminent l'action de l'État pour favoriser la cohésion sociale ;
- L'élève sait déterminer les limites de l'action publique et le rôle des individus dans la réalisation d'une société inclusive ;
- L'élève comprend la différence entre la définition juridique d'une discrimination, un agissement qui relève d'un motif discriminatoire (propos, geste, violence), et l'expérience vécue, ressentie de la discrimination par une personne ;

- L'élève peut expliquer ce que recouvre le pluralisme et pourquoi il est essentiel dans une société démocratique.

Proposition pour l'évaluation

L'évaluation peut être réalisée à différents moments dans la séquence, tant dans les temps de travaux de groupe sur l'autonomie et aptitude à développer sa réflexion et son argumentation, que dans les temps de restitution à l'oral.

■ La République et la Nation [9 heures]

■ Éclairage pour le professeur

République, nationalité et citoyenneté

Le lien entre la République et la Nation est fondamental car il fait appel à l'ensemble des valeurs républicaines et aux principes qui s'y rattachent. Le projet de la Révolution française auquel la République se rattache était de constituer une Nation de citoyens, soudée autour des droits de l'homme et du citoyen, et d'affirmer la souveraineté nationale. En s'interrogeant sur l'organisation politique de la République française, il s'agit de comprendre les tensions qui peuvent exister entre la cohésion nationale, c'est-à-dire l'harmonie et l'unité au sein de la société française, et l'identité individuelle, reflet de la diversité des expériences et des cultures.

L'indivisibilité de la République française est un principe inscrit dans la Constitution et un fondement de l'identité nationale française. Or, ce principe est régulièrement questionné, voire remis en cause.

En effet, l'indivisibilité de la République signifie que l'ensemble des lois adoptées par les représentants du peuple souverain s'appliquent sur l'ensemble du territoire. Cela implique que les citoyens sont égaux devant la loi, quelle que soit leur origine, et qu'ils disposent des mêmes droits et devoirs tous sur l'ensemble du territoire, mais aussi que le cadre d'application du droit est homogène. Ce principe d'indivisibilité interdit toute forme de sécession du territoire national et tend à préserver l'intégrité du pays face à des mouvements régionalistes ou indépendantistes. Cependant, cette indivisibilité est mise à l'épreuve par les aspirations des territoires à une plus grande autonomie et par la diversité culturelle qui caractérise le pays dans un contexte de mondialisation. La décentralisation, en transférant certaines compétences aux collectivités territoriales, vise à répondre à ces aspirations tout en préservant l'unité nationale. Il est donc essentiel de réfléchir à **un équilibre entre la reconnaissance des spécificités locales et le maintien d'une cohésion nationale** qui unit tous les Français dans une logique républicaine.

La question de **la nationalité** et de **la citoyenneté** est également cruciale car elle souligne l'enjeu **d'une communauté nationale inclusive et respectueuse de la diversité** renforcée par la mise en place d'une citoyenneté européenne. Il s'agit de réfléchir à la manière dont la nationalité est acquise par différentes modalités²⁰. L'acquisition de la nationalité n'est pas toujours automatique et peut reposer sur une demande qui peut être satisfaite ou non. Il s'agit aussi d'explorer différentes histoires et identités pour mesurer comment elles contribuent à **la construction d'une mémoire collective**, partagée et essentielle pour renforcer la cohésion sociale.

La question de la définition de la Nation, entre communauté concrète et principe politique, a donné lieu à de nombreux débats, réflexions et prises de position. La discussion proposée par le programme de la notion de « patriotisme constitutionnel » ne propose pas d'en donner le dernier mot, mais elle permet de mettre en lumière la double dimension du sentiment national, entre adhésion à un corpus de valeurs et de principes et attachement à un pays avec son histoire, son territoire et sa population.

20. Pour une synthèse : [Comment devient-on citoyen français ?](https://www.vie-publique.fr/actualite/la-republique-et-la-nation/la-nationalite-et-la-citoyennete) sur le site vie-publique.fr

Le patriotisme constitutionnel

Cette notion a d'abord été définie et popularisée par des penseurs allemands, notamment Jurgen Habermas. Dans son ouvrage intitulé Qu'est-ce que la citoyenneté ?, Dominique Schnapper la définit en ces termes :

« Pour [Habermas], la citoyenneté doit garder tout son sens politique et traduire les valeurs communes aux démocraties européennes telles qu'elles s'expriment à travers l'adhésion aux droits de l'homme. Mais, à partir d'une autre analyse, il plaide également pour dissocier le lien entre la nationalité et la citoyenneté, en élaborant le « patriotisme constitutionnel ». Il faudrait construire l'Europe en séparant l'idée nationale de la pratique de la citoyenneté qui s'exercerait au niveau de l'Europe. Il faudrait dissocier le patriotisme national – celui que ressentent les individus pour la France, l'Allemagne ou l'Angleterre – de l'exercice de la citoyenneté. Le patriotisme national pourrait ainsi se conjuguer avec le « patriotisme constitutionnel » de la citoyenneté européenne. Ce dernier devrait se référer à des principes abstraits, ceux que formulent les déclarations des droits de l'homme. La « nation » (l'Allemagne, la France) resterait le « lieu de l'affectivité », le lieu du partage d'une même culture et d'une même histoire. L'espace public européen deviendrait le « lieu de la loi ». On pourrait ainsi séparer l'identité nationale, avec ce qu'elle comporte de dimensions historiques, ethniques et culturelles, de la participation civique et politique, fondée sur la rationalité de la loi et les droits de l'homme. Le sentiment patriotique ne serait plus seulement lié à une nation culturelle et historique particulière, mais aussi au principe même de l'État de droit. Ainsi conçu comme une pure pratique civique détachée de l'appartenance nationale, le « patriotisme constitutionnel » serait susceptible de refonder les identités nationales tout en assurant, au niveau européen, l'autorité de l'État de droit et les principes des droits de l'homme [...].

Source : Dominique Schnapper, *Qu'est-ce que la citoyenneté*.

Défense et sécurité nationale dans une société numérique

Le nouveau rôle attribué à **la défense nationale** invite les citoyens à lier celle-ci à la sauvegarde des valeurs et principes de la République. En effet, la communauté nationale doit aujourd'hui faire face à de nouveaux enjeux complexes inscrits dans un espace mondialisé, tels que le terrorisme, les cybermenaces ou les manipulations de l'information. Ces défis nécessitent **une adaptation des stratégies de défense**, intégrant non seulement des réponses militaires, mais aussi des approches préventives et collaboratives, impliquant une coopération européenne, voire internationale, et la résilience de la Nation. La relation entre sécurité et liberté doit toujours être gardée à l'esprit, car il est nécessaire de maintenir un équilibre entre la mise en œuvre d'actions visant à assurer la sûreté des citoyens et le respect des libertés individuelles et des valeurs démocratiques. De plus, la montée des discours identitaires et des tensions géopolitiques peut fragiliser l'unité et la pérennité de la Nation, incitant à repenser la solidarité et l'engagement civique au sein de la communauté. Ainsi, **la défense nationale renforce son rôle de vecteur de cohésion sociale**, appelant à une mobilisation collective pour faire face à ces enjeux actuels tout en préservant les valeurs fondamentales de la République.

Enfin, **la société numérique** transforme notre rapport à la vie de la Nation et de la République. Elle offre des opportunités sans précédent pour la participation citoyenne mais soulève également des défis en matière d'accès à la donnée et à la technique, de sécurité, de protection des données et de désinformation s'inscrivant dans un cadre mondialisé. L'État doit s'adapter à cette nouvelle réalité en garantissant un accès équitable aux outils numériques et en protégeant les droits des citoyens.

Proposition d'activité : la place des langues régionales dans l'indivisibilité de la République, quelle reconnaissance ?

Points d'appui dans le programme

Notions : indivisibilité de la République ; décentralisation.

Contenus d'enseignement : disposant que la République est « indivisible » et que « son organisation est décentralisée », la Constitution de la V^e République assure un équilibre entre l'unité de la Nation et la diversité de ses territoires.

Présentation et contextualisation de l'activité

Dans le parcours de formation de l'élève en EMC, la question de l'unité de la République a été évoquée durant les cycles 2 et 3 avec une première approche sur les principes et symboles comme éléments fédérateurs de la Nation. En classe de 3^e, les élèves voient comment les institutions républicaines fonctionnent et permettent de garantir les mêmes droits et libertés sur l'ensemble des territoires de la République. En première, il est possible d'établir des liens avec le premier thème du programme d'histoire dans le cadre duquel les élèves abordent une nouvelle conception de la Nation issue de 1789, qui est désormais souveraine, et avec une volonté d'unir autour de principes qui président actuellement à la Constitution de la V^e République.

L'activité interroge la manière de concilier et de faire coexister l'unité nationale avec la reconnaissance d'identités locales. Cela s'effectue par l'étude du statut des langues régionales au regard des textes fondateurs de la République, comme la Constitution, afin de comprendre que la République peut être à la fois unie et plurielle, respectant les spécificités de ses territoires tout en garantissant l'égalité des droits. Pour cela, l'activité se concentre sur l'usage des langues régionales dans la vie publique et les actes d'état civil. Il s'agira aussi de prendre en considération cette dimension en inscrivant la réflexion dans le cadre de l'intégration européenne.

Le statut des langues régionales

L'**article 75-1 de la Constitution** française, créé en 2008, énonce que « les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France ». **La loi Molac de 2021** vise à protéger et promouvoir le patrimoine immatériel et la diversité culturelle dont les langues régionales constituent l'une des expressions. Ce texte reconnaît l'existence d'un **patrimoine linguistique, constitué de la langue française et des langues régionales**.

S'agissant de **l'usage des langues régionales dans les services publics**, la **signalétique bilingue** est désormais reconnue dans la loi. Le texte autorise de façon claire les services publics à recourir à des traductions en langue régionale par exemple sur les bâtiments publics, les panneaux de signalisation, mais aussi dans la communication institutionnelle.

Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Comprendre, en s'appuyant sur un principe, comment se traduit l'égalité en droit ;
- Savoir comment la reconnaissance de droits complète la citoyenneté en l'inscrivant dans le jeu des institutions nationales et européennes ;
- Développer ses capacités de réflexion, son aptitude au discernement et son esprit critique.

Déroulé de l'activité

Cette proposition d'activité peut être menée en 2 heures.

Documents supports

Les documents sont reproduits dans l'annexe documentaire.

- Sanna Josette, « [L'usage du catalan interdit dans les conseils municipaux, la justice donne raison au préfet des Pyrénées-Orientales](#) », France3-regionsfrancetvinfo.fr, 9 Mai 2023.
- Article Premier, Article 2, Article 75-1 de la Constitution.
- « [Que sont les principes républicains ? Une contribution du Conseil des sages de la laïcité](#) »,
- Extraits de la DDHC de 1789 (articles 1-3-6),
- Extraits des lois de la décentralisation de 1982-1983.
- Extrait de la [loi du 21 mai 2021 relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion](#) (loi Molac) [en ligne sur Vie publique].
- Décision du Conseil constitutionnel concernant la loi relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion – n° 2021-818 DC [[en ligne sur Légifrance](#)] – *les extraits utiles à l'analyse sont placés en annexe*,
- Préambule de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires entrée en vigueur en 1998 mais non ratifiée par la France.

Temps introductif – Une définition de l'indivisibilité de la République

Le professeur demande aux élèves de façon individuelle d'expliquer ce que signifie, selon eux, une République indivisible. Puis il leur distribue des extraits de : « [Que sont les principes républicains ? Une contribution du Conseil des sages de la laïcité et des valeurs de la République](#) » et/ou de la fiche « [Quels sont les principes fondamentaux de la République française ?](#) » publiée sur le site Vie publique, afin qu'il puisse souligner le lien entre l'indivisibilité de la République dans sa dimension normative et la souveraineté de la Nation : il n'existe qu'une seule catégorie de lois adoptées par les représentants du peuple, détenteur de la souveraineté nationale. Ces lois s'appliquent à toutes et tous, et ce, sur tout le territoire national. Aucune partie du peuple ni aucun individu ne peut s'attribuer l'exercice de la souveraineté nationale. Seul le peuple exerce cette souveraineté par la voie de ses représentants ou du référendum.

Premier temps – Interroger les contours de l'indivisibilité de la République à partir d'un sujet d'actualité

Le professeur soumet aux élèves un article de presse qui relate, à la suite d'une demande du préfet des Pyrénées-Orientales, la décision du tribunal administratif de Montpellier en avril 2023 sur la validité des délibérations en langue catalane prises par cinq conseils municipaux. Il s'agit d'identifier le problème évoqué, les différents acteurs concernés et leur rôle respectif mais aussi les questions que ce sujet suscite, dans le cadre de l'indivisibilité de la République et du rapport à la Nation.

Deuxième temps – Confronter ce fait d'actualité avec des textes juridiques

L'activité se poursuit par un questionnement de ce fait d'actualité au regard, dans un premier temps, des articles 1^{er} et 2 de la Constitution. La référence à la Constitution est nécessaire pour comprendre et expliquer ce qu'on entend par indivisibilité de la République et ce qu'elle garantit dans le cadre d'une conception de la Nation qui repose sur la volonté de « vivre ensemble » et/ou de « faire société ». Dans un second temps, il s'agit de faire travailler les élèves sur des extraits de la loi du 21 mai 2021 relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion. Ils doivent déterminer le cadre de cette loi, ses objectifs et comment l'emploi des langues régionales est autorisé dans les services publics, ce qui permet ainsi d'interroger la notion

de décentralisation (par exemple la signalétique bilingue, les traductions en langue régionale dans la communication institutionnelle...).

Troisième temps – Quelle reconnaissance est accordée aux langues régionales dans une République indivisible ?

Il s'agit de mettre en perspective le statut des langues régionales dans l'évolution des politiques nationale et européenne. Les élèves réalisent une analyse du préambule de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Cette étude porte sur l'objet et le but de cette Charte, les textes fondamentaux et principes sur lesquels elle s'appuie, et l'espace d'application de ses principes. À la suite de ce travail, les élèves confrontent le cadre d'application de cette Charte européenne à une décision du Conseil constitutionnel concernant la loi du 21 mai 2021 relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion. Au préalable, le professeur présente ou rappelle ce qu'est le Conseil constitutionnel, ses fonctions, éventuellement la nomination de ses membres. Les élèves identifient les arguments qui soutiennent la décision du Conseil constitutionnel. Cela permet de réinvestir le travail déjà réalisé en classe de seconde sur les arrêts du Conseil constitutionnel ou du Conseil d'État quant à la structure du texte. Les élèves considèrent l'argumentaire développé qui amène le Conseil constitutionnel à censurer l'article 9 (qui autorisait tous les signes diacritiques en langue régionale dans les actes d'état civil, tels le tilde, utilisé en breton et en basque). Par cette compréhension du raisonnement juridique, les élèves sont amenés à comprendre que cette décision conforte tant [la loi n° 94-665](#) du 4 août 1994²¹ relative à l'emploi de la langue française, et respecte l'article 75-1 de la Constitution.

Exemples de réussite

- L'élève peut expliquer les enjeux du principe d'indivisibilité de la République ;
- L'élève comprend que l'indivisibilité de la République peut prendre en compte les particularismes qui s'inscrivent dans les valeurs républicaines ;
- L'élève comprend que la reconnaissance et l'application de droits comme l'usage des langues régionales doivent tenir compte des échelles de gouvernement (locale, nationale et européenne).

Prolongements et liens possibles

- Élaborer un débat sur les enjeux que représente la promotion des langues régionales pour l'unité de la Nation et l'indivisibilité de la République ;
- Faire des recherches sur l'existence de particularismes (linguistiques) et de médias présents dans les territoires de proximité du lycée ;
- Participer au concours « [Découvrons notre constitution](#) » pour appréhender les grands principes de la République ;
- Organiser une visite d'une institution locale ou régionale²² qui œuvre pour la promotion des langues régionales, ou d'une institution européenne pour comprendre son rôle dans la diversité culturelle ;
- Concevoir un projet multimédia (vidéo, podcast, site web) sur les langues régionales en France et leur place dans l'Europe d'aujourd'hui ;
- La séance peut être intégrée à une séquence complète sur l'exploitation des lois de décentralisation permettant d'aborder d'autres points, comme le statut des territoires ultramarins, qui interrogent le principe d'indivisibilité de la République.

21. Voir notamment son article 21, modifié par les députés lors de l'adoption de la loi Molac en 2021, « Les dispositions de la présente loi ne font pas obstacle à l'usage des langues régionales et aux actions publiques et privées menées en leur faveur ».

22. C'est le cas par exemple de la Cité de la langue française.

Ressources à consulter

Ressources documentaires

- Michel Verpeaux, *Nouveaux Cahiers du Conseil constitutionnel* n° 42 (Le Conseil constitutionnel et les collectivités territoriales), janvier 2014.

Ressources pédagogiques

- La page éducol des « [ressources pour étudier la Constitution](#) », notamment la fiche relative à « [La décentralisation](#) ».

Proposition d'activité : la défense de la souveraineté nationale face à de nouveaux enjeux liés à l'émergence d'une société numérique

Points d'appui dans le programme

Notions : défense ; sécurité nationale ; société numérique.

Contenus d'enseignement : la communauté nationale se matérialise aussi par l'existence d'une défense nationale. Celle-ci est confrontée à des enjeux renouvelés, terrorisme, stratégies hybrides (notamment dans les champs de la cybersécurité impliquant des ingérences étrangères dans la manipulation de l'information), etc. dans un monde à la fois de plus en plus interdépendant et soumis à des tensions économiques, politiques et culturelles constantes.

Présentation et contextualisation de l'activité

Dans un cadre démocratique, l'État républicain assure la sécurité au nom de l'intérêt général de la Nation, comme ont pu l'aborder les élèves en classe de 4^e. Le programme de première permet davantage d'explorer la relation entre la défense et la société numérique, en mettant particulièrement l'accent sur la cyberdéfense. À l'ère du numérique, la souveraineté d'un État ne se limite plus à ses frontières géographiques, mais s'étend également à son espace cybernétique, qui conduit à s'interroger sur sa limitation et aux conditions d'exercice de la souveraineté nationale face à l'expression de nouveaux enjeux de puissance, de coopération, de compétition, de contestation et d'affrontement. La cyberdéfense devient ainsi un enjeu crucial pour protéger les infrastructures critiques, les données sensibles et la vie privée des citoyens. Les menaces dans le champ numérique, qu'elles proviennent d'États, d'acteurs privés ou d'organisations armées ou criminelles, mettent en lumière la nécessité d'une stratégie de défense intégrée qui allie technologie, législation et sensibilisation des citoyens.

La sécurité nationale : évolutions d'une notion

Depuis le livre blanc de la défense et de la sécurité nationale de 2008, la notion de défense s'est élargie à celle de sécurité nationale comme l'ensemble des moyens, des actions et des politiques interministérielles mis en œuvre par un État pour protéger sa population, son territoire et ses intérêts (économiques, stratégiques, culturels...). La transformation des modes de conflictualité depuis le début du XXI^e siècle, l'affaiblissement du droit international et l'intensification des conflits mêlant guerre conventionnelle, actions asymétriques menées

par acteurs étatiques et non étatiques, cyberguerre, lutte informationnelle, modifient profondément la perception que chacun peut avoir de la notion de défense. Considérer la notion de sécurité nationale permet d'avoir une vision englobante de toutes ces dimensions.

Les outils de réflexion pour la conduite d'une politique de défense et sécurité nationale

- **Le Livre blanc** fixe une vision prospective de la défense et de la sécurité, en identifiant les menaces et les grands choix stratégiques de la politique de défense à l'échelle de la France et de l'Europe.
- **La Revue nationale stratégique** actualise régulièrement cette vision pour l'adapter aux évolutions du contexte international et aux priorités nationales.
- **La Loi de programmation militaire (LPM)** traduit ces orientations en moyens concrets, en définissant sur plusieurs années les budgets, les capacités et les équipements nécessaires.

Par conséquent, cette activité doit permettre aux élèves de comprendre comment la politique de défense évolue dans une société où la place de l'environnement numérique est en perpétuelle évolution et comment la Nation peut s'engager activement dans la protection de sa souveraineté dans un monde de plus en plus marqué par la compétition, la contestation et l'affrontement.

Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Comprendre comment les enjeux de la défense et de la sécurité nationale évoluent et considèrent la sphère numérique pour garantir la souveraineté du pays ;
- Développer une réflexion avec discernement sur la politique de défense dans un monde globalisé.

Documents supports

- [Livre blanc pour une défense européenne de 2025](#).
- Extraits de la [Revue nationale stratégique 2025](#) | SGDSN.
- Site de l'[Agence nationale de la sécurité des systèmes d'information](#) (Anssi).
- Extraits d'un reportage vidéo du *Journal de la Défense* intitulé « [Les combattants numériques](#) », 2018.
- Extraits du [règlement européen sur les services numériques](#) (*Digital Service Act*) du 19 octobre 2022.
- La page du [Ministère des Armées](#) présentant la cyberdéfense comme un champ de confrontation à part entière.

Déroulé de l'activité

Cette proposition d'activité peut être conduite en 3 heures.

Premier temps – Identifier les nouvelles menaces qui peuvent affecter la souveraineté nationale

Le professeur présente le livre blanc pour une défense européenne de 2025 et demande aux élèves, à partir d'extraits, de catégoriser les différents risques et menaces pouvant affecter le territoire national en fonction de leur niveau de probabilité et d'ampleur. L'objectif est de hiérarchiser les menaces et de montrer que la notion de défense, élargie au-delà du seul domaine militaire, inclut

désormais des dimensions civiles, économiques et culturelles, afin de définir la sécurité nationale comme l'ensemble des mesures protégeant les citoyens, les institutions et les intérêts nationaux contre les menaces internes et externes. Cela inclut la défense militaire, la sécurité intérieure, la protection des infrastructures critiques, ainsi que la cybersécurité. Pour illustrer ce glissement sémantique de la défense à la sécurité nationale, le professeur peut apporter un éclairage sur l'Agence nationale de la sécurité des systèmes d'information (Anssi), créée en 2009 afin de parer aux risques d'attaques informatiques, organiser une réponse et décider des premières mesures à mettre en œuvre.

Ce travail se conduit par l'étude d'extraits de la Revue nationale stratégique (RNS) 2025 afin d'identifier les menaces actuelles et leur évolution, les besoins de défense en France et dans le monde, ainsi que les priorités stratégiques pour protéger efficacement le pays. Le professeur peut insister sur la dimension hybride des conflits, marqués par l'essor du numérique, qui se traduit notamment par des cyberattaques ou des ingérences étrangères visant à déstabiliser les démocraties. Il peut alors aborder ce que recouvrent les stratégies hybrides combinant des modes d'actions militaires et non-militaires directs et indirects visant à déstabiliser les démocraties.

Pour conclure ce premier temps et faire le lien avec la séance suivante, le professeur peut proposer aux élèves d'approfondir leurs connaissances sur les cybermenaces à l'aide de textes tirés de la partie 1 de la revue stratégique de cyberdéfense de 2018²³ intitulée « Les dangers du monde cyber ». Les élèves doivent décrire et expliquer ce que sont l'espionnage informatique, la cybercriminalité, la déstabilisation et le sabotage informatique.

Deuxième temps – Comprendre les nouveaux enjeux de la sécurité nationale dans le cadre d'une société numérique à travers les exemples de la cyberdéfense et des ingérences numériques étrangères

Le professeur fait mobiliser aux élèves ce qu'ils ont déjà abordé en classe de 4^e et l'étude qui peut avoir été conduite en mobilisant les ressources de Viginum. Ensuite, les élèves, par groupe, analysent une cyberattaque parmi les exemples proposés par le professeur avec l'appui d'un corpus documentaire. Le choix des cyberattaques pourrait concerner :

- une opération de désinformation visant à influencer l'opinion publique lors de la tenue d'élections (par exemple de l'ingérence dans les campagnes électorales²⁴) ;
- une opération de cyber-espionnage visant des entreprises ou des institutions gouvernementales (exemple du ministère des Armées en 2020) afin de voler des informations stratégiques pouvant compromettre la souveraineté économique, technologique ou militaire du pays ;
- une attaque de rançongiciel (*ransomware*) sur des collectivités locales paralysant leurs systèmes informatiques et ayant des implications sur la gestion des services publics (santé, etc.) et la sécurité des données des citoyens.²⁵

Par un travail guidé, les élèves sont conduits à mettre en évidence la diversité des cibles (États, administrations publiques, acteurs privés, acteurs associatifs, citoyens) et des auteurs, acteurs étatiques et non étatiques, qui perpétuent ces cyberattaques, les types de conséquences et leur ampleur, les mesures prises pour protéger les systèmes informatiques.

23. Cette revue vise à analyser les menaces actuelles et émergentes dans le domaine numérique, à évaluer les capacités existantes en matière de défense contre ces menaces et à proposer des améliorations de la cyberdéfense de la Nation. L'évolution, l'augmentation et l'intensification des menaces cyber ainsi que la dégradation de l'environnement géostratégique et l'affaiblissement des cadres internationaux de régulation des tensions ont rendu nécessaire l'actualisation de la revue nationale stratégique, publiée le 14 juillet 2025.

24. Voir par exemple le [rapport annuel de Viginum](#), p. 16-17.

25. Pour ces deux derniers éléments, on peut voir les exemples dans le [rapport sur la cybercriminalité 2024](#) du ComCyber Mi (Ministère de l'Intérieur).

À la suite de la mise en commun des différents exemples de cyberattaques travaillés, le professeur poursuit la réflexion avec les élèves sur les réponses apportées par l'État à partir d'un extrait (4 premières minutes) d'une vidéo émanant du *Journal de la Défense* intitulée « Les combattants numériques » (février 2018). Le questionnement pourrait se centrer autour des axes suivants :

- les rôles et missions de ces « combattants numériques » ;
- les modalités d'action opérées en lien avec les progrès technologiques par rapport aux formes traditionnelles de défense nationale ;
- la coopération entre les différents acteurs (État, entreprises, laboratoires de recherche, citoyens) dans la cyberdéfense.

Pour terminer ce deuxième temps, le professeur peut compléter ce travail par des apports concernant les actions conduites par l'Union européenne pour renforcer la cyberdéfense en évoquant le *Digital Services Act* (DSA) entré en vigueur en 2023, règlement européen sur les services numériques. Le DSA lutte contre les contenus illégaux en ligne (désinformation, ingérences étrangères, etc.).

Troisième temps – Sensibiliser les élèves à l'« esprit de défense » pour la cohésion nationale

À partir du travail effectué sur les différents exemples de cyberattaques et les réponses apportées par l'État, les élèves ont pris conscience que la sécurité nationale est à la fois collective et individuelle face aux défis posés par l'émergence d'une société numérique. Par conséquent, la politique de défense et de sécurité nationale doit obtenir l'adhésion et la participation de la Nation autour de valeurs communes. Dans ces conditions, il s'agit de faire réfléchir les élèves autour de la problématique : comment permettre aux citoyens d'avoir une perception claire des risques et de la menace pour avoir une compréhension de la politique de défense, que l'on résume sous l'expression « l'esprit de défense » ?

Le travail peut se conduire en groupe et aboutir à la création d'une affiche ou d'un podcast ou à une réflexion sur les mots de la défense. Cette activité permet de mesurer la compréhension des notions mobilisées tout en donnant du sens à la contribution individuelle des élèves à la cyberdéfense dans le cadre de leur environnement personnel ou au lycée. Ce travail permet de mesurer la compréhension des notions du thème abordé et peut faire l'objet d'une exposition ou d'une diffusion au sein de l'établissement.

Exemples de réussite

- L'élève est capable d'identifier les différentes menaces liées à la cybersécurité pouvant menacer la souveraineté nationale et sait notamment caractériser une ingérence étrangère ;
- L'élève comprend l'élargissement de la notion de défense à la sécurité civile et économique dans le contexte de la société numérique ;
- L'élève développe avec discernement une réflexion sur les politiques de défense dans un monde globalisé ;
- L'élève peut expliquer la participation et la responsabilité citoyennes en matière de sécurité nationale.

Prolongements et liens possibles

- Établir une revue de presse sur les missions de la défense nationale et leur mise en œuvre par les armées (opérations intérieures, opérations extérieures) actuelles.
- En lien avec l'enseignant de lettres, évoquer la « [RedTeam](#) », mise à contribution par le ministère des Armées d'auteurs de science-fiction pour anticiper de nouvelles menaces.
- S'exercer sur le site The Osint Project avec Viginum et le Campus Cyber.
- Poursuivre la réflexion sur les nouveaux enjeux de la sécurité nationale et « l'esprit de défense » en organisant la venue au lycée d'un personnel du ministère des Armées, militaire ou civil, membre des forces de sécurité (gendarmerie nationale, pompiers...) pour témoigner de son métier et des enjeux de défense et de sécurité globales.
- En lien avec l'enseignement de spécialité numérique et sciences informatiques (NSI), conduire un travail sur les différentes conséquences de la collecte de données et l'exploitation des systèmes informatiques.
- Participer à des concours sur la thématique de la défense, du travail de mémoire ou de l'engagement citoyen : le trophée du CIDAN, le Concours national de la Résistance et de la Déportation, le concours de bande dessinée à visée mémorielle *Bulles de mémoire*.
- Participer au challenge Passe Ton Hack d'abord avec le ministère des Armées (ComCyber)
- S'engager dans un dispositif plus approfondi comme envisager un service civique.

Ressources à consulter

- La page « [éducation à la défense](#) » sur éduscol ;
- « [La politique de défense de la France : les enjeux à l'horizon 2030](#) » sur le site vie-publique.fr ;
- L'onglet [educ@def](#) du site « Chemin de mémoire » du ministère des Armées ;
- Un [parcours de formation](#) accessible sur Magistère, proposé par le CLEMI en partenariat avec Viginum, revient sur des propositions d'activité en lien avec les ingérences étrangères ;
- Pour les élèves, le site [The Osint Project](#) ;
- Le site académique du trinôme Éducation – association régionale de l'IHEDN – ministère des Armées.

Proposition d'activité : construire les notions de nationalité et de citoyenneté à partir du recueil « Portraits de France »

Points d'appui dans le programme

Notions abordées : citoyenneté ; droit du sang, droit du sol ; nationalité.

Contenus d'enseignement associés à la proposition : dans la République française, la communauté nationale est une communauté ouverte marquée par la possibilité d'acquérir la nationalité française (distinction du droit du sang et du droit du sol) comme par l'existence d'une citoyenneté européenne.

Présentation et contextualisation de l'activité

En s'appuyant sur les fondements posés dès le cycle 3 en classe de CM2, où les élèves découvrent les bases de la citoyenneté, notamment les droits et devoirs qui en découlent, le programme de la classe de première vise à approfondir la compréhension des liens complexes entre nationalité et citoyenneté, deux notions souvent confondues mais distinctes. La nationalité renvoie à un lien juridique entre un individu et un État, conférant des droits et des obligations spécifiques, tandis que la citoyenneté englobe une dimension plus large, incluant l'engagement civique et la participation active à la vie démocratique. Dans ce cadre, les élèves sont amenés à explorer comment ces notions interagissent dans des contextes variés, tels que la diversité culturelle et la prise en compte d'une citoyenneté européenne. Ainsi, il s'agit de faire réfléchir les élèves sur leur appartenance à une nation et sur leur rôle au sein de la société, favorisant ainsi une éducation à la citoyenneté active et responsable.

Par conséquent, l'objectif de cette activité doit permettre de faire examiner aux élèves les diverses procédures par lesquelles s'acquiert la nationalité française et cela à travers le parcours de personnalités d'origine étrangère ayant joué un rôle significatif dans l'histoire nationale, en s'appuyant sur le recueil « Portraits de France ».

Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Promouvoir la fraternité, l'égalité entre les femmes et les hommes, le refus de toutes les discriminations ;
- Connaître les notions de nationalité et de citoyenneté ;
- Développer le sentiment d'appartenance à une collectivité ;
- Développer les capacités de réflexion, l'aptitude au discernement et l'esprit critique.

Supports documentaires

- Le recueil [Portraits de France](#),
- Extraits du Code civil : articles 17 à 33-2.

Déroulé de l'activité

Cette proposition d'activité peut être conduite en 3 heures.

En préparation de l'activité

Le professeur demande à chaque élève de relever une dizaine de noms de rue portant le nom d'une personnalité dans la municipalité où est implanté leur lycée.

Premier temps (30 min) – Nommer une rue, une réflexion citoyenne

Le professeur écrit au tableau le nom des personnalités qui ont donné leur nom à une rue. Puis, il demande aux élèves de formuler des hypothèses sur ce qui motive les municipalités à choisir ces personnalités (qui sont-elles ? pourquoi ont-elles été choisies ? Qui est peu représenté ? Pourquoi ?). Le but de ce questionnement est de mettre en évidence que ce sont surtout des hommes blancs qui ont fait carrière dans des domaines traditionnellement valorisés, comme les domaines militaire, artistique, scientifique ou politique. Le professeur amène les élèves à prendre conscience que l'odonymie ne traduit pas la diversité de la société française – les personnalités féminines, issues de l'immigration ou originaires des Outre-mer sont sous-représentées – et qu'un grand nombre de municipalités privilégient des figures consensuelles issues d'un passé lointain ou choisissent des noms de plantes, d'animaux, de lieux-dits moins sujets à polémique. Il présente ensuite le recueil *Portraits de France*, un recueil qui rassemble 318 fiches consacrées à des personnalités qui ont contribué à l'histoire de France, de la Révolution française à nos jours.

Portraits de France, une double volonté

- celle du Président de la République dans la perspective de son discours pour le 150^e anniversaire de la III^e République et dans la continuité de son discours en Provence le 15 août 2019, avec son appel aux maires de France à nommer des lieux en hommage aux combattants venus d'Afrique, qui avaient débarqué sur les plages de France en août 1944 ;
- celle de la ministre déléguée auprès de la ministre de la Cohésion des territoires et des Relations avec les collectivités territoriales, chargée de la Ville, qui a souhaité porter ce projet, l'initier et qui en a proposé le principe à l'historien Pascal Blanchard à la fin de l'été 2020.

Son objectif, permettre d'accompagner les élus locaux dans leur choix lorsqu'ils doivent nommer des rues, places, parcs ou bâtiments publics et ainsi féminiser et diversifier les noms attribués afin de rééquilibrer la représentation dans l'espace public.

Deuxième temps (1 h 30) – Découvrir des personnalités qui participent à la cohésion nationale

Le professeur sélectionne une trentaine de personnalités issues de ce recueil. Il demande à ses élèves soit individuellement, soit par binôme de préparer en une vingtaine de minutes une biographie de cette personnalité, en veillant à bien insister sur ses lieux de naissance et de mort, sur sa nationalité (Quelle est sa nationalité à la naissance ? Est-elle devenue française au cours de sa vie ? Si oui, de quelle manière ?) et sur sa contribution à l'histoire de France. Il est intéressant de diversifier au maximum cette sélection et ainsi proposer des hommes et des femmes, français ou étrangers à la naissance, ayant acquis la nationalité française ou ayant conservé leur nationalité de naissance, nés en France (métropolitaine ou ultramarine) ou à l'étranger, originaires des anciennes colonies françaises ou pas, ayant des parcours remarquables dans différents domaines (armées et résistance, arts, littérature et philosophie, université et recherche, mode et design, politique et militantisme, sports...).

Exemple de proposition possible de personnalités :

- Françaises ultramarines comme la chanteuse et comédienne martiniquaise Jenny Alpha ou l'homme politique polynésien Pouvana'a ;
- Françaises, car nées en France de parents naturalisés français, comme le militant Marius Apostolo ou la femme de lettres Clara Malraux, de parents apatrides comme le chanteur Charles Aznavour, de parents nés à l'étranger comme l'acteur Yasmine Belmadi ;
- ayant été naturalisées françaises comme l'astronome Eugène Antoniadi, le poète Guillaume Apollinaire, l'artiste et résistante Joséphine Baker, le footballeur Yvan Beck, le militant Oreste Pintucci ou bien le peintre Zao Wou-Ki ;
- étrangères devenues françaises par mariage comme la psychanalyste d'origine néerlandaise Maud Mannoni ;
- étrangères mais ayant eu la nationalité sportive française comme le footballeur marocain Larbi Benbarek ;
- étrangères ayant été faites commandeurs de la Légion d'honneur comme l'universitaire algérien Mohammed Arkoun, l'écrivain américain James Baldwin ou bien élue à l'Académie française comme la femme de lettre algérienne Assia Djeba ;
- étrangères s'étant engagées dans la Légion étrangère comme le soldat d'origine marocaine mort pour la France Mohammed El Gharrafi.

La deuxième partie de ce travail est consacrée à la présentation orale des différents parcours étudiés par les élèves. Ils doivent respecter les consignes données tout en étant libres de l'ordre de la présentation.

Un document général permet de relever toutes les formes d'acquisition de la nationalité et retenir ce qui fait la singularité de ces personnes comme leurs apports spécifiques à la société française.

Troisième temps (1 h) – Réfléchir à la citoyenneté comme levier de cohésion sociale

À l'aide de la fiche Vie Publique intitulée « [Comment devient-on citoyen français ?](#) », les élèves complètent en une vingtaine de minutes ce qu'ils ont déjà appris la séance précédente sur les modalités d'acquisition de la citoyenneté française. La nationalité française est régie par les articles 17 à 33-2 du Code civil, qui en définissent les différentes modalités d'obtention. Elle peut être obtenue par attribution (de façon automatique, à la naissance ou au moment de la majorité) ou par acquisition (après le dépôt d'une demande évaluée par l'autorité publique et qui est soumise à certaines conditions comme la durée de résidence sur le sol français ou des preuves d'assimilation à la société française).

Puis, le professeur demande aux élèves, soit individuellement soit en groupe, de produire un texte visant à expliquer que la citoyenneté française est une citoyenneté :

- ouverte, dans la mesure où elle se fonde sur l'adhésion aux valeurs de la République de chaque citoyen, et cela sans effacer leur identité culturelle, plutôt que sur des critères d'origine ;
- en construction permanente, dans la mesure où elle est considérée comme un moyen d'intégration : elle permet à des personnes nées hors du territoire ou sans filiation française directe d'accéder à la citoyenneté sous certaines conditions.

Points d'attention

L'objet du travail est, à partir d'une ressource permettant d'appréhender des parcours de personnalités diverses qui sont soit françaises par naissance ou par acquisition soit francophiles, de conduire une réflexion autour de ce qui constitue la citoyenneté, la nationalité et le sentiment d'appartenance à une culture. Il ne s'agit pas d'un débat sur les migrations, les politiques migratoires.

Le cadre de l'étude doit être clairement posé pour permettre un travail serein avec les élèves.

Exemples de réussite

- L'élève est capable d'expliquer les différents processus d'obtention de la nationalité française ;
- L'élève comprend les enjeux de la représentation de la diversité dans l'espace public à partir de la pluralité de parcours de personnes d'origines diverses devenues françaises contribuant à la cohésion nationale.

Prolongements et liens possibles

Concevoir des portraits de personnalités locales qui mettent en avant ce que représente le fait d'obtenir la nationalité française et ce qu'incarne la France pour elles, sous des formes variées (affiches, expositions, productions notamment artistiques...). Ce travail peut également déboucher sur la participation des élèves à des actions concrètes sur le territoire de proximité (proposer des noms de rues ou de lieux qui valorisent la diversité, participer à des projets de mémoire ou d'histoire locale...).

Élaborer un travail de recherche sur d'autres pays de l'Union européenne pour comparer leurs modalités d'acquisition de la nationalité avec celles de la France permettant aux élèves de mieux appréhender différentes visions de l'identité nationale.

Organiser des débats sur des situations liées à des dilemmes de nationalité et de citoyenneté (ex. : la double nationalité, la citoyenneté européenne...) qui permettent aux élèves de se questionner et d'explorer différentes perspectives du cadre de la communauté nationale.

Dans le cadre d'une approche pluridisciplinaire en lien avec le programme d'histoire de la classe de première, on peut proposer aux élèves une activité permettant de questionner le lien entre les engagements pour la République et ses valeurs et l'enjeu d'intégration pour les personnes d'origine étrangère, par exemple à travers les [panthéonisations de Missak Manouchian](#) ou de [Joséphine Baker](#).

Ressources à consulter

- Pages éducol « [Citoyenneté et valeurs de la République](#) » – des ressources dans la rubrique « Transmettre et faire respecter les principes et valeurs de la République »
- Le dossier « [La République et la Nation](#) » sur le site vie-publique.fr
- Christophe Chabrot, « [Citoyenneté et Nationalité : de la fusion à la confusion](#) », *Politeia ; Les Cahiers de l'Association française des auditeurs de l'Académie internationale de droit constitutionnel*, 2018, 33, p.427-439.