



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Livret d'accompagnement de programme

Enseignement moral et civique

Avant
4 ans

À partir de
4 ans

À partir de
5 ans

CP

CE1

CE2

CM1

CM2

6^e

5^e

4^e

3^e

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

Faire vivre la démocratie

Sommaire

- 4 | Les enjeux pédagogiques de la classe de 3^e
- 5 | Les règles du jeu démocratique (6 à 8 heures)
 - 5 | Éclairage pour le professeur
 - 7 | Proposition de séquence : la législation sur l'avortement, de la « loi Veil » à la constitutionnalisation – suivre l'élaboration de ces lois pour appréhender les règles du jeu démocratique (6 heures)
 - 19 | Proposition d'activité : un jeu de rôle pour découvrir et comprendre le processus décisionnel de l'Union européenne (2 heures)
- 24 | Les acteurs du jeu démocratique et leur engagement (1) : l'opinion (5 à 6 heures)
 - 24 | Éclairage pour le professeur
 - 25 | Proposition d'activité : savoir lire et analyser des sondages d'opinion : savoir exercer son esprit critique pour faire vivre la démocratie (3 heures)
 - 31 | Proposition de séance : l'engagement des lanceurs d'alerte : un nouveau moyen pour alerter l'opinion (2 à 3 heures)
- 37 | Les acteurs du jeu démocratique et leur engagement (2) : l'engagement collectif (5 à 6 heures)
 - 37 | Éclairage pour le professeur
 - 39 | Proposition d'activité : comprendre les règles des campagnes électorales comme moteur de la démocratie (3 heures)
 - 45 | Proposition de projet : s'engager au collège, c'est agir pour tous ! (6 heures)

Les enjeux pédagogiques de la classe de 3^e

La classe de troisième permet de mobiliser les acquis des années précédentes pour s'attacher à faire construire aux élèves une réflexion sur ce qui permet le fonctionnement politique d'une société démocratique. Les élèves par leur travail sur le caractère dynamique des institutions sont amenés à comprendre que **l'engagement des individus** (au sein des institutions, dans les campagnes électorales, dans la sphère informationnelle) **est une condition du fonctionnement d'une société démocratique**. Dans une société démocratique sont favorisées l'expression des idées, la régulation, la vitalité des échanges permettant la décision comme l'orientation du débat public. Les élèves identifient et comprennent ainsi le rôle, les modalités d'action et les enjeux de la mobilisation individuelle et collective dans un régime démocratique.

La notion d'État de droit, vue en classe de quatrième, est remobilisée pour analyser l'évolution du cadre juridique : soit par la reconnaissance de nouveaux droits à l'échelle nationale ; soit par l'évolution du droit européen et international. Il est important de mettre en avant que ces évolutions procèdent d'un débat et peuvent révéler des tensions. La production de nouvelles normes passe par la recherche de l'équilibre entre les intérêts particuliers et l'intérêt général.

Le contexte informationnel actuel est une donnée essentielle à considérer finement. Les élèves doivent faire le lien entre un débat public ouvert et favorisant la pluralité des échanges, la prise de décision et l'acceptation des décisions ou des orientations des politiques publiques. Ainsi, il est nécessaire que dans la sphère publique puissent s'exprimer et se mesurer les opinions pour orienter le débat et les décisions politiques, mais aussi pour faire émerger de nouveaux sujets, par exemple par l'engagement de lanceurs d'alerte.

L'opinion publique et la manière dont on la connaît sont fondamentales en démocratie. Ainsi, apprendre à décrypter des sondages d'opinion et en connaître les règles d'élaboration sont des étapes nécessaires dans la formation d'une citoyenne ou d'un citoyen. D'une manière générale, une réflexion sur la manière dont on s'informe est indispensable pour avoir des engagements éclairés.

Des points d'attention ou des enjeux à considérer

- La difficulté à considérer ce que recouvre l'opinion publique et la mesure de cette opinion dans un environnement informationnel multiple.
- La nécessité de poser un cadre de confiance avec une démarche explicite reposant sur une confrontation de sources. L'étude implique une démarche réflexive qui peut entrer en conflit avec des opinions familiales ou la représentation des élèves fondée sur leur pratique informationnelle. Il s'agit bien de donner à réfléchir, de distinguer des processus, des invariants sans porter de jugements, sauf si les élèves expriment des opinions contraires à la loi ou manifestement provocatrices.
- Concernant la mesure de l'opinion publique par les sondages ou plus généralement la manière de s'informer, le souci d'éviter de conduire à une méfiance généralisée ou globalisée pouvant conduire à renforcer les prises de position de l'élève relativistes ou complotistes.
- La nécessité de ne pas être uniquement dans un propos général et théorique, mais d'appuyer ses explications sur des exemples incarnés tout en choisissant des modalités pédagogiques qui favorisent l'expression des élèves et leur propre réflexion.

Le professeur pourra se reporter dès le début de l'année directement à la troisième partie du livret, intitulée « Les acteurs du jeu démocratique et leur engagement (2) : l'engagement collectif », compte tenu de l'adéquation entre son contenu et les semaines de l'engagement organisées en début d'année scolaire.

Les règles du jeu démocratique (6 à 8 heures)

Éclairage pour le professeur

L'objectif est de faire comprendre toutes les composantes du cadre juridique de la République. Il s'agit de remobiliser les connaissances des élèves sur l'État de droit et d'illustrer ses mécanismes d'action. Ainsi, l'étude du cheminement de la loi permet de travailler un processus démocratique de prise de décision. Ce cheminement suit des règles constitutionnelles jusqu'à son adoption comprenant le mécanisme de vérification de légalité dans le respect de la hiérarchie juridique des différents textes. Cette hiérarchie des normes est un des attributs de l'État de droit.

Avec les élèves, les notions d'État de droit, de hiérarchie des normes et d'institutions vont ainsi être maniées dans cette rubrique.

Rappel des notions acquises par les élèves

État de droit (la définition sera complétée en classe de seconde)

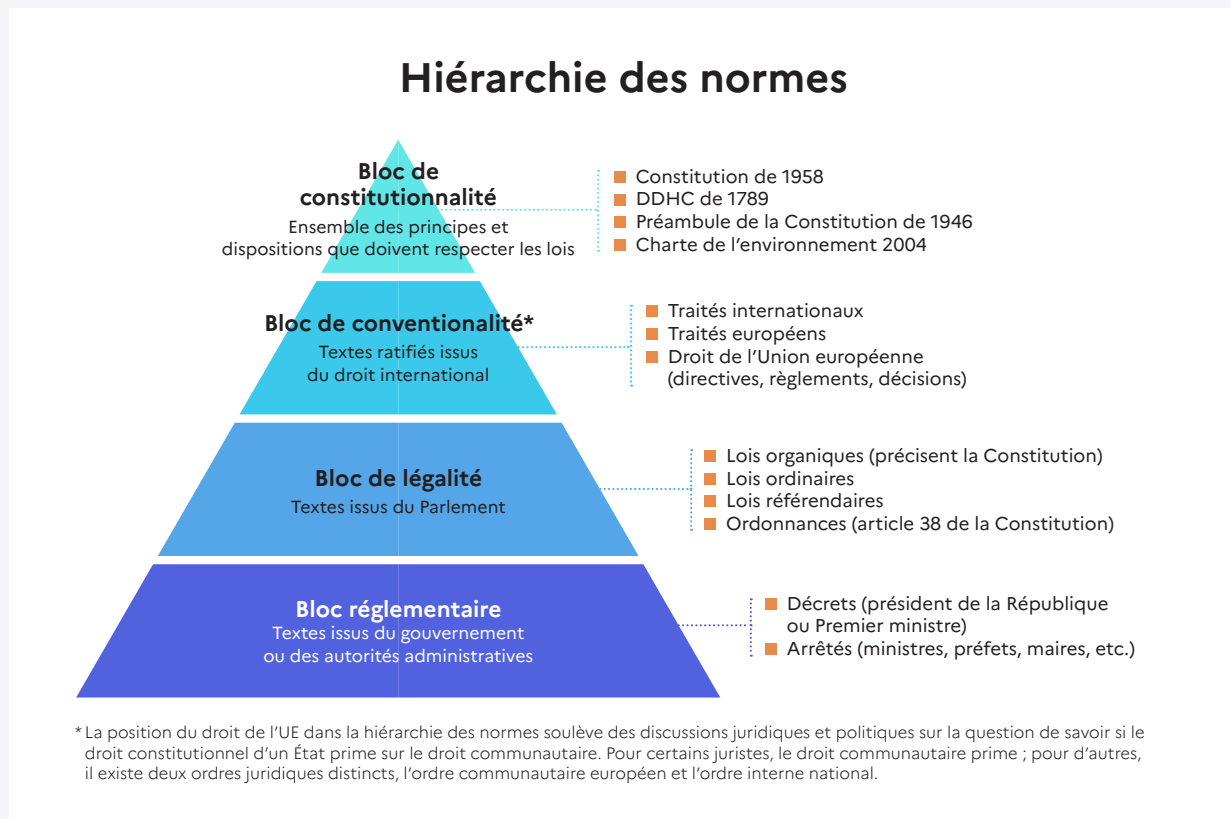
Dans un État de droit, les normes juridiques sont hiérarchisées de telle sorte que l'action des pouvoirs publics est encadrée par le droit. L'élaboration et l'application de ces normes peuvent faire l'objet d'un contrôle par le juge. Une décision de l'État, d'un agent public ou d'une institution publique peut être contestée (par tout individu ou toute organisation) et susceptible d'un contrôle juridictionnel. Ce système implique le respect du principe de séparation des pouvoirs et le respect de la souveraineté du peuple. La puissance publique a la responsabilité de garantir un équilibre entre respect des droits fondamentaux et sauvegarde de l'ordre public en protégeant les libertés fondamentales. La notion d'État de droit, d'origine allemande (*Rechtsstaat*), a été redéfinie au début du XX^e siècle par le juriste autrichien Hans Kelsen¹.

1. « Qu'est-ce que l'État de droit ? », vie-publique.fr, 7 juillet 2018.

Hiérarchie des normes

Les normes juridiques sont hiérarchisées entre elles. Les normes de niveau supérieur contraignent les normes de niveau inférieur.

On représente cette hiérarchie de façon simplifiée par la « **pyramide de Kelsen** » : au sommet figure la Constitution, suivie des engagements internationaux, de la loi, puis des règlements. Enfin, à la base, figurent les décisions administratives ou les conventions entre personnes de droit privé.



Institutions

Ensemble des formes et structures politiques et sociales régies par le droit, chargées de mettre en place les règles de la société, de les faire appliquer et de les maintenir. Les institutions de la République française sont animées et dirigées par des représentants élus ou désignés. Elles montrent donc la façon dont la souveraineté nationale et le principe de représentation s'appliquent pour faire fonctionner la société et la démocratie : le représentant n'agit pas en son nom, mais au nom de l'institution et dans le cadre des compétences qui ont été fixées. Le fonctionnement des institutions repose en grande partie sur l'engagement : d'élus et de militants pour les institutions politiques et syndicales, de professionnels pour les services publics.

Proposition de séquence : la législation sur l'avortement, de la « loi Veil » à la constitutionnalisation – suivre l'élaboration de ces lois pour appréhender les règles du jeu démocratique (6 heures)

Points d'appui dans le programme

Notions : Constitution, séparation des pouvoirs et laïcité de l'État, institutions européennes.

Contenus d'enseignement associés à la proposition

La Constitution, norme juridique fondamentale, garantit les droits et libertés, détermine la séparation des pouvoirs, ainsi que le contrôle de l'action du gouvernement par le Parlement.

Depuis 1958, elle a été l'objet de plusieurs modifications qui témoignent du caractère évolutif de la République française.

Depuis le milieu du XX^e siècle, la démocratie française s'inscrit dans les institutions du Conseil de l'Europe et de l'UE qui élargissent le champ du débat et définissent une citoyenneté européenne. Au sein de l'UE, les États membres sont tenus d'appliquer le droit communautaire.

La Constitution de la V^e République fait référence à d'autres textes qui ont une valeur constitutionnelle (DDHC, préambule de la Constitution de 1946, Charte de l'environnement).

Présentation de la séquence

Cette séquence a pour objectif d'appréhender les règles du jeu démocratique mises en place par la Constitution de la V^e République à travers la question du droit à l'interruption volontaire de grossesse (IVG), de l'élaboration de la loi relative à l'interruption volontaire de la grossesse dite « loi Veil », qui dépénalise cette pratique le 17 janvier 1975, à sa constitutionnalisation le 8 mars 2024. Elle a également pour but d'illustrer que les institutions rendent possibles les débats qui accompagnent les évolutions de la société et permettent de traduire les décisions issues de ces débats par des lois, voire par des révisions de la Constitution, norme juridique fondamentale.

- La première séance propose de suivre **le parcours d'élaboration de la « loi Veil »** pour découvrir les principales institutions de la République française ;
- La deuxième séance a pour but de montrer que les institutions assurent **un fonctionnement démocratique de la République française** reposant sur la souveraineté nationale, la séparation des pouvoirs et l'État de droit ;
- La troisième séance présente et illustre les **principes de la République** énoncés dans l'article 1^{er} de la Constitution et en particulier la laïcité ;
- La quatrième séance s'intéresse à **la question d'une constitutionnalisation d'un droit à l'IVG en France**. Pourquoi inscrire dans la Constitution la possibilité pour la femme de recourir à l'IVG puisque des lois le permettent déjà ? Cette séance est ainsi l'occasion de définir les notions de hiérarchie des normes et de bloc de constitutionnalité ;
- La cinquième et dernière séance envisage **la dimension européenne** de la citoyenneté et du droit, et amène à une rapide présentation des institutions européennes et du processus législatif au sein de l'Union européenne.

Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Promouvoir les valeurs et principes auxquels la République française se réfère.
- Comprendre l'importance de l'État de droit pour une démocratie.
- Acquérir des connaissances sur la citoyenneté et les institutions nationales et européennes.
- Développer l'aptitude à la réflexion et à l'apprentissage autonome.

Séance 1 : le parcours de la « loi Veil » sur la dépénalisation de l'avortement, un parcours défini par la Constitution

Documents supports

[à retrouver dans l'annexe documentaire]

Document 1 : Le parcours de la loi Veil.

Document 2 : Schéma des institutions de la Ve République.

Document 3 : Extraits de la Constitution de la Ve République relatifs à l'élaboration de la loi Veil.

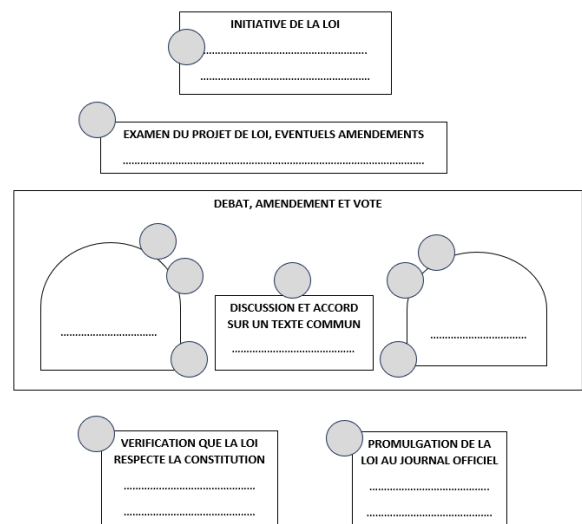
En **introduction**, afin de susciter l'intérêt et l'adhésion des élèves, le professeur contextualise et explique succinctement l'importance de la « loi Veil » dans l'évolution des droits des femmes en France. Il peut le faire à partir d'une [vidéo](#) (*Lumni enseignement*)², qui permet aux élèves de repérer les acteurs principaux de l'élaboration de cette loi, en particulier Simone Veil, le MLF, Gisèle Halimi et Valéry Giscard d'Estaing, ce qui rend le processus législatif plus incarné.

Les élèves sont ensuite invités à travailler de manière individuelle sur un corpus documentaire accompagné d'un questionnaire visant à compléter progressivement un schéma sur l'élaboration de la loi (ci-contre et à retrouver dans l'annexe).

Le premier temps de l'activité conduit à identifier les différents acteurs qui interviennent dans l'élaboration de la loi à partir d'un texte décrivant ce parcours [document 1]. Pour réaliser ce travail, les élèves peuvent consulter un schéma classique des institutions de la V^e République [document 2]. Les cases du schéma sont ainsi complétées.

Le deuxième temps de l'activité consiste à ordonner les différentes étapes d'élaboration de la « loi Veil », de l'initiative à la promulgation de la loi en passant par les débats, les amendements et le vote par le Parlement. Le schéma est alors complété. Les élèves représentent la navette parlementaire par des flèches.

Proposition de schéma à compléter sur le parcours de la loi Veil



2. Il faudra cependant veiller à alerter les élèves sur le fait que le vote du texte de loi à l'Assemblée nationale le 28 novembre 1974 qui conclut le documentaire ne correspond pas à la fin du parcours de la loi Veil. Il faudra également nuancer la notion de « légalisation de l'avortement » évoquée. En effet, il s'agit plus précisément d'une dépénalisation de l'avortement sous certaines conditions – l'article 317 du Code pénal ne disparaît pas – et pour une durée expérimentale de cinq ans.

Dans un troisième temps, les élèves sont amenés à identifier les articles de la Constitution qui organisent le parcours de la loi. Le numéro de ces articles peut être ajouté à côté des étapes correspondantes sur le schéma.

Pour conclure l'activité, le professeur projette [l'extrait du journal officiel](#) dans lequel paraît la loi du 17 janvier 1975 relative à l'interruption volontaire de la grossesse (IVG), plus communément appelée « loi Veil »³.

La séance se termine en classe par la recherche ou la présentation des autres moyens de légiférer. Dans ce cas, le professeur peut orienter les élèves vers le site du Conseil Constitutionnel donnant accès au [texte intégral de la Constitution](#). Il s'agit d'identifier essentiellement :

- la possibilité de légiférer par ordonnance (article 38) ;
- par le biais du référendum (article 11) ;
- le fait que si l'Assemblée nationale et le Sénat n'arrivent pas à se mettre d'accord sur un texte commun, une commission mixte paritaire peut être convoquée, et/ou le gouvernement peut donner le dernier mot à l'Assemblée nationale en tant qu'assemblée élue au suffrage universel par les citoyens (article 45) ;
- les articles 49 alinéa 3 et 50 peuvent être étudiés pour expliquer comment lorsque le Premier ministre craint qu'un projet ou une proposition de loi ne soit pas voté par le Parlement ou qu'il souhaite en accélérer l'adoption, il peut le faire adopter sans la faire voter par le Parlement. Cette procédure peut entraîner le vote par les députés d'une « motion de censure » qui annule la loi et pousse le Premier ministre, ainsi que son gouvernement, à démissionner.

Séance 2 : des institutions qui assurent un fonctionnement démocratique de la République

Documents supports

[à retrouver dans l'annexe documentaire]

- **Document 1** : Extraits de la première séance de débat à l'Assemblée nationale le 26 novembre 1974.
- **Document 2** : Extrait de l'autobiographie de Simone Veil, *Une vie*.
- **Document 3** : Composition de l'Assemblée nationale en 1974 et répartition des votes « pour » et « contre » le projet de loi Veil en fonction des partis politiques.
- **Document 4** : Articles 3, 4, 6 et 8 de la Constitution de la Ve République (ainsi que certains articles mobilisés pour la séance précédente).

La séance est construite autour de l'étude d'extraits de la première séance à l'Assemblée nationale du projet de loi sur l'IVG, le 26 novembre 1974. Ce document, accompagné d'un extrait des mémoires de Simone Veil, *Une vie*, et d'une représentation de la composition de l'Assemblée nationale et de la répartition des votes pour et contre le projet de loi est mis en relation avec plusieurs articles de la Constitution.

Une première étape de l'activité consiste à **identifier dans le document 1 chacun des acteurs qui s'exprime à l'Assemblée nationale**, sa fonction (député, président de l'Assemblée, président de la commission parlementaire, ministre) et sa position par rapport au projet de loi (pour, contre,

3. La ressource « [Quel est le parcours d'une loi ?](#) » sur le site *Découvrons notre Constitution* peut aider à construire, en l'adaptant, la trace écrite.

proposition ou soutien à des amendements). Ce travail peut être réalisé sous forme de tableau à compléter (en annexe). Le document à étudier étant très long, on peut demander aux élèves de se consacrer à un ou deux acteurs et de ne compléter que les lignes correspondantes du tableau. La mise en commun, avant la poursuite de l'activité, permet à chacun d'avoir une compréhension complète du document.

Une seconde étape de l'activité consiste à :

- Expliquer les paroles d'Edgar Faure, président de l'Assemblée nationale qui, pour mettre fin à l'agitation à l'Assemblée suite aux propos de Jean Foyer, député hostile au projet de loi, déclare : « Chacun peut dire ce qu'il pense ; c'est le peuple qui nous le permet. Veuillez poursuivre, M. Foyer. » Les articles 3 et 4 de la Constitution sont ainsi mobilisés.
- Relever les différents éléments dans les documents 1 et 2 qui illustrent que le gouvernement n'a pas le pouvoir de « faire » la loi. Les élèves cherchent et relèvent ainsi les amendements proposés par les députés, la possibilité que le projet de loi n'obtienne pas la majorité des votes en raison de l'opposition de nombreux députés du camp gouvernemental. Ils peuvent s'appuyer sur les craintes exprimées par Simone Veil (« je me disais que je ne n'obtiendrais jamais la majorité ») et son engagement pour que le projet de loi soit voté (« ma détermination lorsque je montais à la tribune pour convaincre les députés », « Il me fallait ménager les deux côtés de l'Assemblée. »)

À ce stade de la séance, un temps de tissage par le récit s'impose entre les apports de l'activité qui vient d'être réalisée, ceux de la séance précédente et les notions à construire pour définir la République française comme un régime démocratique. La République française est démocratique car son fonctionnement repose sur la **souveraineté nationale**, la **séparation des pouvoirs** et l'**État de droit**.

La souveraineté nationale

Selon le premier alinéa de l'article 3 de la Constitution de 1958, « la souveraineté nationale appartient au peuple qui l'exerce par ses représentants et par la voie du référendum ». Les députés qui débattent, proposent des amendements et votent le projet de « loi Veil » sont en effet élus par les citoyens au suffrage universel. C'est également le cas du Président de la République, qui a nommé Simone Veil ministre de la Santé et l'a chargée de la préparation du projet de loi sur l'IVG. Il a aussi le pouvoir de consulter le peuple sur un projet de loi par référendum. La notion de démocratie représentative peut être utilisée.

La séparation des pouvoirs

La séparation des pouvoirs

« La séparation des pouvoirs repose d'abord sur la distinction des pouvoirs entre les trois fonctions de production, d'application et de sanction de la règle juridique : légiférer, exécuter, juger. Trois fonctions caractéristiques du pouvoir doivent ainsi être distinguées avec rigueur :

- la fonction législative, c'est-à-dire l'édiction des règles juridiques ;
- la fonction exécutive, c'est-à-dire l'exécution de ces règles ;
- la fonction juridictionnelle, c'est-à-dire la capacité à sanctionner la transgression desdites règles.

Il s'agit ici de briser la logique de monopolisation du pouvoir, car "pour qu'on ne puisse pas abuser du pouvoir, il faut que, par la disposition des choses, le pouvoir arrête le pouvoir"⁴. Dès lors, la principale visée d'une Constitution est de soumettre l'exercice du pouvoir au droit, c'est-à-dire contraindre les organes de l'État à respecter les règles juridiques qui enserrent

4. Montesquieu, *De l'esprit des lois* (1748), Paris, Garnier-Flammarion, coll. GF, 1979.

l'exercice de leurs compétences distinctes et limitées. C'est bien la raison pour laquelle l'article 16 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 énonce que : *"Toute société dans laquelle la garantie des droits n'est pas assurée, ni la séparation des pouvoirs déterminée, n'a point de Constitution". »*

Source : Ministère de l'Éducation nationale, [La Constitution dans les enseignements — Thématique : « La séparation des pouvoirs »](#), Éduscol.

Le professeur définit les trois pouvoirs : législatif, exécutif et judiciaire. Il met en évidence que le pouvoir législatif est détenu principalement par le Parlement, composé de l'Assemblée nationale et du Sénat. Le pouvoir exécutif appartient en revanche au Président de la République et au gouvernement. Les élèves mobilisent les connaissances acquises lors des deux activités déjà réalisées pour illustrer l'existence des liens entre les pouvoirs exécutif et législatif. La majorité parlementaire soutient la politique gouvernementale. En cas de majorité relative, des compromis sont à trouver pour permettre l'adoption des textes de loi. Le professeur fait remarquer que cela n'a pas été le cas pour le vote de la « loi Veil » en mobilisant les documents 2 et 3 de l'activité, et ainsi qu'une loi peut rassembler différents élus au-delà d'une appartenance à une majorité. Le professeur évoque enfin le pouvoir judiciaire, indépendant, chargé de vérifier que les lois sont appliquées et de sanctionner ceux qui ne les respectent pas.

L'État de droit

Les deux activités réalisées ont mis en évidence que l'élaboration de la loi, la séparation des pouvoirs, l'élection des représentants des citoyens sont encadrées par des règles au sommet desquelles se trouve la Constitution. Le Conseil constitutionnel vérifie ainsi que les lois sont conformes à la Constitution. Les trois pouvoirs sont donc soumis dans leur fonctionnement et leurs décisions aux règles de droit et au contrôle des juges⁵.

Séance 3 : une République laïque et sociale

Documents supports

Documents 1 et 2 de la séance 2 [en annexe].

[Article 1^{er} de la Constitution de la V^e République](#)

« La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée.

La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales. »

Infographie « [Les valeurs et principes de la République](#) » sur le site *Découvrons notre Constitution*.

Nouveaux extraits de débats à l'Assemblée nationale en lien avec la laïcité [document 3, en annexe].

5. Le professeur peut se référer à la ressource « [Comment la Constitution organise la vie démocratique ?](#) », accessible sur le site *Découvrons notre Constitution*.

Dans un premier temps, l'article 1^{er} de la Constitution est lu et expliqué en classe. La ressource « Les valeurs et principes de la République » peut être ici mobilisée et adaptée par le professeur pour constituer la trace écrite.

Dans un deuxième temps, une activité permet d'illustrer certains principes et valeurs de la République française dont tient compte l'élaboration de la « loi Veil ». Pour cela, les élèves sont invités à retrouver les deux propositions d'amendement dont il est fait mention dans les documents 1 et 2 de l'activité de la séance 2. Ils doivent ensuite expliquer à quels valeur(s) et/ou principe(s) se rattachent ces propositions d'amendements.

Dans le document 1, il s'agit d'identifier l'amendement demandant un remboursement par la sécurité sociale de l'acte d'IVG (interventions de Henry Berger et Jacques-Antoine Gau). Cette demande est clairement justifiée par une volonté que toutes les femmes, quel que soit leur niveau de richesse, puissent accéder à l'IVG. La valeur de l'égalité et les principes de la République sociale et démocratique sont ainsi mobilisés. Le professeur mentionne que cette demande d'amendement a été rejetée par le gouvernement au nom de l'article 40 de la Constitution qui mentionne que « les propositions et amendements formulés par les membres du Parlement ne sont pas recevables lorsque leur adoption aurait pour conséquence soit une diminution des ressources publiques, soit la création ou l'aggravation d'une charge publique ». Simone Veil a en revanche expliqué qu'un système d'aides et un plafonnement du tarif de l'IVG devaient permettre de faciliter l'accès à l'avortement. Les élèves peuvent se questionner sur le fait que les arguments avancés par Simone Veil dans l'exposé des motifs de la loi⁶ – protéger les femmes, notamment les plus démunies, face aux conséquences d'avortements réalisés clandestinement – sont identiques à ceux des députés qui soutiennent cet amendement. Le professeur peut alors expliquer aux élèves qu'il s'agit bien d'une loi de compromis qui n'institue pas à proprement parler un « droit » à l'avortement mais une possibilité d'avoir recours de manière sécurisée à l'avortement. Il peut rappeler les paroles de Simone Veil dans sa biographie mobilisées dans la séance précédente.

Sens et portée de la prise en charge par la sécurité sociale

« En 1975, l'exposé des motifs de la loi présentée par Simone Veil est clair : "il n'est pas proposé d'admettre l'avortement parmi les soins médicaux remboursés par la sécurité sociale" (sauf hypothèse de l'avortement thérapeutique) car "il importe en effet de marquer concrètement qu'à la différence de la contraception qui donne lieu à remboursement, l'avortement n'est pas un moyen de régulation des naissances". Dans son discours historique à l'Assemblée nationale du 26 novembre 1974, Simone Veil explique encore qu'il s'agit bien de distinguer "entre la contraception qui, lorsque les femmes ne désirent pas un enfant, doit être encouragée par tous les moyens et dont le remboursement par la sécurité sociale vient d'être décidé, et l'avortement que la société tolère mais qu'elle ne saurait ni prendre en charge ni encourager". [...] Cette précision fait bien apparaître que le régime juridique de l'IVG qu'il s'agit de consacrer est celui d'une tolérance, d'une forme de mansuétude de la Nation dans l'hypothèse où la grossesse place la femme dans une situation de détresse – mais non un droit. À ce titre, il n'est pas question de socialiser la dépense et ce, alors même qu'il est parfaitement documenté, dès cette époque, que la pratique de l'avortement, si elle touche et concerne toutes les classes sociales, les affecte bien différemment. [...] Dans ces conditions, le choix opéré en 1975 de permettre l'IVG sans prise en charge des coûts afférents est significatif : seule est concédée la possibilité de ne pas encourir la répression, mais aucune aide positive n'est apportée. [...] Le pas d'une intégration des dépenses liées à l'IVG sera toutefois franchi par la loi n° 87-588 du 30 juillet 1987 [...]. Les étapes suivantes viseront à faire évoluer le système vers une prise en charge intégrale, finalement acquise grâce à la loi de financement de la sécurité sociale pour 2013 pour ce qui est de l'acte d'IVG (désormais pris en charge à 100 % avec généralisation du tiers payant), puis à partir de 2016 pour l'ensemble des actes liés à l'IVG – examens préalables voire, le cas échéant, de suivi de l'intervention [...]. »

Source : Stephanie Hennette-Vauchez, Thomas Hochmann, *La loi Veil sur l'avortement : De la dépenalisation à la constitutionnalisation*, Editions Dalloz, 2025.

6. Partie concise et introductive d'un projet de loi expliquant les motivations poussant à le proposer, son esprit et ce qu'il modifie dans le droit existant.

Dans le document 2, il s'agit d'identifier l'amendement sur **la clause de conscience** permettant à chaque médecin, sage-femme, infirmière ou auxiliaire de santé de ne pas pratiquer une interruption volontaire de grossesse ou de ne pas y concourir, ainsi qu'à la direction d'un établissement privé de refuser qu'on y pratique des IVG. Le professeur pourra préciser que cet amendement a bien été adopté et projeter [l'extrait de la loi](#) qui le mentionne (article L 162-8 du code de la santé lié à la loi Veil). La loi articule de cette manière le principe de laïcité qui refuse de placer les prescriptions et la morale religieuses aux fondements de la loi et le principe de la liberté de conscience. Pour bien le comprendre, des éléments de contexte concernant la réticence voire l'hostilité d'une partie des milieux religieux face à l'IVG sont nécessaires. Le professeur pourra également lire quelques échanges lors des séances de l'Assemblée nationale ou du Sénat au sujet de cet amendement⁷.

Cette tension entre liberté de conscience et laïcité se retrouve sur d'autres sujets qui engagent la société. En 2013, plusieurs maires opposés à la célébration de mariages homosexuels saisissent le Conseil constitutionnel arguant que la loi Taubira sur le mariage pour tous enfreint une des libertés fondamentales, la liberté de conscience, et qu'elle est contraire aux droits de l'homme, qui garantissent que « nul ne peut être inquiété pour ses opinions, mêmes religieuses si elles ne troublent pas l'ordre public »⁸. Ils revendiquent de pouvoir opposer une clause de conscience pour justifier un refus. Le Conseil constitutionnel a jugé que les dispositions contestées par ces maires étaient bien conformes à la Constitution et qu'ils ne pouvaient se prévaloir d'une clause de conscience. « Considérant qu'en ne permettant pas aux officiers de l'état civil de se prévaloir de leur désaccord avec les dispositions de la loi du 17 mai 2013 pour se soustraire à l'accomplissement des attributions qui leur sont confiées par la loi pour la célébration du mariage, le législateur a entendu assurer l'application de la loi relative au mariage et garantir ainsi le bon fonctionnement et la neutralité du service public de l'état civil ; qu'eu égard aux fonctions de l'officier de l'état civil dans la célébration du mariage, il n'a pas porté atteinte à la liberté de conscience. »⁹. On peut également faire référence à la proposition de loi relative au droit à l'aide à mourir examinée en mai 2025 à l'Assemblée nationale et qui institue une **clause de conscience pour les professionnels de santé qui refuseraient de participer à la procédure** d'aide à mourir, avec obligation dans ce cas de renvoyer vers un confrère.

Séance 4 : la constitutionnalisation du droit à l'avortement ?

Documents supports

- Article 89 de la Constitution (ou [la vidéo explicative du processus de révision de la Constitution d'après l'article 89](#) sur le site vie-publique.fr).
- Podcast « [Bloc de constitutionnalité, hiérarchie des normes et État de droit](#) » produit par le site *Découvrons notre Constitution*.

En introduction, la classe visionne un [documentaire sur l'histoire de l'avortement](#) de la série « Décod'actu » et prend connaissance d'un article présentant les conséquences de la décision de la Cour suprême des États-Unis d'annuler la garantie fédérale du droit à l'avortement en 2022. Le professeur invite ensuite les élèves à expliquer pourquoi on peut parler de menace contre la liberté de recourir à l'avortement dans le monde aujourd'hui. Il les conduit à s'interroger plus précisément sur une telle menace pour la France. La loi de 1975 et les suivantes, dépénalisant l'IVG et prévoyant le remboursement intégral de l'acte par la sécurité sociale, pourraient-elles être un jour abrogées ? Le visionnage de la vidéo du Conseil constitutionnel « [Le droit à l'avortement est-il garanti par la Constitution ?](#) » contribue à répondre clairement à cette interrogation. Pour Corinne Luquiens, ancienne membre du Conseil constitutionnel, « ce qu'une loi a fait, une loi peut le défaire. [...] [O]n

7. Des échanges à ce sujet lors de 3e séance de l'Assemblée nationale du jeudi 28 novembre 1974 sont reproduits en annexe.

8. Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, article 10.

9. Conseil constitutionnel, Décision n° 2013-353 QPC du 18 octobre 2013.

pourrait imaginer que, demain, le législateur remette en cause le droit à l'interruption volontaire de grossesse. » Elle évoque la possibilité d'inscrire le droit à l'IVG dans la Constitution pour éviter que cela se produise tout en mentionnant l'importance des termes qui seront choisis.

Les élèves sont ensuite mis en activité, idéalement en binômes pour pouvoir confronter leurs points de vue.

Pourquoi constitutionnaliser l'IVG ?

La première étape de l'activité invite les élèves à s'interroger sur l'intérêt de faire mention de l'IVG dans la Constitution. Pour cela, ils écoutent le podcast « Bloc de constitutionnalité, hiérarchie des normes et État de droit ». Leur réponse permet de construire les notions de **bloc de constitutionnalité** et de **hiérarchie des normes**. La Constitution faisant partie du bloc de constitutionnalité et se trouvant au sommet de la hiérarchie des normes, si elle mentionne un droit à l'IVG, une loi interdisant cette pratique ne pourrait être votée tant que cette constitution est en vigueur. Si une loi limitait ce droit sans le compromettre totalement, les citoyens pourraient saisir le Conseil constitutionnel grâce à la **question prioritaire de constitutionnalité [QPC]** qui permet un contrôle *a posteriori* de la constitutionnalité d'une loi.

Comment réviser la constitution ?

La deuxième étape de l'activité permet d'identifier, à partir de l'article 89, les différentes manières par lesquelles la Constitution peut être révisée et les limites aux possibilités de révision. La vérification de la compréhension de l'article 89 peut prendre la forme d'un schéma à compléter. **L'infographie « Révision de la Constitution : quelles étapes ? » sur le site Vie publique peut servir de modèle :**

Différentes propositions de loi constitutionnelle

La troisième étape de l'activité présente aux élèves les différentes propositions de loi constitutionnelle et le projet de loi constitutionnelle témoignant du consensus né en France sur la nécessité d'inscrire la protection de l'avortement dans la Constitution suite à l'onde de choc provoquée par l'arrêt *Dobbs v. Jackson's Women Health Organization* rendu par la Cour suprême américaine.

1. En novembre 2022, l'Assemblée nationale adopte une proposition de loi constitutionnelle créant un nouvel article 66-2 de la Constitution formulé en ces termes : « **La loi garantit l'effectivité et l'égal accès au droit à l'interruption volontaire de grossesse** ».
2. Le Sénat valide le principe d'une révision constitutionnelle relative à l'IVG mais il le fait en d'autres termes. Il propose d'insérer un alinéa à l'article 34 de la Constitution : « **La loi détermine les modalités selon lesquelles s'exerce la liberté de la femme de mettre fin à sa grossesse.** »
3. Le projet de révision du pouvoir exécutif repose également sur une révision de l'article 34 de la Constitution, auquel est ajouté un alinéa : « **La loi détermine les conditions dans lesquelles s'exerce la liberté garantie à la femme d'avoir recours à une interruption volontaire de grossesse.** »



Pour chacun de ces projet ou proposition de loi constitutionnelle, les élèves sont amenés à répondre aux questions suivantes en justifiant leur réponse :

- a. Si ce projet ou cette proposition de loi était adopté, une loi réduisant le délai légal d'IVG à six semaines serait-elle possible ?
- b. Si ce projet ou cette proposition de loi était adopté, une loi supprimant le remboursement de l'IVG par la Sécurité sociale serait-elle possible ?
- c. Si ce projet ou cette proposition de loi était adopté, une loi interdisant totalement l'IVG serait-elle possible ?

Pour les aider, le professeur s'appuie sur l'encadré ci-dessous.

Mise au point – La loi constitutionnelle du 8 mars 2024 garantit-elle un droit à l'IVG ?

« Sur le plan normatif, seul l'avenir permettra de donner à cette 25^e révision de la Constitution française de 1958 sa signification pleine et entière. D'apparence technique, le choix qui a été fait de réviser la Constitution sous forme de l'explicitation d'une compétence du législateur, plutôt que de la consécration d'un droit individuel, est crucial. Il signifie que, dans ses interventions futures en la matière, le législateur sera désormais contraint par l'obligation de respecter cette "liberté garantie" de recourir à l'IVG. Mais, pour capital qu'il soit, le terme de "garantie" est aussi imparfaitement indéterminé : nul ne peut en effet définir a priori ce qui pourrait, demain, être considéré comme portant atteinte à cette "liberté garantie". Un recul du délai légal de douze à dix semaines ? Un déremboursement de l'IVG par la sécurité sociale ? La création d'examens et entretiens préalables obligatoires ? Le retour de l'autorisation parentale pour les mineures ? En réalité, c'est le Conseil constitutionnel qui sera amené, dans l'hypothèse où il serait saisi d'interventions législatives futures sur le sujet, à dessiner les contours de cette nouvelle exigence constitutionnelle qui, pour l'heure, demeure donc grevée d'incertitudes quant à sa portée exacte.

Sur le plan symbolique, en revanche, la révision constitutionnelle du 8 mars 2024 a une portée immédiatement considérable. Elle fait en effet de la Constitution de 1958 le seul texte constitutionnel mondial à inclure une référence explicite et positive, non prohibitive, à l'avortement. En effet, le droit à l'avortement n'est proclamé ou garanti dans aucune Constitution du monde. »

Source : Stéphanie Hennette-Vauchez, Thomas Hochmann, *La loi Veil sur l'avortement : De la dépénalisation à la constitutionnalisation*, Éditions Dalloz, 2025.

À l'issue de la mise en commun et pour conclure l'activité, le professeur expose le processus par lequel la Constitution a finalement été modifiée par la loi constitutionnelle du 8 mars 2024 relative à la liberté de recourir à l'IVG. La proposition de loi constitutionnelle adoptée par l'Assemblée nationale en novembre 2022 évoquée dans l'activité a ensuite été transmise au Sénat. Le Sénat a accepté le principe d'une révision constitutionnelle mais a fait une contre-proposition : « La loi détermine les modalités selon lesquelles s'exerce la liberté de la femme de mettre fin à sa grossesse. » Pour Stéphanie Hennette-Vauchez, professeur de droit à l'université Paris-Nanterre, l'affirmation est « inutile [...] puisque le législateur n'a pas attendu que la Constitution consacre expressément sa compétence pour s'arroger le pouvoir de "déterminer les modalités selon lesquelles s'exerce la liberté de la femme de mettre fin à sa grossesse". »¹⁰ Elle ajoute que « l'affirmation eût même été dangereuse, créant l'illusion d'une protection constitutionnelle. [...] En d'autres termes, cette formulation anéantissait l'objectif affiché de la constitutionnalisation : conjurer toute régression comparable à celle permise par l'arrêt *Dobbs* aux États-Unis. » Le nécessaire accord des deux chambres pour la révision constitutionnelle paraissant difficile, le pouvoir exécutif a présenté un projet de loi constitutionnelle, plus proche de la proposition du Sénat que de celle de l'Assemblée, ajoutant cependant l'idée que la liberté des femmes de recourir à l'IVG doit être « garantie ». Ce projet a été

10. Stéphanie Hennette-Vauchez, Thomas Hochmann, *op. cit.*, Éditions Dalloz, 2025.

adopté par le Congrès de la République réuni à Versailles le 4 mars 2024 par 780 parlementaires pour 902 votants, dépassant la majorité requise des 3/5^e des parlementaires.

Pour conclure cette séance, une trace écrite s'impose pour retenir que l'élaboration de la loi est le résultat d'un processus démocratique. Les élèves auront compris que la loi, y compris le bloc de constitutionnalité, obéit à une rigueur dans son écriture, d'où l'importance de chaque mot. Mais la Constitution, bien plus que la loi, ne se modifie pas aisément, car c'est un texte au sommet de la hiérarchie des normes et garante de droits inaliénables et du caractère démocratique et républicain du régime.

Depuis 1958, la Constitution a été l'objet de plusieurs modifications qui témoignent du caractère évolutif de la République française. La loi constitutionnelle sur l'IVG peut être complétée par d'autres exemples pour illustrer cet aspect « vivant » de la Constitution qui, bien que loi fondamentale à laquelle toutes les autres lois doivent se conformer, peut préciser ou modifier des droits et libertés déjà garantis ou en ajouter de nouveaux. On peut ainsi évoquer :

- l'élection du président de la République au suffrage universel direct depuis 1962 ;
- la possibilité donnée depuis 1974 à un groupe de 60 députés ou 60 sénateurs de saisir le Conseil constitutionnel avant la promulgation d'une loi afin qu'il vérifie sa conformité avec la Constitution¹¹ ;
- la révision de 1999 qui consacre « l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et aux fonctions électives » (article 3 de la Constitution) ;
- la révision du 2 octobre 2000 qui fait passer la durée du mandat présidentiel de sept à cinq ans (article 6 de la Constitution) ;
- l'intégration de la Charte de l'environnement de 2004 au bloc de constitutionnalité en 2005 ;
- la création en 2008 du droit pour tout citoyen de contester la constitutionnalité d'une loi lors d'un procès s'il estime qu'elle porte atteinte aux droits et libertés garantis par la Constitution, en posant une QPC (question prioritaire de constitutionnalité) au Conseil constitutionnel.

Séance 5 : le « droit » à l'avortement, un débat élargi à l'échelle européenne

Documents supports

- Article 55 de la Constitution,
- Schéma de la hiérarchie des normes, par exemple celui issu de la bande dessinée [Dans les couloirs du Conseil constitutionnel](#), Éditions Glanat, 2024. Voir aussi celui du [livret d'accompagnement de 2^{de} GT](#).
- Infographie « [Qu'est-ce que le Conseil de l'Europe ?](#) » sur le site Vie publique,
- Infographie « [Quel est le rôle de la Cour européenne des droits de l'homme ?](#) » sur le site Vie publique.

À travers l'exemple de l'élaboration de la « loi Veil » et de la constitutionnalisation de l'IVG, cette séance a pour objectif de montrer que la démocratie française s'inscrit dans un cadre plus large que l'échelle nationale. Avec l'intégration dans la loi française de traités européens et internationaux, le droit prend en effet une dimension internationale. C'est plus spécifiquement à l'échelle européenne que nous nous intéressons.

11. C'est ce nouveau droit auquel fait référence le député Jean Foyer dans le document 1, support de l'activité de la séance 2.

Pour introduire cette notion de droit européen et citoyenneté européenne, le professeur mobilise de nouveau un extrait des débats à l'Assemblée nationale du 26 novembre 1974. Il s'agit de l'intervention du député UDR Jean Foyer qui s'oppose au projet de loi :

« Pour ma part, [...] j'estime qu'en la matière, notre décision n'est pas entière et que le débat ne se présente plus dans les mêmes termes qu'il y a un an. [...] L'an dernier, le Parlement a voté une loi autorisant la ratification de la convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales. [...] En vertu de l'article 55 de la Constitution, la convention a une force supérieure à celle des lois. Nous sommes dès lors tenus, sous la censure éventuelle du Conseil constitutionnel, que soixante d'entre vous, mes chers collègues, peuvent désormais saisir, de respecter les obligations qui résultent de cet engagement international. Or, cette convention dispose, dans le paragraphe premier de son article 2 : "Le droit de toute personne à la vie est protégé par la loi." Toute personne, c'est assurément l'enfant né, mais c'est aussi l'enfant simplement conçu. »

Le professeur propose aux élèves une première activité pour leur permettre d'éclaircir cette argumentation leur demandant d'expliquer cette déclaration de Jean Foyer sous la forme d'un texte argumenté libre. Afin d'y répondre, les documents supports sont présentés :

- le **Conseil de l'Europe** et sa principale fonction : défendre la démocratie, l'État de droit et les droits de l'homme dans les 46 États membres. Pour cela, le Conseil de l'Europe a mis en place un ensemble de traités internationaux contraignants, le premier d'entre eux étant la **Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales** (également appelée Convention européenne des droits de l'homme), adoptée en 1950, mais ratifiée par la France le 3 mai 1974 ;
- la **Cour européenne des droits de l'homme**, dont la mission est de veiller au respect de cette convention ;
- l'article 55 de la Constitution française de 1958 confirme, comme le montre le schéma de la hiérarchie des normes, que la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme a une dimension supérieure à celle des lois¹².

La reprise par le professeur insiste sur le fait que c'est à ce traité que Jean Foyer fait référence dans son argumentation. Les élèves constatent donc que l'argumentation de Jean Foyer repose sur un raisonnement qui semble logique. Mais le professeur ajoute que la Cour européenne des droits de l'Homme a toujours refusé de considérer que l'article 2 de la Convention s'opposait à l'autorisation de l'avortement¹³. De plus, le Conseil constitutionnel, dans sa décision du 15 janvier 1975, a déclaré qu'il ne lui appartenait pas de contrôler le respect des traités internationaux. Il n'en reste pas moins qu'il existe pour tout citoyen français, et plus largement pour tout citoyen membre d'un des 46 États du Conseil de l'Europe, la possibilité de saisir en dernier recours la Cour européenne des droits de l'homme s'il s'estime victime d'une violation des droits énoncés dans la Convention.

Une seconde activité conduit à des recherches sur [les initiatives citoyennes](#) dont les étapes peuvent être décrites, à la suite de l'onde de choc provoquée par la décision de la Cour suprême états-unienne remettant en cause la protection constitutionnelle du droit à l'avortement. Une initiative citoyenne européenne permet d'influer sur les politiques de l'UE et sur la vie des gens au sein de l'Union. Le professeur mentionne que plusieurs organisations internationales se sont inquiétées de cette atteinte aux droits des femmes. C'est le cas du Parlement européen, qui a voté trois résolutions condamnant l'arrêt Dobbs et qui a invité l'Union européenne et ses membres à inscrire le droit à l'avortement dans la Charte des droits fondamentaux. Parallèlement, est née une initiative citoyenne européenne : [My Voice, My Choice](#).

12. En revanche, contrairement à ce qui apparaît sur le schéma de la hiérarchie des normes, il existe une primauté du droit de l'Union européenne sur le droit français qui s'est progressivement imposée. On peut lire à ce sujet l'article de Valentin Ledroit « [Le droit européen prime-t-il le droit français ?](#) » sur le site *Toute l'Europe*.

13. De 1977 jusqu'à nos jours, les décisions et jugements de la CEDH ont constamment refusé l'application de l'article 2 aux questions liées à l'interruption volontaire de grossesse.

Le professeur explique à quoi pourrait aboutir cette initiative. Cela suppose de prendre connaissance des institutions de l'UE impliquées par le processus législatif (**Commission européenne, Conseil de l'UE et Parlement européen**) et du dispositif de démocratie participative qu'est l'initiative citoyenne européenne¹⁴.

Proposition pour l'évaluation

À partir d'un document représentant le parcours de la loi Taubira du 17 mai 2013 ouvrant le mariage et l'adoption aux couples homosexuels, les élèves expliquent pourquoi le parcours de cette loi illustre :

- les principes de souveraineté nationale et de démocratie représentative ;
- le principe de séparation des pouvoirs ;
- l'État de droit.

Les élèves étudient ensuite des extraits d'un article qui fait mention de [la décision de plusieurs maires refusant de célébrer des mariages homosexuels de saisir le Conseil constitutionnel d'une QPC](#) au nom de leur liberté de conscience. Le même article mentionne le dépôt de plainte pour discrimination d'un couple homosexuel que le maire de leur commune a refusé de marier pendant plus d'un mois.

Des questions amènent les élèves à :

- relever les arguments des maires refusant de célébrer des mariages homosexuels d'une part et du couple homosexuel d'autre part ;
- identifier les principes et valeurs de la République française qui entrent en conflit dans cette situation ;
- le rôle de la QPC et du Conseil constitutionnel.

Une dernière question vise à vérifier les connaissances des élèves sur la dimension européenne de la citoyenneté. Elle les interroge sur l'existence d'un recours possible dans le cas où le Conseil constitutionnel ne validerait pas l'argument de la liberté de conscience pour refuser de célébrer des mariages homosexuels. On attend des élèves qu'il mentionne la possibilité [de saisir la Cour européenne des droits de l'homme](#).

Exemples de réussite

- L'élève est capable d'expliquer les parcours possibles d'élaboration d'une loi.
- L'élève connaît les principales institutions de la République française, il sait que leur fonctionnement est défini par la Constitution et qu'il garantit le respect de la démocratie.
- L'élève connaît les valeurs et principes de la République. Il est capable d'identifier quand ils rentrent en jeu dans une situation donnée.
- L'élève est capable de citer les textes constituant le bloc de constitutionnalité et d'expliquer la notion de hiérarchie des normes qui place ce même bloc au sommet de la norme juridique française.

14. Le professeur, et éventuellement le professeur-documentaliste co-animateur de cette séance de recherche, doivent veiller à la fiabilité des sites Internet consultés. Les élèves les plus en difficulté peuvent être directement orientés vers les pages les plus pertinentes et les plus claires.

Prolongements et liens possibles

Dans le cadre du parcours citoyen, cette séquence peut être l'occasion d'organiser un entretien avec un parlementaire (député ou sénateur) et/ou une visite du Palais Bourbon ou du Sénat. Le professeur peut aussi s'appuyer sur des [associations agréées](#) qui facilitent cette mise en relation.

Proposition d'activité : un jeu de rôle pour découvrir et comprendre le processus décisionnel de l'Union européenne (2 heures)

Cette activité repose sur un jeu de rôle directement inspiré du « [Jeu de rôle sur le processus décisionnel de l'UE](#) » conçu par le Parlement européen (la présentation générale du jeu ainsi que les fiches supports des rôles sont disponibles en ligne).

Cet exercice met en scène une réunion du Conseil de l'Union européenne au cours de laquelle les élèves entrent dans la peau de ministres des États membres, en présence de représentants du Parlement et de la Commission, et négocient une directive européenne.

Points d'appui dans le programme

Notions : citoyenneté et institutions européennes, solidarité, règle et droit.

Contenus d'enseignement associés : les lois sont élaborées dans un processus démocratique, au cours duquel les débats et les compromis qui sont trouvés permettent la prise en compte d'intérêts divergents, et sont votées au nom de l'intérêt général.

La citoyenneté s'exerce dans le champ du débat démocratique qui s'élargit à l'échelle européenne.

Au cours de la séance, les élèves sont amenés à mener des négociations, trouver des compromis pour ensuite voter sur une proposition commune ; ils abordent ainsi le fonctionnement concret de l'Union européenne, découvrent la procédure législative européenne (simplifiée aux fins du jeu de rôle), et ce que recouvre le travail et les responsabilités des représentants européens.

Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Développer une compréhension critique des institutions européennes.
- Esprit civique et sentiment d'appartenance à une collectivité.
- Équilibre entre l'initiative individuelle et l'acceptation des règles communes.
- Écoute et observation, réflexion et discernement, esprit critique. Participation à un débat pour résoudre des conflits et/ou prendre des décisions.

Le but de l'activité est de confronter les élèves à la complexité du compromis pour les inciter à négocier activement pour parvenir à une décision commune. Par la pratique du vote et du débat, les élèves prennent conscience de leur capacité à choisir et à agir en tant que futur citoyen européen. Ainsi le moment privilégié de l'activité porte sur la dynamique du débat et de la négociation, autour de la directive européenne sur le chocolat.

Historique de la directive européenne sur le chocolat

« Tout commence dans les années 70, quand les six pays membres de la Communauté européenne se mettent d'accord sur la composition et l'étiquetage du chocolat... À l'époque, on décide que la seule matière grasse végétale autorisée dans le chocolat (ou dans certains produits à base de chocolat), c'est le beurre de cacao. Sinon, c'est simple : on n'a pas le droit d'appeler ça « chocolat ».

Jusque là tout va bien, sauf qu'en 1973 le Royaume-Uni, l'Irlande et le Danemark rejoignent la Communauté... Et eux sont contre cette directive... tout simplement parce que leurs entreprises ont plutôt tendance à ajouter d'autres types de graisse dans leur chocolat et pour l'Europe c'est aussi contraire aux principes du libre-échange.

Donc en 1996, la Commission européenne propose de mettre tous les pays d'accord sur des règles communes. [...]

Finalement, la directive est votée en 2000, et elle satisfait plutôt les « pro-graisse végétale »... Et que nous dit-elle ? Plusieurs choses sur la composition et sur l'étiquetage d'un certain nombre de produits à base de cacao (chocolat noir, au lait, blanc, mais aussi le cacao en poudre ou encore les bonbons au chocolat...) par exemple, et c'est ce qui a été le plus critiqué, depuis l'entrée en vigueur de cette loi, on peut mettre dans le « chocolat » d'autres matières grasses végétales que le beurre de cacao, pour autant que ça ne dépasse pas 5 % du total...

Source : 30 ans de guerre sur la directive « cacao et chocolat », « [Toute l'Europe sur France Bleu 1071 : Le chocolat en Europe](#) » sur le site de « Toute l'Europe », 4 novembre 2014.

Textes législatifs :

- [Directive du Parlement européen et du Conseil du 23 juin 2000,](#)
- [Décret d'application n° 2003-702 du 29 juillet 2003.](#)

Déroulé de l'activité

Contextualiser l'activité et présenter la situation générale

Tout d'abord, le professeur cherche à sensibiliser les élèves à l'impact de l'Union européenne dans leur vie quotidienne à partir de l'observation de quelques exemples concrets d'actes législatifs européens (sélectionnés sur le site de France info¹⁵). Le professeur insiste sur le fait que la réglementation européenne vise à améliorer la vie de tous les citoyens européens (et fait progresser leurs droits), et de manière égale dans les 27 États membres.

Les élèves savent que l'Union européenne dispose d'un pouvoir législatif. Pour réactiver les acquis, le professeur peut s'appuyer sur une courte vidéo (sur le site du centre multimédia du Parlement européen, « [le processus décisionnel de l'UE en 20 secondes](#) ») ou sur un schéma (« [le processus de décision de l'Union européenne](#) »), qui montre l'impulsion donnée par le conseil européen.

Puis le professeur présente aux élèves la consigne : « Le Conseil de l'UE se réunit, une proposition législative est à l'ordre du jour. Vous allez jouer le rôle d'un des ministres des États membres (ainsi que des représentants du Parlement et de la Commission qui assistent à la réunion). En tant que représentants d'un des États membres, vous avez des opinions différentes, résultants d'intérêts nationaux divergents, et un poids différent dans l'UE.

15. « [Élections européennes 2024 : sept mesures concrètes prises par l'UE qui ont un impact sur notre quotidien](#) », Ici (ex-France bleu), 6 mai 2024.

Votre mission est d'une part de faire avancer la proposition selon vos intérêts et d'autre part de parvenir à une décision commune pour voter la proposition législative et permettre ainsi le bon fonctionnement de l'Union européenne. »

Le professeur précise le terme de directive (élaborée par la Commission) et ajoute que la proposition ne sera adoptée que si le Conseil de l'UE et le Parlement conviennent tous deux du libellé définitif.

Premier temps - Identifier les acteurs et leur positionnement, en vue du vote préliminaire

La classe est divisée en petits groupes (le dispositif en binômes permet une participation individuelle plus grande, donc plus proche de la dynamique de négociation). Le professeur peut laisser les élèves choisir l'acteur qu'ils souhaitent incarner ou attribuer les rôles en adoptant une démarche de différenciation (jouer le rôle d'un ministre sollicite davantage les compétences liées à l'expression orale et à l'argumentation). Puis il distribue ensuite la fiche descriptive de la position défendue par chaque groupe¹⁶ et réexplique la situation si nécessaire.

Phase 1 - mise en activité à l'écrit à l'intérieur des groupes : analyser sa position

Pendant les 10 premières minutes, chaque groupe prend connaissance de sa position désignée par la fiche (ci-contre, extraite de l'annexe documentaire) : sa mission, son avis et sa consigne de vote pour le premier tour ; il complète une fiche d'activité guidant sa prise de note : « nous voulons (pour/contre), nous pensons que... ». Un porte-parole est désigné à l'intérieur de chaque groupe, il disposera d'une minute pour exposer sa position en plénière. Chaque groupe peut rester à sa table, le porte-parole se lèvera.

Identifier le positionnement des acteurs (vote préliminaire)	
« Nous voulons (pour/contre) car nous pensons que ... » Présentez votre position	Avec quels pays êtes-vous d'accord ? Notez leurs arguments
Débattre et négocier (vote final)	
Avec quels pays pourriez-vous conclure une alliance ? Notez vos arguments	
Temps de négociations entre groupes	
« Nous avons décidé de soutenir / ne pas soutenir cette législation pour les raisons suivantes ... »	Y a-t-il des concessions possibles ?

Phase 2 - prise de parole en plénière : exposer sa position et voter

La présidence organise et régule la prise de parole, les autres élèves sont invités à prendre des notes afin de synthétiser la position des différents acteurs (en vue de la phase de négociation à venir). Pour faciliter le déroulement de la séance, le professeur projette les différentes étapes :

1. La présidence prend la parole (pour l'ouverture de séance).
2. La présidence cède la parole à la Commission.
3. La présidence donne la parole à chaque État membre.
4. La présidence laisse chaque État membre voter.
5. La présidence donne la parole au Parlement.

Puis les élèves votent à main levée : pour ou contre (pas d'abstention possible) ; la présidence complète le tableau des résultats. À l'issue du vote, la majorité n'est pas atteinte. Le professeur revient sur la particularité de la prise de décision à la majorité qualifiée ; les élèves perçoivent que les petits pays peuvent nettement influencer sur la prise de décision.

La séance est suspendue.

16. Celles-ci sont disponibles dans le [guide pour les enseignants](#) du jeu de rôle sur le processus décisionnel de l'Union européenne.

Second temps : débattre et négocier, en vue du vote final

Phase 1 - mise en activité à l'écrit à l'intérieur des groupes : préparer son argumentation

Chaque groupe est invité à repenser sa position en vue du vote final. Le professeur rappelle qu'en l'absence de compromis, la proposition ne deviendra pas une législation. Il insiste sur le fait que les élèves doivent agir en fonction du profil désigné par la fiche. Pour parvenir à une décision commune, il faudra (éventuellement) se laisser convaincre, trouver des compromis, réaliser des concessions, créer des alliances...

Chaque groupe affine ses arguments à l'aide des informations complémentaires de la fiche descriptive. Le professeur peut également fournir à chaque groupe des informations supplémentaires¹⁷. Les ministres complètent la deuxième partie de la fiche d'activité (dans l'annexe documentaire) afin de faciliter l'élaboration de leur stratégie : maintenir sa position ou envisager un compromis ? quelles alliances conclure ? avec quels arguments ? quelles concessions êtes-vous prêts à réaliser ?

Phase 2 - discuter entre les groupes : mener des négociations

Chaque élève se déplace ensuite dans le groupe qu'il a choisi de convaincre. Durant cette phase, le professeur circule d'un groupe à l'autre pour encourager la recherche active de compromis, aider à la reformulation des arguments soulevés et de leurs enjeux (habitudes alimentaires, traditions culturelles, partenariat économique, sensibilités politiques...).

Puis chacun rejoint son groupe afin d'adopter une position commune, il termine de compléter la fiche d'activité : voter pour ou contre la proposition ? quelles alliances ont été nouées ? des compromis ont-ils été trouvés ?

Phase 3 - prise de parole en plénière : débattre et voter

Le même déroulement que le vote préliminaire s'applique ; un second porte-parole à l'intérieur de chaque groupe de ministres expose son opinion argumentée : « nous avons décidé de soutenir / ou ne pas soutenir cette législation européenne car... ».

Puis un temps de discussion plus libre s'engage, en vue de délibérer sur une éventuelle proposition de compromis (modifications, mesures additionnelles).

À l'issue du vote, la présidence conclut en déclarant si la majorité a voté pour ou contre la proposition législative.

Pour conclure la séance, les élèves sont invités à exprimer individuellement leur ressenti sur la phase de la négociation : votre position a-t-elle évolué entre le début de la négociation et le vote final ? Avez-vous réussi à comprendre les différentes positions ? À titre personnel, étiez-vous d'accord avec la proposition que vous avez défendue ? Puis, une réflexion doit s'engager sur la définition du **compromis**.

Une auto-évaluation est à compléter, en s'appuyant sur les compétences pour construire une culture de la démocratie.

En complément, le professeur projette la directive sur le chocolat ; il attire l'attention sur le contexte actuel d'une Europe élargie à 27, rendant plus complexe la phase de la négociation. À ce titre, il peut également mentionner la pluralité des acteurs non étatiques qui influent à des degrés divers sur le processus de décision (groupes d'intérêt, industriels, associations, médias, opinion publique...). Mais il insiste sur le fait que la grande majorité des propositions sont adoptées au stade

17. Sur le site de toute l'Europe, « [Les États membres en un clin d'œil](#) », une infographie apporte quelques chiffres clés, une « fiche pays détaillée » développe ces informations, notamment pour « l'économie ».

de la première lecture, afin de faire émerger la recherche du compromis, qui caractérise la culture politique de l'UE.

La transposition de la directive dans le droit national, au nom du principe de la primauté du droit européen, est brièvement évoquée.

Exemples de réussite

- Les élèves savent faire évoluer leurs opinions et comprendre que les désaccords sont la règle en démocratie.
- Les élèves comprennent la différence entre s'exprimer à titre individuel et en tant que représentants d'un groupe.
- Les élèves perçoivent que les décisions se prennent à toutes les échelles pour faire des choix et trouver des compromis.

Pistes pour l'évaluation

- La fiche d'activité complétée par chaque groupe peut être ramassée pour une évaluation sur les compétences écrites liées à l'argumentation.
- Chaque élève peut s'autoévaluer à partir d'une grille distribuée et faisant apparaître les compétences pour une culture de la démocratie, en particulier : écoute attentive, recherche active d'un compromis, participer à un débat pour prendre une décision, etc.

Prolongements et liens possibles

- Cette activité peut être prolongée par une séance sur les nouveaux instruments de participation citoyenne (initiative citoyenne, droit de pétition, consultations citoyennes...) et les nouvelles formes prises par les débats, notamment dans les médias sociaux, visant à satisfaire une demande croissante de démocratie participative.
- Pour développer l'engagement et la responsabilité des élèves, il serait intéressant de porter la réflexion sur les instances du collège impliquées dans des projets en lien avec des partenaires européens, d'inscrire les actions des éco-délégués dans une échelle européenne pour mettre en avant les avancées européennes sur les questions d'environnement. Réaliser le projet « s'engager au collège, c'est agir pour tous ! » (voir infra).

Ressources à consulter

- Le site de « [Toute l'Europe](#) ».
- Les vidéos du [centre multimédia du Parlement européen](#).
- Sur eduscol, la page « [Ressources pédagogiques pour mieux connaître l'Europe](#) ».
- Le [kit pour l'organisation d'une simulation de négociation](#) proposé par l'Agence française de développement

Les acteurs du jeu démocratique et leur engagement (1) : l'opinion (5 à 6 heures)

Éclairage pour le professeur

L'action publique pour être comprise et acceptée doit généralement prendre en considération l'expression de l'opinion publique. Il se peut que pour augmenter les libertés fondamentales ou garantir des droits, elle agisse contre l'opinion majoritaire telle que les sondages peuvent la mesurer, comme ce fut le cas pour l'abolition de la peine de mort en 1981.

Opinion

Sentiment, idée, point de vue, jugement que l'on porte, sans que l'esprit le tienne pour assuré, sur une question donnée. Une opinion est subjective et s'oppose à la connaissance rationnelle et à la connaissance scientifique. Elle rassemble les idées, les croyances, les convictions d'ordre moral, politique ou religieux, propres à un individu ou un groupe, et elle est à ce titre influencée par notre entourage familial, professionnel, amical, ainsi que par les médias, les réseaux sociaux.

Opinion publique – sondages

Le terme d'opinion publique prend le sens actuel de « ce que pense la population » au XIX^e siècle. On peut la définir, pour reprendre le sociologue Jean Stoetzel, comme « un ensemble de jugements sur les problèmes actuels auxquels adhère une grande partie des membres d'une société »¹⁸. Les sondages et les enquêtes d'opinion cherchent à la connaître, à la mesurer, à la définir, à en présenter les différentes tendances. Cette opinion publique matérialisée par les sondages peut produire des effets sur la vie politique, les tendances de consommation. L'omniprésence des sondages et la médiatisation de leurs résultats interrogent leur pertinence : les questions posées induisent-elles l'opinion ? Reste-t-il une place pour une opinion minoritaire ? Internet bouscule l'analyse et l'expression de l'opinion, certains réseaux sociaux étant présentés comme de nouveaux instruments de mesure de l'opinion publique. Pour plus de précisions sur cette notion, on peut consulter la ressource de sciences économiques et sociales « [Comment se forme et s'exprime l'opinion publique ?](#) »

Le travail sur les sondages d'opinion est le moyen de faire acquérir aux élèves une culture statistique et de leur faire travailler la numératie.

Culture statistique et enseignement

Pour mener cette première phase, le professeur peut s'appuyer sur la page éducol « [Culture statistique et enseignements](#) ».

Développer la culture statistique des élèves constitue un enjeu civique majeur dans un contexte de profusion des données chiffrées et représentations infographiques sur tous les sujets : le professeur trouvera sur cette page des ressources de l'Insee à vocation pédagogique, des ressources pour la mise en œuvre des programmes.

18. Stoetzel J., Girard A., Les sondages d'opinion publique, Paris, PUF, 1973.

Un parcours de formation Magistère « [Développer la culture statistique des élèves](#) » l'accompagne. La conférence de présentation sur la « [Fabrique des statistiques](#) » du 14 octobre 2025 est disponible en rediffusion.

Dans cette rubrique, le professeur considère comment l'opinion, l'expression de ces opinions sont relayées et peuvent influencer les décisions, donnant ainsi une dimension délibérative à la démocratie.

Proposition d'activité : savoir lire et analyser des sondages d'opinion : savoir exercer son l'esprit critique pour faire vivre la démocratie (3 heures)

Présentation et contextualisation de l'activité

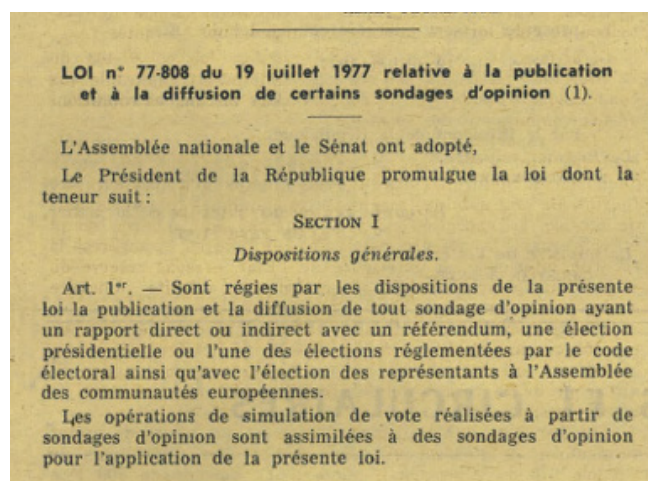
Points d'appui dans le programme

Notions abordées : démocratie délibérative et opinion publique.

Contenus d'enseignement associés : la démocratie est un régime où l'opinion publique joue un rôle capital, qui s'exprime par l'intermédiaire des médias, dont les médias sociaux, et qu'on essaie de saisir par des sondages de natures diverses.

Cette proposition d'activité a pour objectif de faire découvrir aux élèves une méthode statistique répandue en démocratie, le sondage d'opinion. Elle vise à leur donner des clés de lecture leur permettant de s'emparer de cet outil et de l'analyser en exerçant leur esprit critique. Dans un contexte d'omniprésence des sondages, particulièrement lors des campagnes électorales¹⁹, et dans le cadre du parcours de formation des élèves à la citoyenneté, ceux-ci sont initiés à cet outil de mesure de l'opinion pour qu'ils puissent non seulement appréhender la méthode statistique mais également devenir des observateurs avertis de l'usage et de l'interprétation des sondages par les différents acteurs, journalistes, partis politiques, associations, qui les médiatisent. Ils développent donc des compétences leur permettant d'identifier et lire un sondage, interpréter ses résultats, vérifier sa fiabilité, et pour s'interroger sur la publicité de ses résultats dans les médias.

Cette proposition d'activité s'insère donc naturellement dans une démarche **d'éducation aux médias et à l'information** et d'analyse des sources. Elle peut être menée avec l'appui du professeur documentaliste, d'un professeur de mathématiques ou de sciences lorsque certains points spécifiques sont abordés, comme celui de la représentation graphique des résultats.



19. Se reporter dans ce livret à la proposition sur les campagnes électorales. Pour le nombre de sondages réalisés pendant la campagne présidentielle de 2022 en France, se référer [au rapport de la commission des sondages](#) et au graphique page 3.

Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Promouvoir l'État de droit.
- Acquérir des connaissances sur la règle et le droit.
- Développer ses capacités de réflexion, son esprit critique.
- Acquérir des connaissances sur l'information et les médias.

Documents supports

[à retrouver dans l'annexe documentaire]

Document 1 : [Loi n° 77-808 du 19 juillet 1977](#) relative à la publication et à la diffusion de certains sondages d'opinion (version du 19 juillet 1977).

Document 2 : Premier alinéa de l'article premier du [texte de loi sur les sondages](#) visant à mieux garantir la sincérité du débat politique et électoral adopté en première lecture au Sénat le 14 février 2011.

Document 3 : Article premier de la loi n° 77-808 du 19 juillet 1977 relative à la publication et à la diffusion de certains sondages d'opinion [modifié par l'article 6 de la loi n° 2016-508 du 25 avril 2016](#) de modernisation de diverses règles applicables aux élections. (ci-contre et en ligne pour la version intégrale).

Déroulé de l'activité

Premier temps : définir un sondage, identifier les différents types de sondage et considérer la place particulière du sondage d'opinion lié au débat électoral

Pour introduire l'activité, le professeur commence par dresser un état des lieux des représentations et des pratiques des élèves face aux sondages à partir de résultats de sondages sourcés abordant différentes thématiques de sondages d'opinion portant par exemple sur des questions socialement vives (le changement global, l'aménagement du territoire, les OGM, les questions de genre, les questions de bioéthique...) ²⁰, des intentions de vote pour une élection, des résultats d'enquêtes statistiques sur des comportements, des habitudes, et des données diverses.

Le professeur invite les élèves à prendre connaissance de ces exemples par une lecture à voix haute et les questionne sur leurs représentations d'un sondage, et le cas échéant des sondages auxquels ils ont participé. À partir des réponses des élèves, il commence à élaborer avec eux une définition première du mot sondage. Pour la compléter et apporter des éléments de connaissance supplémentaires, le professeur amène les élèves à aborder la nature juridique de « certains sondages d'opinion » par l'étude d'un corpus d'extraits d'articles de lois qu'il leur distribue (voir « documents supports »).

Le premier alinéa de l'article premier du texte de loi sur les sondages visant à mieux garantir la sincérité du débat politique et électoral adopté par le Sénat le 14 février 2011, mais qui, non inscrit à l'ordre du jour de l'Assemblée nationale, n'a jamais été voté.

Après un temps de lecture nécessaire à la compréhension des documents, les élèves sont placés en îlots pour réaliser cette étude de textes. Le professeur a la possibilité, selon les groupes constitués,

²⁰. Pour un éclairage sur les questions socialement vives et leur enseignement à l'école, voir Chauvigné, Céline et al. « [Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ?](#) », Carrefours de l'éducation, 2021/2 n° 52, 2021. p.15-31.

de proposer des consignes et une aide différenciées dans la formulation de la consigne (une seule consigne pour les élèves experts, un étayage plus important pour des élèves en situation de fragilité).

Pour partager les réflexions de chaque groupe, un temps court de mise en commun à l'oral est initié auquel succède un temps plus magistral du professeur, qui met en place le vocabulaire utile et indispensable pour la bonne compréhension d'une étude de sondages.

Vocabulaire à installer pour comprendre un sondage

- **statistique** : recouvre à la fois la méthode pour recueillir et quantifier les données d'une enquête mais aussi la méthode scientifique de traitement de ces données pour les analyser.
- **opinion publique** : adapter pour les élèves la définition supra Éclairage pour le professeur
- **échantillon ou panel représentatif** : le professeur souligne l'importance de la représentativité de l'échantillon, lui-même obtenu selon une méthode d'échantillonnage. La représentativité de l'échantillon est souvent un argument avancé pour justifier l'usage des résultats d'une enquête par sondage. L'échantillon peut être obtenu par la méthode des quotas ou de manière aléatoire.
- la différence entre **méthode des quotas**, qui vise à constituer un échantillon dont la structure est proche de la cible étudiée (par sexe, âge, profession...)²¹ et **méthode aléatoire** où le hasard intervient dans la constitution de l'échantillon, ce qui induit automatiquement une erreur d'échantillonnage qui est appréciée dans les résultats. Par exemple, pour la statistique publique, les échantillonnages sont constitués à partir de bases de sondages qui sont des fichiers de la population avec des informations caractérisant les individus (âge, sexe, nombre de personnes dans le ménage...).

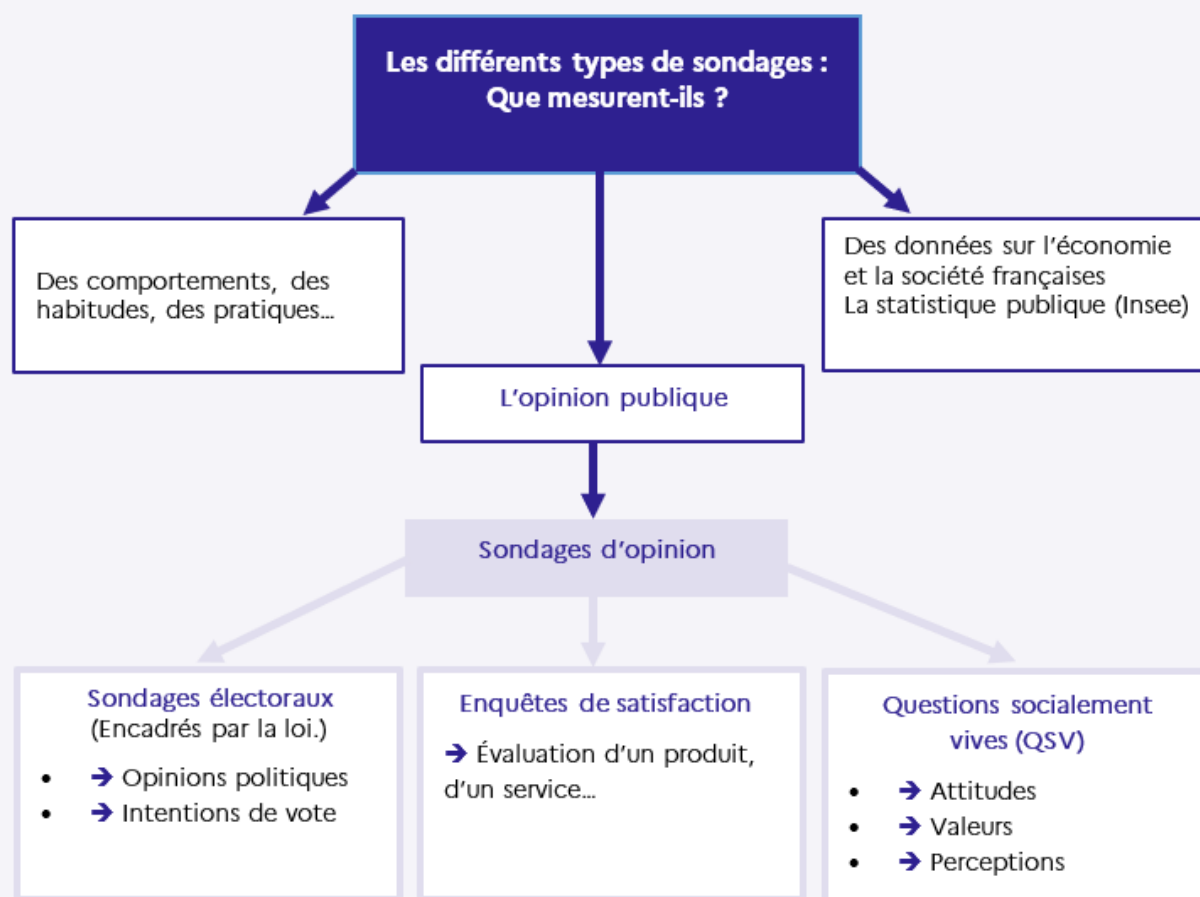
À la fin de cette activité, les élèves doivent donc avoir compris qu'un sondage peut s'entendre comme une enquête statistique méthodique destinée à recueillir sur un sujet des renseignements, des avis, des préférences, et à mesurer l'opinion publique de la population à partir d'un échantillon considéré comme représentatif puis à généraliser les résultats à l'ensemble de la population.

Le professeur présente aux élèves une typologie simple des sondages (distinguant les sondages d'opinion des autres sondages) qu'il distribue aux élèves, sous la forme d'un schéma heuristique (ci-dessous) ou d'un tableau, et sur lequel les exemples mobilisés au début de la séance sont reportés. Les élèves sont capables de distinguer les sondages d'opinion des autres types de sondages.

Se rattachent aux **sondages d'opinion**, qui visent à connaître ce que pense l'opinion publique, les **sondages électoraux** qui mesurent l'opinion politique et qui sont encadrés par la loi, les **enquêtes de satisfaction** qui évaluent des produits, des préférences, et les **enquêtes** abordant les questions socialement vives. D'autres sondages, qui ne sont pas des sondages d'opinion, peuvent correspondre à des **enquêtes statistiques** qui recueillent des données économiques, éducatives, démographiques (voir les travaux de l'Insee ou de l'INED), ou portent sur des faits descriptifs tels que des habitudes de consommation et de comportement de pratiques sportives, culturelles.

21. Voir Brice Teinturier et son explication de la méthode par quotas dans [10 questions que l'on se pose tous sur les sondages](#) (France info, 2022).

Tous les sondages d'opinion sont des sondages mais tous les sondages ne sont pas des sondages d'opinion



Deuxième temps : exercer son esprit critique face aux sondages, méthodologie pour vérifier la fiabilité un sondage d'opinion pré-électoral.

Dans ce deuxième temps, les élèves apprennent à lire un sondage d'opinion en le consultant directement à sa source sur le site de l'institut de sondage. Un accès numérique individuel s'avère donc nécessaire pour qu'ils puissent parcourir l'intégralité de la publication du sondage d'opinion donné en étude.

Pour ne pas se perdre dans la multiplicité des thèmes de sondages possibles, le professeur impose et annonce aux élèves le sujet, qui porte sur un sondage pré-électoral. Il peut expliciter ce choix en l'articulant avec d'autres notions abordées (campagnes électorales et référendaires, information/désinformation). Le professeur introduit la tâche en projetant de nouveau la page des exemples sourcés des résultats de sondages présentée aux élèves au début du premier temps et il leur demande de relever les noms des différentes entreprises de sondages. Il annonce aux élèves qu'ils vont travailler sur certaines d'entre elles, parmi les plus connues du grand public : [Ifop](#), [Ipsos](#), [Bva](#), [Toluna Harris Interactive](#), [Viavoice](#), [OpinionWay](#), [Odoxa](#)).

Le professeur varie les sites d'instituts attribués aux différents binômes tout en proposant aux élèves le même questionnaire :

- La première partie de celui-ci consiste à rechercher sur le site de l'institut quelques informations générales sur l'entreprise (date de création, dirigeants, secteur d'activité, groupe auquel appartient l'entreprise, nombres de collaborateurs, présence internationale...).
- La seconde partie du questionnaire porte sur le sondage pré-électoral sélectionné par le professeur. L'élève est amené à repérer la structure de la publication du sondage après avoir fait défiler l'ensemble des pages de l'étude.

Puis, les élèves sont invités à vérifier la conformité du sondage étudié avec la loi de 1977, en s'intéressant à l'article 2 puis à l'article 3, qui sont successivement distribués par le professeur.

Pour [l'article 2](#) : les élèves vérifient la conformité du sondage avec les 8 alinéas qui le composent. Il peut être pertinent de demander aux élèves de consulter sur un autre site d'institut un sondage pré-électoral afin de comparer la présentation de chaque publication pour en dégager les points communs de présentation réglementaire.

Pour [l'article 3](#) : les élèves sont invités à poursuivre ce travail de vérification en s'intéressant désormais à la commission des sondages, mentionnée dans cet article. Ils retrouvent sur [le site de la commission des sondages](#) la notice du sondage réalisé par l'institut d'études. Les élèves apportent les réponses, après lecture de la notice, aux précisions demandées dans les 7 alinéas de l'article 3. Une attention particulière est demandée aux élèves dans l'identification à l'alinéa 2, du « nom et la qualité du commanditaire du sondage » afin qu'ils ne se contentent pas de le nommer mais qu'ils puissent dire à quels types d'acteurs il appartient dans la vie démocratique : syndicats, partis politiques, médias, associations, ONG...

Ce second temps s'achève par un temps de reprise et d'explications du professeur sur la temporalité des sondages liés au débat électoral, et le contrôle par la commission des sondages du respect des règles fixées par la loi garantissant « l'objectivité et la qualité des sondages » (article 5 de la loi). Le professeur donne à lire à voix haute l'article 11, qui permet aux élèves d'établir les limites dans le temps de la publication d'une étude. Il peut faire le lien avec les campagnes électorales et référendaires, en rappelant les règles de communication qui régissent le scrutin. Puis, le professeur explicite un extrait de l'article 9 énonçant l'obligation d'une mise au point corrective, publicisée, par la personne diffusant un sondage non conforme aux règles de procédure vues dans l'article 2. Enfin, dans une démarche d'EMI, le professeur conclut en projetant sur la page de la commission des sondages [une mise au point sur les enquêtes Internet](#).

Troisième temps : s'interroger sur l'intérêt et les limites d'un sondage mesurant l'opinion publique

Documents supports

- « [Les sondages fabriquent-ils l'opinion ?](#) », *RFI*, 27 novembre 2025.
- « [10 questions que l'on se pose tous sur les sondages](#) », *France info*, 21 octobre 2021.
- « [Les sondages reflètent ce qui intéresse le média qui les commande](#) », *Le Monde*, 24 novembre 2025.

Ce troisième temps conclusif propose aux élèves de prendre de la distance par rapport aux résultats statistiques qui ont été principalement au centre de leur attention dans le temps précédent. Il s'agit ici de considérer le travail réalisé en amont de la publication d'un sondage pour appréhender sa conception et *in fine* interroger sa fiabilité, sa neutralité et ses limites. Pour faire prendre conscience aux élèves de l'importance de cette étape déterminante dans l'orientation des réponses d'un sondage, le professeur travaille à partir des explications données par un sociologue spécialiste de l'opinion publique, Hugo Touzet et de Brice Teinturier, directeur général délégué de l'institut de sondage IPSOS. Il sélectionne des passages d'interviews (voir documents supports) de ces deux spécialistes et professionnels des sondages qui permettent aux élèves d'identifier différents biais pouvant avoir un impact sur la fiabilité d'un sondage lors de sa conception. Il projette ensuite le titre de l'article du journal *Le Monde* auquel le sociologue a accordé un entretien le 24 novembre 2025 « Les sondages reflètent ce qui intéresse le média qui les commande ».

Les élèves sont ainsi amenés à relever les différents modes opératoires de la conception des sondages pouvant influencer les résultats d'un sondage, comme la taille et la représentativité

de l'échantillon, la formulation²² et l'ordre des questions, la relation entre le commanditaire qui finance le sondage et le sondeur, professionnel qui propose une enquête sur le sujet commandé. Or, explique le sociologue dans l'entretien du journal *Le Monde*, « lorsqu'un sondeur propose un questionnaire rigoureux, le commanditaire peut le refuser soit parce qu'il souhaite obtenir des résultats plus "cash", soit parce qu'il veut que le sondage coûte moins cher ». Ainsi en s'appuyant sur leurs propos, le professeur insiste sur le fait que ces outils sont à manier avec prudence, qu'ils ne sont pas prédictifs²³ mais qu'ils sont, en démocratie, des instruments de mesure d'une opinion publique évolutive. Le professeur met en perspective les sondages d'opinion étudiés tout au long de cette activité avec les enquêtes répétées d'année en année qui permettent de comprendre les évolutions de l'opinion publique sur le temps long. Le professeur conclut en rappelant aux élèves la nécessité d'exercer leur esprit critique, de multiplier leurs sources d'information pour se forger une opinion et d'avoir conscience des effets possibles des sondages sur leur intention et leur choix.

Points de vigilance

Il s'agit de bien considérer les objectifs de l'étude sur la mesure de l'opinion utilisée en démocratie et ne pas transformer l'activité en succession de calculs.

Exemples de réussite

- L'élève comprend l'importance de la mesure de l'opinion et la démarche scientifique déployée dans l'administration d'un sondage.
- L'élève comprend que la présentation des résultats d'un sondage peut avoir un impact dans le débat démocratique.

Prolongements et liens possibles

Dans le cadre de l'EMI, cette séance peut s'enrichir d'un travail avec le professeur documentaliste pour aborder la question du traitement des données issues des sondages réalisés sur Internet et de leurs traces numériques. Il peut ouvrir de nouvelles perspectives en abordant l'utilisation de l'IA par certains instituts de sondage.

22. Vincent Tiberj dans un article de *The conversation*, au sujet du sondage de l'Ifop « État des lieux du rapport à l'islam et à l'islamisme des musulmans de France », [Musulmans de France, religiosité, islamisme : les chiffres contestés de l'enquête Ifop](#), évoque le problème de la formulation des questions dont les termes ne sont pas définis et explique, « Ce type de question provoque vraisemblablement un effet d'imposition de problématique classique dans les sondages : les gens n'osent pas dire qu'ils ne savent pas mais répondent quand même. »

23. Le professeur peut citer l'exemple du second tour de l'élection présidentielle de 2002, pour lequel aucun institut de sondage n'avait anticipé la qualification de Jean-Marie Le Pen ou des écarts entre les statistiques des sondages et les résultats d'un scrutin.

Proposition de séance : l'engagement des lanceurs d'alerte : un nouveau moyen pour alerter l'opinion (2 à 3 heures)

Présentation et contextualisation de l'activité

Points d'appui dans le programme

Notions : lanceur d'alerte, opinion publique, démocratie, information et médias.

Contenus d'enseignement : la démocratie est un processus permanent de discussions qui implique la participation du citoyen au débat public ; l'importance des médias sociaux renouvelle les formes de mobilisations individuelles et collectives dans l'espace public.

Cette séance aborde l'engagement démocratique du citoyen à travers la figure du lanceur d'alerte.

Un lanceur d'alerte

Il peut être défini comme un « salarié qui révèle ou signale, de manière désintéressée et de bonne foi, un risque grave pour la santé publique ou l'environnement dans l'entreprise », ou « un agent public (fonctionnaire ou contractuel) qui a personnellement connaissance de certains faits ou actes répréhensibles [et en effectue] un signalement » (servicepublic.fr).

Le concept de « lanceur d'alerte » est une notion récente, apparue en France dans les années 1990, dans les travaux du sociologue Francis Chateauraynaud pour désigner une personne révélant, dans l'intérêt général, un danger ou une menace dont elle a connaissance dans le but de déclencher un processus de régulation ou de mobilisation collective.

En révélant des faits portant atteinte à l'intérêt général et en attirant l'attention de leurs concitoyens, les lanceurs d'alerte font évoluer la manière de percevoir un fait, une action ou une décision, et touchent ainsi l'opinion publique. À l'ère du numérique, marquée notamment par l'importance des réseaux sociaux, les lanceurs d'alerte disposent de nouveaux espaces de communication et de moyens d'action ; ils contribuent ainsi à la participation du citoyen au débat public, nécessaire au fonctionnement de la démocratie.

Cette activité prend appui sur le parcours de la lanceuse d'alerte Irène Frachon qui, par ses révélations dans l'affaire du Médiateur, a mis en lumière le rôle des lanceurs d'alerte. Le travail s'organise autour de la problématique suivante : **pourquoi la protection de l'engagement des lanceurs d'alerte répond-elle à une exigence de démocratie dans une société médiatique ?**

Au terme de l'activité, l'élève doit être en mesure d'identifier ce qu'est un lanceur d'alerte, de comprendre les enjeux portés par son engagement, tout en portant l'attention sur la responsabilité de chacun dans la protection des personnes et de leurs alertes.

Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Comprendre le lien entre engagement et sens des responsabilités.
- Développer ses capacités de réflexion et de discernement.

- S'engager dans une démarche d'esprit critique au nom de la responsabilité individuelle et collective.
- Coopérer et s'impliquer dans le cadre d'un travail collectif.

Déroulé de l'activité

L'affaire du Mediator

Fabriqué par le laboratoire Servier, le Mediator (à base de benfluorex) est un médicament longtemps prescrit en cas d'excès de graisse dans le sang et de diabète, mais aussi comme « coupe-faim » à des patients non diabétiques. Il a causé des maladies pulmonaires graves et des décès. Irène Frachon, pneumologue à Brest, découvre la dangerosité du Mediator et alerte la population et l'Agence française de sécurité sanitaire des produits de santé (Afsaps). Son action a permis le retrait du médicament en 2010. Le procès aboutit, en 2021, à des condamnations à l'encontre du laboratoire et de l'Agence nationale de sécurité du médicament et des produits de santé (ANSM).

Source : « [La protection des lanceurs d'alerte, un enjeu pour la démocratie ?](#) », sur le site vie-publique.fr, 24 octobre 2024.

Premier temps : identifier la mobilisation citoyenne du lanceur d'alerte, un engagement individuel qui nécessite une protection juridique

L'objectif principal de ce premier temps est de faire découvrir aux élèves la mobilisation d'un citoyen, qui agit au nom des droits fondamentaux de la personne et à qui l'État reconnaît une protection juridique.

Document support proposé

L'engagement d'Irène Frachon face aux dérives de l'industrie pharmaceutique [dans l'annexe documentaire]

Pneumologue au CHU de Brest, Irène Frachon est devenue la lanceuse d'alerte de l'un des plus

Source : « [L'engagement d'Irène Frachon face aux dérives de l'industrie pharmaceutique](#) », la Maison des Lanceurs d'Alerte, 14 novembre 2024.

Pour commencer, à partir de la lecture du récit retraçant le parcours de la lanceuse d'alerte Irène Frachon, les élèves identifient oralement le domaine de l'alerte et le statut de la personne qui porte l'alerte : un médecin alerte sur la dangerosité d'un médicament, responsable d'un risque grave pour la santé.

Tout d'abord, dans un travail écrit individuel, sous la forme de questions/réponses ou d'un schéma heuristique, les élèves analysent ce sur quoi repose la légitimité de sa prise de parole (son vécu de témoin direct ayant personnellement connaissance des informations, son expertise, la validation et le soutien d'une communauté scientifique), sa méthode (les premiers doutes qui ouvrent une analyse scientifique en vue de construire un savoir), le lancement de l'alerte (un signalement interne relevant d'une obligation médicale pour un médecin précède la divulgation publique avec la publication d'un livre). Les élèves peuvent également relever ces informations en complétant une carte heuristique organisée autour des points suivants : acteur (témoin direct, expertise), méthode

(premiers doutes, preuves), action menée (enquête, signalement interne), objectifs (retirer le médicament, prévenir les patients).

Ils justifient le début de son véritable rôle de « lanceuse d'alerte » (la révélation publique, une démarche inhabituelle pour un médecin dont le métier n'est pas d'informer). On soulignera la prise de risque personnelle et professionnelle – au sens de l'avancement dans une carrière – que suppose une telle action, ce qui implique une conscience civique importante.

En bilan de cette première phase, le professeur souligne que c'est à l'occasion d'une situation rencontrée dans son contexte professionnel que cette personne se lance dans une enquête d'investigation en vue d'établir des preuves et fait le choix de diffuser publiquement les informations, dans une dimension d'urgence et de gravité.

Ensuite, à partir d'une interrogation orale collective, le professeur amène les élèves à identifier les motivations de la lanceuse d'alerte (en premier lieu défendre les droits fondamentaux des personnes, signaler des illégalités), confrontées à la réalité des représailles qu'elle subit (dénigrement, censure...) ; les élèves sont invités à se positionner individuellement. Ce temps d'échange permet de travailler les compétences d'expression et d'argumentation à l'oral, comme les attitudes de respect d'autrui et d'acceptation des différences.

Dans un temps de restitution individuelle à l'écrit, les élèves sont invités à proposer les contours de la définition de cette « future » lanceuse d'alerte : une personne qui s'engage pour autrui (un enjeu humain) et assume le risque de s'exposer à des représailles au regard de l'application à venir de la loi. Le statut du lanceur d'alerte, fixé par la loi du 10 mars 2022, est ensuite projeté : « est reconnue comme lanceur d'alerte une personne physique qui signale ou divulgue, de bonne foi, et sans contrepartie financière directe, un crime, un délit, une menace ou un préjudice pour l'intérêt général ». Les élèves vérifient que c'est bien à cette définition que correspond le cas d'Irène Frachon.

Par ailleurs, le professeur peut juger utile de préciser que cette loi renforce la protection des lanceurs d'alerte qui n'a cessé d'être améliorée depuis la loi pionnière dite « Sapin 2 » de 2016 ²⁴, il attire l'attention sur la source du document, la Maison des Lanceurs d'Alerte, qui prolonge dans la société civile cette volonté d'accompagnement des lanceurs d'alerte, le plus souvent isolés et victimes de fortes représailles.

Pour conclure, et en guise de transition vers le second temps de la séance, le professeur ouvre un temps de cours dialogué pour permettre aux élèves d'observer le cheminement de l'alerte dans la vie publique et de prendre conscience de l'importance que l'alerte soit conduite à son terme. Les élèves visionnent une courte vidéo, qui leur permet d'appréhender la réponse du politique (vers une réforme du contrôle du médicament) et de vérifier le rôle de la justice, qui reconnaît la légalité de la « dénonciation » citoyenne lancée par Irène Frachon (ouverture d'une instruction juridique aboutissant à un grand procès pénal avec des condamnations). Ce dernier temps permet également de montrer que l'engagement des citoyens, à travers la figure des lanceurs d'alerte, participe à la démocratie et au fonctionnement de contre-pouvoirs.

24. [Loi du 9 décembre 2016](#), dite « loi Sapin II » : article 6 (création d'un statut unique du lanceur d'alerte retenant plusieurs critères).

Second temps : analyser les enjeux de l'engagement des lanceurs d'alerte dans une société médiatique

Documents supports

[à retrouver dans l'annexe documentaire]

« [Loi du 21 mars 2022 visant à améliorer la protection des lanceurs d'alerte](#) » sur [vie-publique.fr](#), 22 mars 2022.

« L'affaire du Mediator expliquée en moins de deux minutes » vidéo TikTok de [Lemonde.fr](#), 14 janvier 2023

Document 1 : Prise de parole d'Irène Frachon contre la récupération du scandale du Mediator dans le contexte de la vaccination contre le Covid

Source : « [je suis convaincue de la qualité des vaccins](#) » sur le site Internet du journal « le Quotidien du médecin », 10 juillet 2021.

Document 2 : Étude sur le suivi du procès du Médiator par les réseaux sociaux

Source : Solène Lellinger, Caroline Sala, Zuling Liao, Christian Bonah, « [Media\(twit\)tor : Couvrir le procès d'un scandale sanitaire entre médias et médias sociaux](#) ». Carnet de recherche de l'INAthèque », 19 décembre 2023.

Document 3 : Vidéo, « [Big Pharma nous empoisonne](#) » sur la chaîne YouTube « Info ou mytho ? », le 25 juin 2024

Document 4 : Messages publiés sur le compte du journal *L'Humanité* le 20 décembre 2023, à l'annonce du verdict en appel du procès du Médiator

Source : « [Mediator : le sourire et les mots d'Irène Frachon à l'annonce du verdict](#) » sur le site du Journal *L'Humanité*, 20 décembre 2023.

Document 5 : Podcast sur la mise en ligne de plateformes à destination des lanceurs d'alerte dans l'UE

Source : « DSA / DMA : L'UE met en ligne des plateformes à destination des lanceurs d'alerte », provenant du podcast, [Les Nouvelles d'un monde meilleur](#), France culture, 3 mai 2024.

Document 6 : Publication d'Anticor sur Facebook, le 15 octobre 2025 à l'annonce du résultat d'un projet retenu par la ville de Paris sur des portraits de lanceurs d'alerte

Source : [Publication d'Anticor sur Facebook](#), 15 octobre 2025.

Les élèves travaillent sur la diffusion de l'alerte dans l'espace médiatique, renouvelé par l'importance des réseaux sociaux. L'objectif principal est d'amener les élèves à se questionner sur l'impact des médias sociaux dans le débat public, porté par l'engagement des lanceurs d'alerte.

Pour débiter la réflexion, le professeur ouvre un temps de discussion collective afin de mettre en évidence la plus grande visibilité des lanceurs d'alerte et leurs nouveaux moyens d'action dans l'environnement numérique. Pour cela, le professeur prend appui sur la vidéo diffusée à la fin du premier temps et interroge les élèves sur les spécificités des médias sociaux : de nouvelles possibilités d'expression et de partage, une plus grande facilité et rapidité de diffusion des contenus, une sélection « filtrée » des informations, etc.

Puis le professeur annonce le travail : analyser un dossier documentaire en vue de développer un argumentaire qui répond à la consigne : expliquer que les enjeux démocratiques portés par les lanceurs d'alerte se renouvellent à l'heure des réseaux sociaux. En vue d'une évaluation, les critères de réussite de la production écrite sont indiqués : les sources sont citées, les informations sont recoupées, l'argumentation est claire et concise.

Le dossier documentaire est composé de différents contenus (articles, commentaires, vidéo, image) provenant de sources variées (autorités publiques, journalistes, associations) Si le professeur choisit de mener cette séance en salle informatique, seules les références des documents sont indiquées aux élèves. À ce stade, le professeur rappelle l'importance de questionner la confiance à accorder aux publications en ligne : distinguer la source de l'émetteur (qui parle ? avec quelle intention ? quelle expertise ?), l'information de l'opinion, et s'interroger sur la pertinence de les distinguer.

Répartis en groupe, les élèves coopèrent et mutualisent les informations du dossier qui leur est soumis (trois documents issus du corpus). Pour faciliter le croisement des documents et guider la réflexion collective, l'enseignant peut indiquer les axes de questionnement.

À l'heure des réseaux sociaux, l'engagement des lanceurs d'alerte contribue à renouveler l'implication des citoyens :

- une participation élargie au débat public (expression et mobilisations) ;
- mais des menaces qui fragilisent le débat démocratique et pèsent sur les libertés ;
- une responsabilité collective et individuelle nécessaire pour protéger les personnes et leurs alertes.

Au terme du travail, les élèves doivent être en mesure de démontrer que l'engagement des lanceurs d'alerte à l'ère du numérique permet d'élargir la participation des citoyens au débat public **mais repose sur une production informée d'opinions pour contribuer à un débat démocratique et de qualité.**

Exemples de réussite

- L'élève valorise l'engagement des lanceurs d'alerte, porteur de valeurs, qui consolide la démocratie.
- L'élève perçoit que la reconnaissance du risque est au fondement du statut juridique du lanceur d'alerte.
- L'élève comprend que la protection du lanceur d'alerte permet de lutter contre la désinformation.
- L'élève comprend que les lanceurs d'alerte voient leur influence renforcée à l'heure du numérique et d'Internet, avec la possibilité d'informer et de mobiliser très rapidement.

Points de vigilance

- Souligner la distinction entre le lanceur d'alerte et le délateur (qui n'agit pas de manière désintéressée), et celle entre l'expert (qui a pour but de faire avancer la connaissance) et le journaliste (qui cherche à diffuser l'information).
- Insister sur le fait qu'il ne suffit pas « d'alerter » (sur les plateformes) pour être « lanceur d'alerte ».
- Éviter de proposer aux élèves une vision conduisant à « l'héroïsation » des lanceurs d'alerte, en omettant d'évoquer l'expérience ordinaire de citoyens.

Prolongements et liens possibles

Il pourrait être intéressant de relier ce travail au contexte du monde après la fin de la guerre froide, abordé en histoire, afin de mettre en évidence de nouvelles menaces qui pèsent sur les libertés (surveillance des données pas les géants du numérique...).

Dans le cadre de l'EMI, faire intervenir des professionnels des médias et de l'information pour travailler sur la fabrique de l'information et la collaboration entre journalistes et lanceurs d'alerte. Construire, avec le professeur documentaliste, un travail sur la [désinformation et les théories conspirationnistes](#), et les mécanismes de la désinformation.

Ressources à consulter

- Sur le site vie-publique.fr : on peut consulter les articles suivants : « [La protection des lanceurs d'alerte, un enjeu pour la démocratie. ?](#) » (éclairage) ; 24 octobre 2024, « [S'informer à l'heure des réseaux sociaux](#) », » (parole d'expert), Bruno Patino, 27 novembre 2023.
- Des ressources sont également disponibles sur le site du Défenseur des droits ([Guide du lanceur d'alerte](#)) et sur celui de la [Maison des Lanceurs d'Alerte](#).

Les acteurs du jeu démocratique et leur engagement (2) : l'engagement collectif (5 à 6 heures)

Éclairage pour le professeur

Aborder l'engagement, c'est réfléchir à une dimension fondamentale de la démocratie.

« Participation active, par une option conforme à ses convictions profondes, à la vie sociale, politique, religieuse ou intellectuelle de son temps » (définition CNRTL), l'engagement est chargé d'un sens moral et citoyen qui remonte au siècle des Lumières.

Étymologiquement, l'engagement renvoie à l'idée de « gages », de contrat par lequel on se lie à soi-même, le cas échéant avec autrui. Comme le souligne le Conseil d'État dans son rapport sur la citoyenneté²⁵, « tout engagement qu'il soit discret ou public, personnel ou collectif, a la vertu de rappeler, par un acte qui a force d'entraînement, qu'il est possible à chacun de prendre sa part, même modeste, aux défis partagés ». L'engagement est ainsi au cœur du processus de construction de la citoyenneté et de politisation, qui fait vivre la vie démocratique en articulant geste individuel et inscription dans des dynamiques collectives. L'engagement est fortement valorisé dans nos sociétés démocratiques. Il permet l'exercice de la citoyenneté en donnant la possibilité à chacun de participer aux défis partagés qui peuvent être de différentes natures (démocratique, environnementale, socio-économique ou sociétale).

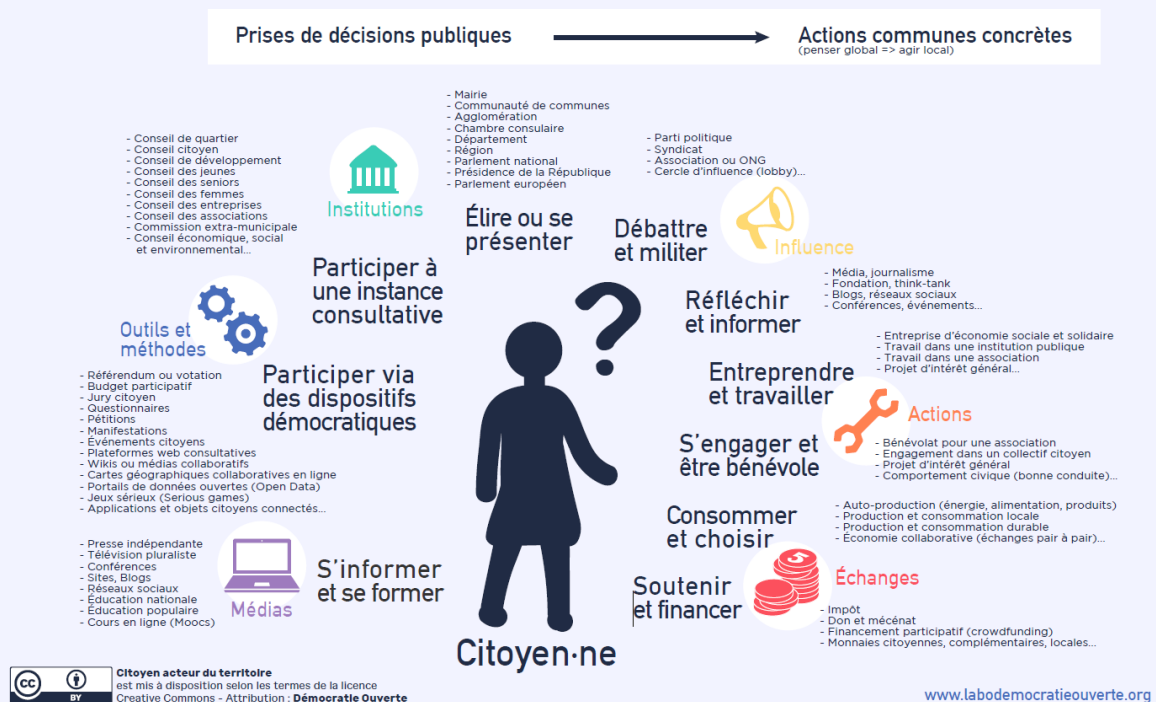
Les élèves doivent ainsi comprendre qu'une société fonctionne grâce à l'engagement des individus, que cet engagement soit individuel ou collectif. Les formes de l'engagement diffèrent. Les situations choisies par le professeur doivent permettre d'aborder et de faire réfléchir les élèves sur les modalités de l'engagement pour la participation active des citoyens : vote, manifestation, pétition, emploi, etc.

25. La citoyenneté, Être (un citoyen) aujourd'hui, Les rapports du Conseil d'État, 2018, p.54.

Les différentes formes d'engagement à considérer

Comment un citoyen peut-il être acteur de son territoire ?

Les différents moyens pour un citoyen de contribuer à l'intérêt général



Citoyenneté

État ou qualité de citoyen, la citoyenneté permet à un individu d'être reconnu comme membre d'une société et de participer à la vie politique. Elle est donc un statut juridique, donnant accès à un ensemble de droits civiques, notamment le droit de voter pour désigner ses représentants et de participer à la vie politique. Dans une démocratie, la citoyenneté est aussi une base de la communauté par l'égalité des droits et devoirs qu'elle implique entre citoyens, et par sa dimension identitaire, en lien avec la nationalité dans nos sociétés.

Elle pose la question, derrière le principe d'égalité et le sentiment d'appartenance qu'elle génère, de la réalité de la participation de chacun à la vie de la cité et des inégalités que cela révèle, notamment pour l'accès aux postes de représentants et de dirigeants.

Pluralisme

Selon le [dictionnaire de l'Académie française](#), le pluralisme est la « coexistence de plusieurs modes de pensée, courants ou opinions au sein d'une société, d'une collectivité, d'un système organisé. Pluralisme religieux, culturel. Le pluralisme des partis. Pluralisme syndical. Le pluralisme de la presse. »

L'étude de l'engagement collectif des acteurs du jeu démocratique a une finalité démocratique première face aux défis actuels de la baisse des taux de participation électorale, d'une augmentation de la défiance non seulement face aux responsables politiques mais aussi envers les institutions. Faire réfléchir les élèves aux enjeux de la participation aux décisions par le vote et par différentes formes d'engagement pour l'intérêt général participe pleinement à l'éducation à la citoyenneté. On retrouve là différentes dimensions du référentiel de la culture de la démocratie (préambule du programme d'EMC).

Les élèves doivent également saisir que la démocratie se nourrit de la diversité de l'expression politique.

Proposition d'activité : comprendre les règles des campagnes électorales comme moteur de la démocratie (3 heures)

Présentation et contextualisation de l'activité

Points d'appui dans le programme

Notions : citoyenneté active, élections et référendum.

Contenus d'enseignement associés : les campagnes électorales et les campagnes référendaires sont des occasions de débats (entre tous les citoyens, comme entre ceux qui sont déjà ou aspirent à être des représentants politiques) et des moments décisifs de la vie démocratique.

Les formes traditionnelles de l'engagement demeurent décisives : engagement politique et exercice d'un mandat, démocratie scolaire.

Cette proposition d'activité s'articule avec les trois [semaines de l'engagement à l'école](#) et se prolonge avec [la semaine de la démocratie scolaire](#). Pour le collégien, ces semaines constituent un temps fondamental de prise de conscience de l'organisation d'un processus électoral et de ses enjeux. Ce temps s'intègre dans le parcours citoyen et contribue pleinement à forger la conscience et l'engagement citoyen des élèves dans leur collège.

Au collège, ils deviennent des acteurs de la vie démocratique en étant électeur et/ou candidat et s'investissent dans la campagne électorale, période qui précède le scrutin. L'objectif de l'activité est de montrer que pendant celle-ci, les candidats font campagne, communiquent et présentent leur programme en respectant les règles de la propagande électorale.

Les règles s'appliquant durant les campagnes électorales

Au cours d'une campagne, **la liberté d'expression** s'impose, afin que chaque électeur puisse exercer son esprit critique de manière éclairée, et voter dans des conditions lui permettant d'exercer son libre-arbitre. Afin de garantir **l'égalité entre tous les candidats** et **la sincérité du scrutin**, des règles régissent l'organisation des campagnes électorales et référendaires. Elles sont spécifiées dans le code électoral et réglementées par une législation ancienne (la loi du 30 juin 1881 sur la liberté de réunion et la loi du 28 mars 1907 relative aux réunions publiques) et plus récente (la loi du 19 juillet 1977 interdit la publication de sondages électoraux la veille et le jour d'un scrutin) qui s'adapte au contexte international de guerre informationnelle. La loi organique et la loi ordinaire du 22 décembre 2018 relatives à la manipulation de l'information à l'heure numérique ont été votées et promulguées pour répondre à ce contexte et visent à endiguer pendant les périodes de campagne électorale la diffusion de fausses informations par des puissances étrangères hostiles qui cherchent à déstabiliser les démocraties en influençant le choix des électeurs et le résultat du scrutin²⁶.

26. Sur ce point, se reporter à la fiche du [livret de la classe de quatrième](#) et à la proposition « Défendre le cadre démocratique : sécurité et défense nationale ».

L'élève doit donc comprendre que la période électorale est un moment de vigilance et crucial au cœur du processus démocratique constitutif de ses choix personnels. En tant qu'électeur, il doit être capable d'en mesurer les enjeux après s'être bien informé en apprenant par exemple à ne pas tomber dans les pièges de la désinformation. En tant que candidat, il prend connaissance des différentes règles qui garantissent l'égalité entre tous les candidats d'une élection démocratique et les respecte.

Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Connaître la règle et le droit.
- Développer l'engagement et le sens des responsabilités.
- Développer l'écoute et l'observation, la réflexion et le discernement, l'esprit critique.
- Savoir s'informer dans les médias en exerçant une compréhension critique.
- Participation à un débat pour prendre des décisions.

Documents supports

[à retrouver l'annexe documentaire]

- Article L-51 du code électoral ([article L51 – code électoral – Légifrance](#)).
- Chapitre V : Propagande ([articles L47 A à L52-3 du code électoral](#)).
- Article 1^{er}, second alinéa et articles 3 et 4 de la [Constitution de la Ve République](#).
- Article 6 de la DDHC et l'alinéa 1 de l'article 21 de la DUDH.
- Article L-47 du code électoral.
- Article L-49 et articles 1,3 et 5 de [la loi du 29 juillet 1881](#) sur la liberté de la presse, [au décret n° 95-240 du 3 mars 1995](#) pris pour l'application de [la loi n° 94-665 du 4 août 1994](#) relative à l'emploi de la langue française.

Points de vigilance

Veiller au respect de la liberté d'expression et rappeler ses limites.

Rappeler aux élèves que l'enseignement public est laïque et neutre sur le plan partisan. L'espace de l'École est un espace particulier, protecteur contre toutes formes de prosélytisme religieux et politique qui protège la liberté de conscience des élèves. Ainsi, dans l'écriture des professions de foi de candidats en vue d'une élection de représentants des élèves de la classe (délégués, éco-délégués), aux différentes instances du collège (CVC, CA) et en dehors (CDJ), ils doivent veiller à respecter ce cadre.²⁷

27. S'il le juge utile, le professeur peut faire référence aux circulaires Jean Zay du 31 décembre 1936 et du 15 mai 1937 (à retrouver par exemple sur [le portail de l'académie de Grenoble](#)).

Déroulé de l'activité

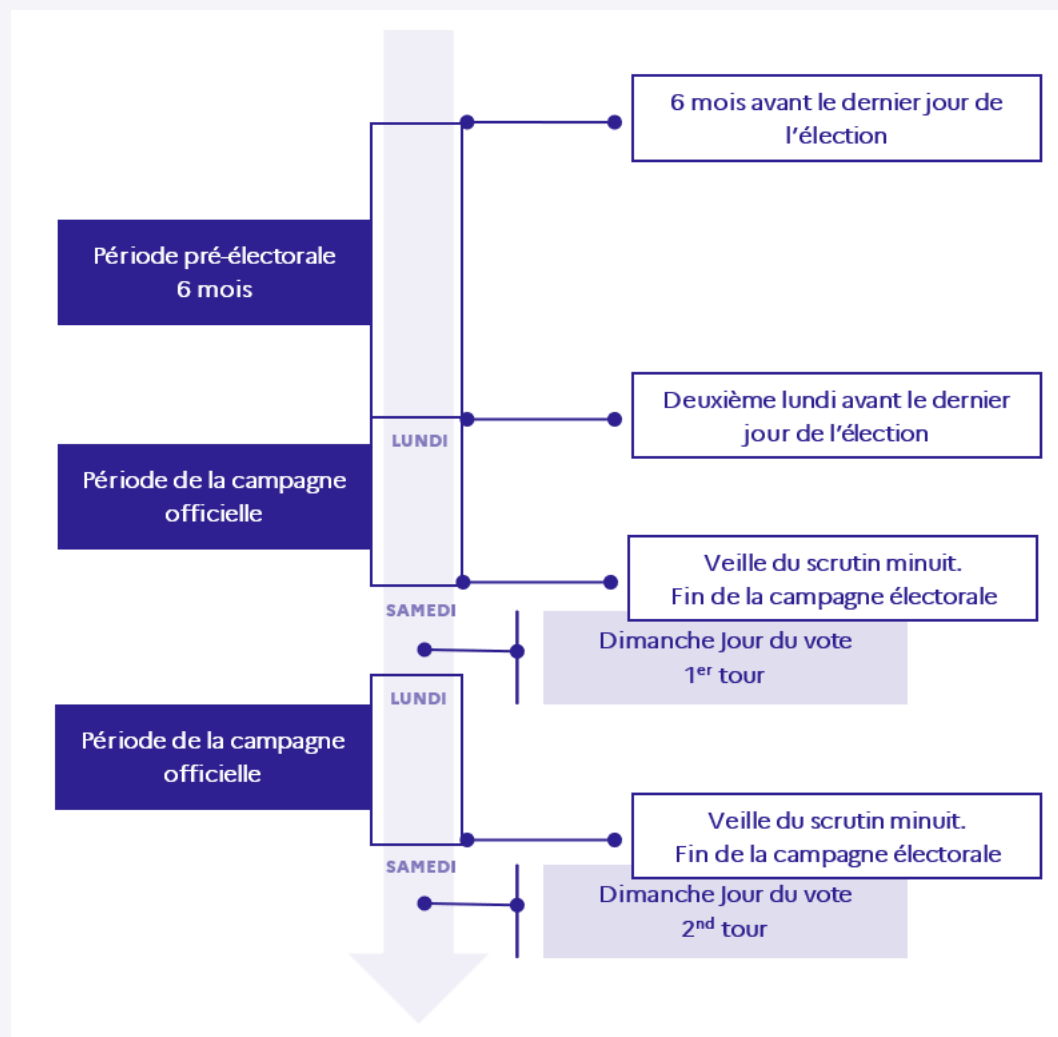
Premier temps : caractériser une campagne électorale ou une campagne référendaire à partir d'un exemple.

Le professeur introduit l'activité en proposant un document, par un exemple une photographie de panneaux électoraux prise à l'occasion d'une campagne présidentielle, permettant à l'élève de dégager rapidement le contexte d'une campagne électorale ou référendaire. Ce document est articulé à l'article 4 de la Constitution et au second alinéa de l'article 1, qui sont lus collectivement.

Une phase de description collective permet de dégager le vocabulaire électoral et d'en vérifier la maîtrise par les élèves (par exemple, propagande électorale, mandat, scrutin, mode de scrutin, pluralisme). Cette phase permet également d'aborder la culture politique des élèves et leurs représentations, leurs connaissances de la vie politique, des différents partis politiques et des différentes échéances électorales nationales et européennes. Le professeur demande aux élèves de dégager un point commun dans cet affichage réglementaire. Il projette [l'article L-51](#) du code électoral en demandant aux élèves de relever les passages de l'article qui se retrouvent dans la photographie présentée. À la fin de ce temps de dialogue, les élèves comprennent que l'égalité de traitement est garantie entre les candidats des différents partis politiques et que le temps de la campagne électorale est régi par des règles qui sont stipulées dans le code électoral.

Pour apporter une vision globale de ces élections démocratiques et les fixer dans la mémoire des élèves, le professeur peut rapidement projeter [un calendrier des élections](#) sur lequel l'exemple choisi est reporté. Un **temps de période électorale** est alors défini comme la période qui précède chaque élection au cours de laquelle, les candidats présentent et communiquent leur programme en faisant de la propagande électorale. Puis, à partir d'extraits de déclaration de candidature à l'élection présidentielle de candidats relayés dans la presse, les élèves distinguent la période pré-électorale qui s'étend sur les six mois précédant le scrutin et la période officielle réglementée par le code électoral. Pour fixer la temporalité d'une campagne électorale, une frise chronologique simple est construite par les élèves. Pour l'élaborer, le professeur sélectionne et distribue aux élèves les articles du code électoral du [chapitre V : Propagande \(Articles L47 A à L52-3\)](#).

Les différentes périodes d'une campagne électorale



Source à consulter : [Les grands principes encadrant la campagne électorale](#), (site des élections en France du Ministère de l'Intérieur).

Deuxième temps : s'engager dans une campagne électorale, un droit garanti et des règles à respecter pour faire vivre la démocratie.

Le professeur introduit ce deuxième moment par la lecture de [l'article 6](#) de la DDHC et l'alinéa 1 de l'article 21 de la [Déclaration universelle des droits de l'homme](#) (DUDH) « Toute personne a le droit de prendre part à la direction des affaires publiques de son pays, soit directement, soit par l'intermédiaire de représentants librement choisis ». Le professeur s'appuie brièvement sur une infographie de la hiérarchie des normes pour y situer la DUDH. À partir de ces deux articles, les élèves saisissent le rôle du citoyen comme la pierre angulaire de la vie démocratique car il en est l'acteur essentiel qui contribue à l'élaboration de la loi « personnellement » ou par ses « représentants ». La participation des citoyens à leur gouvernement conformément au principe du « gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple » de l'article 2 de la Constitution est un droit garanti et protégé, placé au sommet de la hiérarchie des normes, qui leur permet par exemple d'exercer leur citoyenneté en adhérant à des partis politiques.

En mobilisant un corpus documentaire de sources variées et bien identifiées, issues de la presse écrite et audiovisuelle, des références aux sites Internet des candidats et à leurs comptes dans les médias sociaux, les élèves doivent relever les différents acteurs (candidats, adhérents et militants

de partis politiques²⁸, membres d'une équipe de campagne). Puis, ils identifient les différentes formes possibles d'engagement de citoyens dans une campagne électorale officielle et les mettent en lien avec la législation. Les élèves réalisent le travail en autonomie ou en groupes et aboutissent à une synthèse, construite collectivement. Puis des élèves rapporteurs d'un groupe se déplacent dans d'autres groupes pour lire leur synthèse devant des auditeurs, sous le regard du professeur qui circule pendant ce temps au sein des îlots constitués pour vérifier la qualité d'écoute et de la discussion engagée.

La synthèse peut prendre la forme souhaitée par les élèves et le professeur, ou peut s'appuyer sur le tableau ci-dessous pour identifier les principales formes à mettre en lien avec les textes réglementaires :

Différentes formes d'engagement	Textes de référence
Collage d'affiches de candidats par des militants.	• article L51 du code électoral.
La distribution de tracts dans la rue ou dans des boîtes aux lettres.	• article L49 du code électoral, • articles 1,3 et 5 de la loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse, • Décret n° 95-240 du 3 mars 1995 pris pour l'application de la loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française, • Code de l'environnement qui impose la mention « Ne pas jeter sur la voie publique »²⁹.
Un extrait télévisé d'un débat politique ou une photographie illustrant un débat entre candidats sur un plateau de télévision, si le scrutin étudié bénéficie d'une campagne électorale audiovisuelle ³⁰ .	• article 11 de la DDHC sur la liberté d'expression, • article 4 de la loi organique n° 2016-506 du 25 avril 2016 de modernisation des règles applicables à l'élection présidentielle si le scrutin étudié concerne l'élection présidentielle.
La création et le lancement d'un site Internet d'un candidat ³¹ créé par ses soutiens pour faire campagne.	• article L.48-1 du code électoral qui prévoit que « les interdictions et restrictions prévues par le présent code en matière de propagande électorale sont applicables à tout message ayant le caractère de propagande électorale diffusé par tout moyen de communication au public par voie électronique ».

Pour conclure, le professeur mentionne rapidement l'existence des organismes³² chargés de veiller au respect des règles comme l'ARCOM et la CNCCEP, commission nationale de contrôle de la campagne en vue de l'élection présidentielle, qui vérifie la conformité des circulaires et bulletins de vote des candidats³³. Il précise que tous les programmes des candidats sont disponibles au

28. Pour une précision sur la distinction entre militant et adhérent, voir « [Qu'est-ce qu'être militant d'un parti aujourd'hui ?](#) », Vie-publique.fr, 17 mai 2019.

29. Pour simplifier la compréhension de l'article L.541-10-1 du code de l'environnement, le professeur en propose une explication dans le corpus documentaire sans donner la lecture de l'article. Il mentionne que cette inscription est rendue obligatoire pour responsabiliser les distributeurs de documents imprimés et leurs destinataires afin de respecter la propreté des lieux.

30. Pour une synthèse des élections concernées par une campagne électorale audiovisuelle, se référer à la page du ministère de l'Intérieur sur [les grands principes encadrant la campagne électorale](#), dans la section « La communication en période pré-électorale ».

31. Exemple, [Présidentielle : les soutiens d'Emmanuel Macron préparent un peu plus le terrain à sa candidature](#).

32. Sur ce point, consulter la page [Les règles de la campagne électorale audiovisuelle et sur Internet pour l'élection présidentielle](#), Vie publique, 3 janvier 2022.

33. Se reporter à la section « commissions de propagande » de la page du ministère de l'Intérieur, [Les grands principes encadrant la campagne électorale, Les élections en France](#).

moins deux semaines avant les élections sur [le site du ministère de l'Intérieur](#). Enfin, pour une communication plus inclusive, il explique que depuis le 1^{er} janvier 2022, les candidats doivent obligatoirement écrire leur programme en FALC, facile à lire et à comprendre.

À la fin de ce deuxième temps, les élèves perçoivent le sens de l'engagement dans une campagne, ont un aperçu du cadre normatif et réglementaire qui garantit l'égalité entre les candidats, le pluralisme et la sincérité du scrutin.

Piste pour l'évaluation

Le professeur peut proposer aux élèves de se projeter dans l'élaboration d'un scénario structuré et cohérent d'une campagne électorale au collège (élection des délégués, éco-délégués, CVC, CDJ). L'évaluation a pour objectif de vérifier l'acquisition de connaissances juridiques et pratiques, et la compréhension que la démocratie ne se résume pas au vote et que le fonctionnement d'une démocratie dépend de l'investissement des citoyens qui la font vivre.

Avant que les élèves ne se lancent dans la réalisation de la tâche qui peut se dérouler sur deux séances, le professeur explicite la grille des attendus évalués qui est donnée aux élèves, et qui s'appuie sur les compétences pour une culture de la démocratie. Peuvent par exemple être évalués la capacité à coopérer et travailler en groupe (en se répartissant les rôles), l'esprit d'initiative, l'autonomie, la cohérence et la complétude du scénario élaboré, les références au droit, la qualité des documents produits au titre de la propagande électorale...).

Le professeur peut évaluer les élèves aux différents moments de la tâche (lors de l'élaboration de leur scénario puis, une fois celui-ci achevé, au cours d'un entretien avec chaque groupe, par une évaluation entre pairs au moyen d'une grille d'attendus, par la remise d'un dossier documentaire constitué de la propagande électorale, etc.). Si ce choix est retenu, l'évaluation est pleinement intégrée au travail indiqué dans le déroulé de l'activité.

Ce travail peut être conduit avec l'équipe de la vie scolaire.

Prolongement et lien possible

Un travail complémentaire avec le professeur documentaliste peut être envisagé dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté numérique avec pour thématique, protéger la démocratie face aux manipulations de l'information (on peut consulter par exemple le webinaire « [Faire face ensemble... Protéger la démocratie face aux manipulations de l'information](#) », Année 2025 de l'éducation à la citoyenneté numérique, 10 juin 2025).

Proposition de projet : s'engager au collège, c'est agir pour tous ! (6 heures)

Points d'appui dans le programme

Notions : citoyenneté active.

Contenus d'enseignement : les formes traditionnelles de l'engagement demeurent décisives : engagement politique et exercice d'un mandat, engagement syndical, engagement associatif ou humanitaire, démocratie scolaire.

Cette proposition de projet est centrée sur la notion de **citoyenneté active**, une notion déjà abordée en classe de CM1. Elle a pour objectif de faire expérimenter aux élèves le fonctionnement de la démocratie à l'École. À partir du témoignage d'un élu d'une collectivité territoriale (commune, département dont dépend le collège, région), les élèves découvrent comment fonctionne la démocratie locale. Puis, ils découvrent comment ils peuvent s'engager comme citoyen au sein de leur établissement et ainsi faire vivre la démocratie scolaire. Cette proposition se réalise en 6 heures dont 3 heures dédiées au projet lui-même qui s'inscrit dans les 18 heures de projets citoyenneté du cycle 4. La problématique qui guide le projet est la suivante : comment le collège peut-il être un lieu d'apprentissage de l'engagement citoyen ?

Au terme du projet, les élèves sont capables d'identifier les valeurs et principes républicains qui fondent l'engagement citoyen. Ils doivent connaître le fonctionnement de la démocratie scolaire (rôle du CVC) et comprendre le lien entre leur expérience de l'engagement au collège et les différentes manières de faire vivre la démocratie au sein de la société française.

Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Promouvoir les valeurs et principes de la République.
- Développer le sens de l'engagement.
- S'impliquer dans un projet collectif.
- Participer à un débat pour prendre des décisions.

Le projet s'organise en trois temps : un premier temps doit permettre aux élèves de découvrir l'engagement citoyen traditionnel (politique, syndicalisme, associatif) et d'appréhender la défiance des Français envers la politique ; un deuxième temps propose de découvrir le rôle des élus locaux à partir d'une rencontre avec un membre du conseil municipal, ou départemental, ou régional ; un troisième temps est consacré à la mise en place d'un jeu de rôle qui invite les élèves à simuler une réunion du conseil de vie collégienne (CVC), leur permettant ainsi de comprendre le fonctionnement de cette instance consultative, de travailler l'argumentation et de s'exercer à la prise de décision collective.

Il peut être pertinent de le mener au début de l'année scolaire lors des semaines de l'engagement qui, chaque mois de septembre, « offrent un temps privilégié d'échanges, de réflexion et de lancement d'initiatives » et « visent à dynamiser la participation des élèves à la vie de leur établissement »³⁴.

34. Éduscol, « Favoriser l'engagement des élèves ».

Premier temps : dresser un portrait de l'engagement citoyen traditionnel en France (1 heure)

Pour introduire le projet, le professeur propose aux élèves un corpus documentaire. L'objectif est de réaliser un état des lieux du rapport des Français à l'engagement citoyen (politique, syndical, bénévole...). Il leur donne comme consigne de décrire et expliquer l'engagement citoyen traditionnel en France. Le prélèvement d'informations est guidé par des questions.

Proposition de corpus documentaire

Thématique	Document support possible	Éléments de contextualisation pour le professeur
L'engagement politique	Le Baromètre de la confiance politique du CEVIPOF (Sciences Po), 2025.	Les élèves découvrent que seuls 26 % des Français déclarent avoir confiance dans la politique, avec un écart important entre la politique nationale et la politique locale. En effet, alors que seulement 24 % des Français ont confiance dans l'Assemblée nationale, un niveau historiquement bas, ils sont 61 % à avoir confiance en leur maire.
	À partir de la plaquette « 15 ans du Baromètre de la confiance politique - Une défiance forte dans une société polarisée », CEVIPOF (Sciences Po), 2025.	Les élèves constatent que près d'un Français sur deux n'a pas ou peu d'intérêt pour la politique et que 81 % estiment que les responsables politiques ne se préoccupent pas de la population.
	ObSoCo-CEVIPOF, « Priorités françaises », 2025.	Le premier baromètre trimestriel public conçu pour mesurer la hiérarchie réelle et spontanée des préoccupations des Français indique que la vie politique apparaît comme la préoccupation principale des Français, citée spontanément par 30 % des répondants devant notamment l'inflation et le pouvoir d'achat (thème cité par 27 % des enquêtés), la justice et la criminalité (24 %), le budget et la dette nationale (21 %) et l'immigration (20 %).
	Un graphique de l'évolution du taux d'abstention (Insee, 2022).	Analyser l'évolution de l'abstention sur une période de vingt ans permet de montrer que les écarts selon l'âge et le diplôme continuent de se creuser.
	Le calendrier des prochaines élections politiques (site le service-public.fr).	Ce calendrier permet d'attirer l'attention des élèves sur le fait que, en France, les électeurs sont très souvent appelés aux urnes.

Thématique	Document support possible	Éléments de contextualisation pour le professeur
L'engagement syndical	Dares, données sur la syndicalisation, 21 décembre 2021 .	Les élèves repèrent que le taux de syndicalisation en France a connu une très forte baisse depuis 1949, passant d'environ 50 % à 10 % en 2019 de salariés déclarant adhérer à un syndicat, avec une forte disparité entre la fonction publique (près de 20 %) et le secteur privé (moins de 8 %). Cependant, le bilan des 15 ans du Baromètre de la confiance politique publié en janvier 2025 indique un regain de confiance dans les syndicats, puisque 40 % des Français disent leur faire confiance en 2024, alors qu'ils n'étaient que 36 % à en faire de même en 2009. En 2020, ils n'étaient que 27 %.
Le bénévolat	France Bénévolat/ IFOP, Baromètre du Bénévolat, 2025 .	Les élèves apprennent qu'en 2025, 21 % de la population française de 15 ans et plus déclare participer à une activité bénévole au sein d'une association. Chez les plus de 65 ans, le taux d'engagement associatif est de 24 % en 2025, alors qu'il était de 38 % en 2010. Dans le même temps, les 15-34 ans voient leur taux d'engagement passer de 16 % en 2010 à 23 % en 2025.

Ce travail permet de dresser le constat d'une France où la participation citoyenne traditionnelle (par le vote, par l'adhésion à un syndicat, par le bénévolat au sein d'une association...) s'érode et où la défiance envers les institutions politiques est particulièrement importante. Le professeur fait alors émerger les questions suivantes : comment faire pour que les citoyens s'engagent davantage au sein d'une démocratie, un régime politique où leur rôle est central ? Comment le collège peut-il être un lieu d'apprentissage de l'engagement citoyen ?

Deuxième temps : rencontrer un élu local (2 heures)

Préparer la rencontre avec un élu

Le professeur présente aux élèves la finalité de la rencontre avec un élu local, à savoir lui poser des questions sur son engagement et son action politique pour appréhender sa démarche. Il explique aux élèves qui est l'élu (un maire, un conseiller municipal, un conseiller départemental, régional ou le député) et quels sont ses domaines de compétence, puis il leur demande d'élaborer un questionnaire (sous la forme d'un cours dialogué, avec un « remue-méninges » collectif). Le professeur leur conseille de formuler des questions ouvertes plus favorables à l'obtention de réponses développées.

L'élu peut être interrogé sur les motivations de son engagement (passé, actuel et futur), sur son parcours d'élu, sur la construction de sa légitimité, sur ses compétences et ses responsabilités, sur ce qu'est une politique publique, sur le fonctionnement de la démocratie locale et notamment sur les droits de l'opposition.

Échanger avec un élu.

Une séance est consacrée à cet échange qui peut avoir lieu dans la salle de classe ou bien à la mairie ou au siège du conseil départemental. Si les élèves se déplacent hors les murs, il est envisageable d'en profiter pour visiter un lieu de la démocratie locale. Les élèves doivent prendre en note, individuellement ou par groupe, les réponses afin de produire un compte rendu présentant le rôle concret de l'élu, expliquant la différence entre un engagement militant et un mandat électif, et décrivant comment fonctionne la démocratie locale au quotidien.

Le recours aux intervenants extérieurs durant le temps scolaire - les principes généraux d'organisation³⁵

Le recours à un intervenant extérieur vient nécessairement en appui des activités d'enseignement et est toujours placé sous la responsabilité pédagogique d'un enseignant (art. [L. 912-1](#) du code de l'éducation).

L'intervention nécessite l'autorisation préalable du chef d'établissement (art. [R. 411-10](#) et [R. 421-10](#) du code de l'éducation).

L'intervention est soumise au respect des principes fondamentaux du service public de l'éducation. Toute personne intervenant dans une école ou un établissement scolaire du second degré pendant le temps scolaire doit respecter les principes fondamentaux du service public d'éducation, en particulier les principes de laïcité et de neutralité, notamment religieuse, politique ou commerciale.

Le cas de l'intervention des élus au regard du principe de neutralité³⁶

Le principe de neutralité de l'enseignement public interdit strictement l'organisation de toute réunion à caractère politique au sein d'une école ou d'un établissement scolaire du second degré, pendant le temps scolaire, que ces réunions fassent ou non intervenir des personnalités extérieures et quel que soit le statut de ces intervenants.

Ces règles n'interdisent pas l'intervention d'un élu dans une école ou un établissement scolaire du second degré. Ainsi, dans le cadre de l'enseignement moral et civique par exemple, un élu peut intervenir auprès des élèves, aux côtés d'un enseignant, pour faire part de son expérience pratique et apporter une illustration concrète aux enseignements.

Troisième temps : jouer une réunion du CVC (3 heures)

Un bilan de la rencontre avec l'élu est réalisé collectivement, le professeur fait émerger le ressenti sur l'engagement présenté.

Présentation du conseil de la vie collégienne (CVC)

Le projet consiste maintenant à transférer ce qui a été appris par la rencontre avec un élu dans le CVC. Le professeur demande aux élèves s'ils connaissent le CVC et si certains élèves en ont déjà été membres. Une rencontre avec les élus du conseil peut être organisée à ce moment. Il leur fait préciser son rôle et ses missions. Il complète les réponses apportées à l'aide d'extraits de la circulaire n° 2016-190 du 7 décembre 2016³⁷ explicitant les attributions, la composition et le fonctionnement de cette instance.

35. Ministère de l'Éducation nationale, [Le recours aux intervenants extérieurs durant le temps scolaire, éducol](#).

36. [idem](#).

37. [Attributions, composition et fonctionnement du conseil de la vie collégienne, Ministère de l'Éducation nationale](#).

En groupes, élaboration des propositions pour le CVC

Les élèves sont ensuite répartis en groupes : l'un des élèves est désigné **responsable du groupe**. Chaque groupe reçoit la consigne de réfléchir à une proposition concrète relevant des attributions du CVC³⁸ :

- sur les questions relatives aux **principes généraux de l'organisation de la scolarité**, à l'organisation du temps scolaire, à l'élaboration du projet d'établissement et du règlement intérieur, ainsi que sur les questions relatives aux équipements, à la restauration et à l'internat (ex. : révision des horaires de récréation, amélioration des équipements intérieurs et extérieurs, sensibilisation au gaspillage alimentaire) ;
- sur **les modalités d'organisation du travail personnel et de l'accompagnement des élèves** (ex. : création d'espace calme pour le travail personnel, entraide scolaire, tutorat entre niveaux) ;
- sur les actions ayant pour objet d'**améliorer le bien-être des élèves et le climat scolaire et de promouvoir les pratiques participatives** (ex. : réaménagement de la cour de récréation, création de clubs, campagnes de sensibilisation pour l'égalité filles-garçons, journées thématiques) ;
- sur **la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle, du parcours citoyen, du parcours « Avenir » et du parcours éducatif de santé** (ex. : concours de photographies/dessins, organisation de débats citoyens, actions de mémoire, collectes solidaires, organisation d'une semaine de l'orientation, prévention des addictions) ;
- sur **la formation des représentants des élèves** (ex. : ateliers de médiation, formation à l'écoute active et à l'argumentation).

Les élèves formulent des idées, identifient les obstacles et cherchent des solutions réalistes. L'élève désigné comme **responsable du groupe** joue le rôle d'intermédiaire entre son groupe et le professeur : il fait remonter les difficultés rencontrées et vérifie auprès de son enseignant la faisabilité du projet. À la fin de cette séance, chaque groupe doit être en capacité de présenter sa proposition en précisant les objectifs et la mise en œuvre.

La réunion du CVC

Une autre séance prend la forme d'une réunion du CVC. Chaque groupe présente sa proposition. Le professeur incarne le rôle du chef d'établissement, il régule les échanges. Les élèves désignés l'heure précédente comme responsables de groupe endossent le rôle des adultes présents au CVC (des personnels enseignants, des personnels éducatifs, un représentant des parents d'élèves). Après chaque présentation, un temps de débat est ouvert. Les élèves peuvent poser des questions, exprimer leur accord ou leurs réserves, proposer des modifications. Le rôle de « l'élève-adulte » est de rappeler, si besoin, les limites fixées par le règlement intérieur et les contraintes d'ordre pratique. À l'issue des débats, un vote est organisé. Chaque élève dispose d'une voix et doit choisir la proposition qu'il juge la plus pertinente pour l'établissement. Elle doit être réalisable. Le professeur veille à ce que le vote se déroule dans le respect des règles démocratiques (l'accès au vote de tous les électeurs ; le secret du scrutin ; le caractère personnel, libre et anonyme du vote ; la surveillance effective du scrutin ; le respect du résultat).

Bilan individuel

Le dernier temps du projet est dédié à la réalisation d'un bilan individuel. Chaque élève rédige un écrit réflexif qui doit présenter ce qu'il a appris sur le fonctionnement de la démocratie (locale et scolaire), identifier les compétences qu'il a mobilisées pour élaborer collectivement une proposition (coopération, argumentation, esprit critique) et analyser les difficultés rencontrées lors de cette élaboration.

38. CVC : des idées de projets et d'actions – C.P.E et Vie scolaire : des exemples

Exemples de réussite

- L'élève comprend que les motivations qui conduisent à s'engager sont multiples.
- L'élève connaît le fonctionnement de la démocratie.
- L'élève prend conscience que l'engagement est nécessaire au fonctionnement d'une démocratie, en France qu'il permet de faire vivre les valeurs de la République.
- L'élève s'implique dans un projet collectif.

Prolongements et liens possibles

Dans une démarche EMI, l'enseignant peut consacrer davantage de temps à la préparation et à la réalisation de [l'interview](#) (voir la ressource « [Réaliser une interview](#) » sur le site du CLEMI). Il s'agit de faire réfléchir les élèves sur la « responsabilité du journaliste, qui devient dépositaire et comptable de la parole qui lui est confiée » Dans ce cadre, l'interview peut être utilisée comme support d'un article de journal ou d'un podcast.

Ce projet permet également de présenter aux élèves les temps forts de l'année scolaire pour faire vivre les valeurs de la République et donc favoriser leur engagement :

- la [Journée nationale de lutte contre le harcèlement scolaire](#),
- la [Journée internationale pour l'élimination de la violence à l'égard des femmes](#),
- la [Journée de la laïcité à l'École](#),
- la [Journée de la mémoire des génocides et de la prévention des crimes contre l'humanité](#),
- la [Semaine de la presse et des médias dans l'École](#),
- la [Semaine de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École](#),
- la [Semaine d'éducation et d'actions contre le racisme et l'antisémitisme](#),
- la [Journée nationale des mémoires de la traite, de l'esclavage et de leur abolition](#),
- la [Journée mondiale de lutte contre l'homophobie et la transphobie](#).

Pour finir, il peut servir de point de départ à la participation à un concours scolaire permettant de « [mobiliser des classes dans des travaux collectifs autour de la connaissance et de l'appropriation des valeurs et principes républicains](#) » et ainsi favoriser l'adhésion des élèves.

Ressource à consulter

Le [vadémécum Éduquer à la citoyenneté au cycle 4](#).