MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

Liberté
Égalité
Fraternité

Livret d'accompagnement de programme

CAP

Seconde

Première

Terminale

Générale

Technologique

Professionnelle

Enseignement moral et civique

2026

La vie démocratique : débat, délibération et prise de décision

Table des matières

4 Les enjeux pédagogiques de la classe de terminale

5 Les principes et les espaces du débat démocratique

5 Éclairage pour le professeur

13 Proposition de séance : la démocratie participative ou la volonté de renouveler la culture du débat et l'engagement citoyen

19 Proposition d'activité : le renouvellement du personnel politique

21 Proposition de séquence : société numérique et opinion publique : l'exemple du traitement du changement climatique

27 La délibération dans les institutions (nationales, européennes, internationales)

27 Éclairage pour le professeur

31 Proposition de séance : les difficultés pour parvenir à un consensus, l'exemple des politiques migratoires

Les enjeux pédagogiques de la classe de terminale

Comme le rappelle le programme, la classe de terminale constitue l'aboutissement d'un parcours de formation à la citoyenneté active engagé dès l'année de seconde. Tout au long du cursus de baccalauréat professionnel, les élèves et les apprentis ont été accompagnés pour construire, consolider des compétences que l'année de terminale permet d'approfondir. C'est par l'inscription de ce parcours connecté aux compétences travaillées tout au long de la scolarité antérieure que l'élève ou l'apprenti prend conscience de son pouvoir agir, de sa faculté d'exercer son esprit critique, et ainsi de faire partie consciemment de la communauté.

Plus spécifiquement, l'année de terminale parachève donc cette éducation à une citoyenneté active en mettant au cœur de ses objectifs la question du débat démocratique. Dans ce cadre, il s'agit d'amener les élèves ou les apprentis à s'interroger sur les conditions d'une délibération dans une société de communication caractérisée par la circulation rapide et parfois incontrôlée de l'information à l'ère numérique. Par des activités pédagogiques adaptées, c'est-à-dire au plus près de leurs expériences du quotidien, les élèves ou les apprentis sont conduits à analyser les modalités par lesquelles les citoyens s'informent, échangent et construisent leur opinion. Dans ce contexte, la question de l'éthique reste primordiale afin qu'ils saisissent la complexité des situations rencontrées.

Mais cette réflexion n'a de sens que si elle est inscrite dans une compréhension plus large du fonctionnement des démocraties, où la délibération à différentes échelles constitue le fondement de la légitimité et de l'efficacité des décisions publiques, reposant sur des processus d'échanges, de controverses, de négociations et de recherche de consensus. Les élèves et les apprentis doivent au cours des différents thèmes de l'année de terminale avoir pleinement conscience de ce pouvoir d'agir par des exemples pris dans leurs quotidiens à l'échelle locale, régionale ou nationale. L'ouverture à des échelles supranationales offrent l'occasion d'élargir ce parcours en abordant les spécificités du débat démocratique dans les institutions internationales, notamment au sein de l'Union européenne et de l'Organisation des Nations unies, renforçant ainsi la formation d'un citoyen capable de situer son engagement du local au global dans le contexte international parfois difficile à déchiffrer.

Enfin l'année de terminale est également celle qui voit l'ensemble des compétences travaillées au cours du cycle de baccalauréat professionnel évalué lors de l'épreuve ponctuelle finale. L'épreuve, à partir de situations concrètes, vise à évaluer l'acquisition de ces compétences, la maîtrise des notions et concepts abordés contextualisés dans des situations d'apprentissage. Il est donc important d'expliciter ces compétences dans les pratiques pour que les élèves ou les apprentis soient pleinement conscients de leurs acquis.

Les principes et les espaces du débat démocratique

Éclairage pour le professeur

Culture du débat et éthique de la discussion

La culture du débat désigne le fait de favoriser l'exercice du débat, en tant que discussion organisée et dirigée, mettant en présence des arguments qui s'opposent dans une perspective de décision collective. Elle constitue un socle de la vie démocratique, en considérant la capacité réelle des citoyens à participer aux choix publics, au-delà du seul moment électoral. Cette culture n'est pas spontanée, elle s'apprend et se construit : l'École y joue un rôle central en offrant aux élèves des occasions de prendre la parole, d'argumenter, de confronter des points de vue et d'élaborer un jugement éclairé.

La culture du débat à l'École et dans la société : les différences

- **à l'École**, le débat est une modalité pédagogique. Il est organisé sous formes multiples. Il aide les élèves à structurer leur pensée, à travailler l'argumentation. En sciences expérimentales, par exemple, le « débat scientifique dans la classe » peut constituer un élément incontournable de l'apprentissage de la démarche hypothético-déductive[1] ; en EMC, il permet de développer une aptitude attendue de la culture de la démocratie. La finalité du débat est définie dans le préambule du programme : « Le débat réglé, comme la discussion argumentée ou le dilemme moral à partir du cycle 4, permettent aux élèves d'éprouver, de comprendre et de mettre en perspective les valeurs et les principes qui régissent notre société démocratique. Discussion ou débat privilégient non l'expression polémique d'opinions antagonistes, mais la mobilisation de connaissances utiles à la formulation claire d'arguments rigoureux ». Il relève tant du caractère délibératif de la démocratie que du principe contradictoire de la justice.

  Le cadre sécurisé installé par le professeur permet de construire une expérience de pensée et des compétences, plus particulièrement celles des aptitudes du référentiel pour une culture de la démocratie, par le développement de la capacité d'écoute, de la réflexion et de l'esprit critique. Il favorise l'analyse réflexive sur un sujet.

- **dans la société**, l'importance des échanges numériques, la course à l'audience médiatique, tendent à polariser et à durcir les prises de paroles. Les débats publics tendent à se réduire à des joutes. Les débats parlementaires donnent souvent à voir la représentation de controverses. Les emballements médiatiques alimentés par les réseaux sociaux, les forums sur Internet et les différents médias sont prompts à faire d'un fait divers une question de société. Ainsi, la culture du débat tend à s'effacer devant la « culture du clash »[2], dans laquelle le rapport de force, les attaques personnelles ou les énonciations d'opinion dominent. Deux attitudes ne favorisent pas le dialogue ou le compromis pour l'émergence d'un consensus : le relativisme et le dogmatisme. Cependant, il importe de signaler que dans la vie professionnelle, dans le monde associatif et dans le fonctionnement des institutions (par exemple les délibérations d'un jury), mais aussi dans la vie politique, de nombreuses situations de débat échappent à cette approche manichéenne et peuvent fournir des modèles.

1. Samuel Joshua, Jean-Jacques Dupin, *Représentations et modélisations : le « débat scientifique » dans la classe et l'apprentissage de la physique*, Lang & Cie, 1989.
2. Antoine Vuille, *Contre la culture du clash. Débat d'idées et démocratie*, Eliott éditions, 2024.

Ainsi, l'objectif du professeur est de faire prendre conscience aux élèves que, pour la vitalité démocratique, il importe de discuter dans un cadre argumentatif partagé : c'est la discussion qui permet l'élaboration commune de décisions éclairées.

Le débat démocratique suppose d'abord une culture du débat et ce qu'il est convenu d'appeler, depuis Karl-Otto Apel et Jurgen Habermas[3], une **éthique de la discussion**. Habermas part du principe qu'une compréhension mutuelle entre individus est possible et qu'une proposition ne peut être considérée comme légitime que si elle respecte certaines règles formelles. Discuter ne consiste pas à chercher la victoire, mais à se comprendre. Toute prise de parole doit ainsi satisfaire trois exigences : dire quelque chose de vrai, de juste (au regard des normes sociales et morales) et de sincère. Une discussion éthique suppose également que chacun puisse s'exprimer à égalité, écouter les arguments des autres, accepter de réviser son point de vue et renoncer aux stratégies d'influence, d'autorité, d'installation d'un rapport de force ou de domination qui biaisent l'échange.

La norme la plus légitime est alors celle qui peut être acceptée librement par tous au terme d'un débat argumenté, et non par conformité, contrainte ou inertie. Il s'agit donc de développer la capacité à justifier son point de vue, à reconnaitre la valeur des arguments d'autrui et à rechercher le « meilleur argument » plutôt que la seule affirmation de soi.

Cependant, cette éthique reste confrontée aux réalités sociales. La discussion peut se dérouler dans des contextes où existent des asymétries de compétences ou de reconnaissance (experts, figures d'autorité), susceptibles d'orienter les échanges. De même, rien ne garantit qu'un débat puisse être clos au moment où il atteindrait une validité véritablement universelle. Habermas répond à ces limites en considérant la discussion elle-même comme un processus autocorrecteur, à condition que la culture du débat soit vivante et entretenue.

3. Karl-Otto Apel, *Éthique de la discussion*, Éditions du CERF, collection Humanités, 1994 ; Jurgen Habermas, *Morale et communication*, Flammarion, Collection Champs Essais, 1999, et *De l'éthique de la discussion*, Flammarion Collection Champs Essais, 2013.

L'éthique de la discussion[4] « Discuter, ce n'est pas gagner : c'est se comprendre »

1 La possibilité de se comprendre et la légitimité des propositions

Une compréhension mutuelle entre individus.

Une proposition est **légitime** que si elle respecte des **règles formelles**.

2 L'objectif du débat

→ Discuter ne consiste pas à chercher la victoire, mais à **se comprendre**.

3 Une prise de parole légitime dans le débat

Elle doit satisfaire trois exigences

Vérité	Justesse	Sincérité
S'appuyer sur des faits, des preuves, des raisons.	Respecter la dignité, l'égalité, la justice pour tous.	Exprimer ce que l'on pense réellement, sans tromper.

4 Les conditions d'une discussion éthique

La norme la plus légitime est celle que **tous** peuvent accepter **librement** au terme d'un débat argumenté.

- S'exprimer à égalité.
- Écouter les arguments des autres.
- Accepter de réviser son point de vue.
- Renoncer aux stratégies d'influence, d'autorité, au rapport de force ou de domination.

→ Pour développer la capacité :

- à justifier son point de vue ;
- à reconnaitre la valeur des arguments d'autrui ;
- à rechercher le **meilleur argument** plutôt que la seule affirmation de soi.

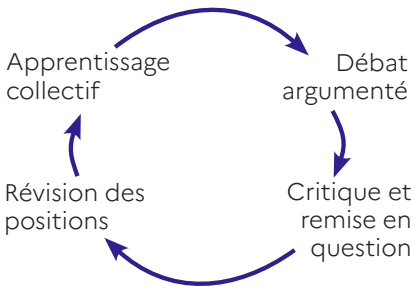
5 Des limites liées aux réalités sociales

→ **Des asymétries :** la discussion peut se dérouler dans des contextes où existent des écarts de compétences ou de reconnaissance (expert, figures d'autorité), susceptibles d'orienter les échanges.

→ **L'absence de clôture définitive :** rien ne garantit qu'un débat soit clos au moment où il atteint une validité universelle.

6 La discussion comme processus autocorrecteur

→ **Une culture du débat vivante** permet d'améliorer en continu nos arguments et nos compréhensions, sans prétendre à une vérité absolue.



4. Selon Habermas *De l'éthique de la discussion*, Flammarion Collection Champs Essais, 2013.

C'est pourquoi la démocratie implique à la fois le débat et la décision qui en découle. Elle nécessite une confiance renouvelée dans les acteurs qui y participent – responsables politiques, scientifiques, journalistes – et une vigilance constante face aux risques de polarisation. Cultiver l'éthique de la discussion revient ainsi à préserver la possibilité du compromis et du débat, indispensables à la cohésion et à la stabilité des sociétés démocratiques.

Fondé sur le pluralisme et la liberté d'expression, le débat démocratique s'exprime dans des espaces multiples — institutions, médias, associations — où s'affrontent idées et projets, portés par des acteurs divers, dont les partis politiques et la société civile organisée.

Partis politiques et société civile organisée

La société civile organisée regroupe essentiellement des organisations non gouvernementales, des associations, des syndicats qui se situent en dehors de l'État et du secteur marchand, et qui agissent collectivement pour défendre des intérêts, des valeurs ou des causes dans l'espace public. Ces organisations jouent un rôle d'intermédiaire entre les citoyens et les pouvoirs publics, en cherchant à influencer les décisions politiques, économiques ou sociales par différentes stratégies. Par exemple, on peut citer la Fédération nationale des syndicats d'exploitants agricoles FNSEA (syndicat agricole), Médecins sans Frontières (ONG pour l'aide humanitaire et médicale internationale) ou encore Foodwatch, association de consommateurs pour une alimentation saine et bon marché.

Les organisations de la société civile organisée ont pour objectif de défendre et de promouvoir des intérêts collectifs. Leur action peut prendre la forme de lobbying, soit un ensemble des démarches visant à influencer les décisions des pouvoirs publics (gouvernement, Parlement, institutions européennes, collectivités territoriales) dans le but de défendre ou de promouvoir leurs intérêts. Elles peuvent également participer à des débats publics, organiser des manifestations ou conduire des campagnes de sensibilisation. Elles se distinguent ainsi de la « société civile informelle » (citoyens non organisés) par une structuration plus ou moins formelle, une capacité à mobiliser des ressources et à agir de manière coordonnée — même si certaines mobilisations contemporaines peuvent naître et s'organiser à partir de réseaux numériques plus spontanés.

Ces organisations recourent à diverses stratégies : l'influence, en diffusant par exemple des argumentaires auprès des députés ; la coopération, comme dans la gestion paritaire des organismes de Sécurité sociale par les syndicats de salariés et d'employeurs ; ou encore la protestation, sous des formes plus ou moins médiatisées. En informant les citoyens et en menant ces actions, elles occupent l'espace public et contribuent à nourrir le débat démocratique.

Quant aux **partis politiques**, que l'on peut définir comme des « organisation[s] durable[s], implantée[s] sur l'ensemble du territoire, dont le but est d'accéder au pouvoir politique grâce à un soutien populaire »[5], ils deviennent des acteurs centraux du jeu politique à la fin du XIX^{e} siècle. Ils sont les fruits de la démocratisation car ils permettent aux candidats aux fonctions électives de se présenter sans devoir financer leur campagne de leurs propres deniers. Ils s'imposent alors comme les principaux médiateurs entre la société et le pouvoir, détenteurs d'un quasi-monopole de l'offre électorale. La science politique met en évidence que les partis politiques vont, au fur et à mesure de leur solidification, assumer un ensemble de fonctions sociales variées. Ils structurent le débat public en proposant des programmes qui rendent lisibles les grands enjeux de société. Ils sélectionnent et forment le personnel politique, assurant ainsi la professionnalisation de la vie publique. Ils encadrent les élus et garantissent la cohérence de l'action politique par la discipline de vote au sein des groupes parlementaires. Ils offrent aussi à leurs militants un espace de socialisation et de rétributions symboliques (sens, reconnaissance, apprentissages), participant à l'intégration sociale et politique. En canalisant les revendications sociales, certains jouent un rôle « tribunitien », donnant une voix aux catégories populaires et contribuant à la stabilisation démocratique. Enfin, ils assurent la socialisation et la mobilisation politique des citoyens, par leurs actions et leurs discours.

5. Jean-Yves Dormagen, Daniel Mouchard, *Introduction à la science politique*, 2011.

Les partis politiques se conforment ainsi aux dispositions de l'article 4 de la Constitution de la Ve République, selon lequel ils « concourent à l'expression du suffrage » et participent au pluralisme politique, Composante indispensable de la démocratie libérale, le principe du pluralisme reconnait et accepte la diversité des opinions, et permet leur représentation dans la sphère politique.

Pour autant, les partis politiques font l'objet d'une remise en question contemporaine.

La professionnalisation de la vie politique, décrite à travers la « loi d'airain de l'oligarchie »[6], tend à creuser un fossé entre une élite partisane issue de milieux favorisés et la base militante. Cette distance nourrit la défiance envers des responsables politiques perçus comme déconnectés ou intéressés par leur seule carrière, affaiblissant les fonctions de représentation et de canalisation des partis.

Parallèlement, le recul du militantisme s'explique par cette professionnalisation, par la désillusion des adhérents confrontés aux limites de l'action au pouvoir, mais aussi par l'individualisation croissante des sociétés modernes. Le modèle du « militantisme total » cède la place à des formes d'engagement plus souples et éphémères, souvent portées par des structures associatives issues de la société civile organisée[7].

Cette désaffection à l'égard des partis fragilise l'institution centrale des démocraties représentatives : **le vote**. Depuis les années 1980, la montée de l'abstention électorale nourrit le diagnostic d'une crise des démocraties représentatives. Malgré quelques regains ponctuels (comme pour les élections législatives françaises en 2024) et des écarts selon les scrutins, une part croissante des électeurs vote de façon intermittente. Les politistes distinguent deux formes d'abstention[8]. L'abstention « hors du jeu politique »[9] résulte d'un manque de compétences politiques techniques et statutaires : les individus peu informés ou se sentant illégitimes à s'exprimer s'éloignent du vote. Cette lecture éclaire notamment la forte abstention féminine observée après l'obtention du droit de vote et jusqu'aux années 1970, due à une socialisation politique tardive. L'abstention « dans le jeu politique », apparue dans les années 1980, relève au contraire d'électeurs politisés qui choisissent délibérément de ne pas voter pour exprimer leur insatisfaction face à l'offre politique.

Démocratie participative, démocratie délibérative

La défiance envers les élus et les partis politiques, le déclin de leurs effectifs militants et la montée de l'abstention électorale questionnent le fonctionnement de la démocratie représentative. La professionnalisation du personnel politique et l'impression que les élus s'autonomisent du « mandat » donné par les électeurs une fois en poste amènent à interroger le principe délégatif à la base du fonctionnement des démocraties modernes et à promouvoir les dispositifs relevant de la démocratie participative et délibérative.

Plus précisément, le terme de « **démocratie participative** » est issu de la pensée de la nouvelle gauche américaine des années 1960 : les individus doivent disposer d'un contrôle réel sur les décisions qui structurent leur vie, tant au niveau politique qu'économique et social. La démocratie participative (*participatory democracy*) s'inscrit dans le vaste mouvement de critique de l'autorité et des institutions qui prend son essor dans les années 1960 et trouve notamment son expression dans les mouvements de mai 1968.

Cette volonté de transformer les modalités de la prise de décision a trouvé une application pratique en matière de conduite des politiques publiques. Au Brésil, l'expérience du budget participatif

6. Concept formulé en 1911 par Robert Michels, *Sociologie du parti dans la démocratie moderne. Enquête sur les tendances oligarchiques de la vie des groupes*, réed. et tr. Fr. 2015.

7. Jacques Ion, *La fin des militants*, 1997.

8. Jérôme Jaffré, Anne Muxel, « S'abstenir : hors du jeu ou dans le jeu politique ? », in Pierre Bréchon et al. (dir.), *Les cultures politiques des Français*, 2000.

9. Analysée également par Daniel Gaxie, *Le cens caché*, 1978.

de Porto Alegre en est une illustration paradigmatique. Initié en 1989 dans la capitale de l'État de Rio Grande do Sul (Brésil), ce dispositif a marqué une inflexion significative dans les pratiques de gouvernance locale, en permettant l'implication directe des habitants dans la définition des priorités budgétaires de la ville. Marqué par un fort investissement des classes populaires, qui ont réorienté les décisions budgétaires de la ville en direction de quartiers défavorisés, ce modèle couronné de succès s'est largement exporté. En France, la démocratie participative prend davantage la forme d'une « démocratie de proximité », dont la forme la plus courante est celle de « conseils de quartiers », devenus obligatoires dans les communes de plus de 80 000 habitants et habitantes en vertu de la loi du 27 février 2002. Ils ont pour vocation principale de favoriser le dialogue entre les élus municipaux, les services administratifs, la population locale sur les questions relatives à l'aménagement urbain, aux équipements de proximité, à la vie associative ou encore à la sécurité et à l'environnement. Ils constituent ainsi un espace de concertation territorialisé, permettant de faire émerger des besoins locaux, de formuler des avis et, le cas échéant, de proposer des projets concrets.

La **démocratie délibérative**[10], quant à elle, s'inspire des travaux du philosophe allemand Jürgen Habermas[11]. Sous son impulsion s'impose l'idée que la légitimité démocratique ne repose pas uniquement sur la procédure électorale, mais sur la qualité des processus de délibération publique au sein desquels les normes sont discutées et acceptées à l'issue d'échanges argumentés, rationnels et libres de toute contrainte autre que celle du meilleur argument. Ce qui est ici mis en cause n'est pas le principe de la représentation en lui-même, mais sa conception dite « agrégative », qui réduit l'assentiment à une décision ou à une loi à la simple obtention d'une majorité de suffrages favorables. Ces réflexions ont inspiré un ensemble de mécanismes, tels que les sondages délibératifs, les jurys citoyens, les conférences de consensus. Nous nous concentrerons ici sur les conventions citoyennes. Ces dernières cherchent précisément à institutionnaliser, à une échelle réduite et encadrée, cet idéal de délibération, en créant un espace où les citoyens peuvent se forger une opinion informée et collective à partir d'un dialogue structuré entre pairs, appuyé sur des savoirs experts destinés à éclairer — et non à orienter — la discussion.

Une convention citoyenne repose sur un dispositif méthodologique structuré.

Un panel

Un groupe de citoyens est d'abord constitué par tirage au sort, selon des critères garantissant une diversité sociologique (âge, genre, niveau de diplôme, catégorie socioprofessionnelle, territoire). Il convient de noter que le tirage au sort en constitue l'élément central. Il répond à une exigence d'égalité démocratique en donnant théoriquement à chaque citoyen une chance équivalente de participer, indépendamment de ses ressources économiques, culturelles ou sociales, rompant ainsi avec des formes de participation souvent dominées par les plus dotés. Il élargit la base sociale de la délibération et confère une portée symbolique forte au dispositif : les participants ne sont pas désignés pour leurs compétences ou leurs positions préalables, mais pour leur capacité à délibérer en tant que membres ordinaires du corps politique.

La phase d'acculturation, un temps de prise de connaissances et de consultations

Les participants bénéficient ensuite d'une phase d'information pluraliste, au cours de laquelle sont auditionnés experts, représentants d'intérêts et acteurs institutionnels.

La phase de délibération

Des temps de délibération collective accompagnés par des facilitateurs suivent la phase d'acculturation. L'objectif est de produire non une opinion spontanée, mais une « opinion éclairée », issue d'un processus d'apprentissage et de discussion.

10. La notion a déjà été abordée en classe de troisième.
11. Jürgen Habermas, *Droit et démocratie entre faits et normes*, Gallimard, 1997.

La phase d'harmonisation et d'adoption des travaux

À l'issue de la phase de délibération, les participants à la convention citoyenne formulent des préconisations ou des propositions. Ils rendent ensuite un rapport présentant des solutions concrètes à la question qui leur a été posée pour considérer et répondre aux enjeux qui affectent la vie quotidienne de tous.

En France, les conventions citoyennes les plus emblématiques se tiennent sous l'égide du **Conseil économique, social et environnemental (CESE)**. Troisième assemblée constitutionnelle de la République française, aux côtés de l'Assemblée nationale et du Sénat, son existence et ses missions sont consacrées par l'article 69 de la Constitution de la Ve République. Le CESE a pour mission principale de conseiller le Gouvernement et le Parlement sur les grandes orientations économiques, sociales et environnementales du pays. Il contribue à éclairer la décision publique par une expertise collective fondée sur le dialogue social et la concertation entre acteurs aux intérêts parfois divergents. C'est ainsi qu'au-delà de son rôle traditionnel de rédaction de rapports et d'avis, le CESE s'est aussi saisi, pour éclairer la décision publique sur des sujets aux enjeux éthiques sensibles, de l'organisation des conventions citoyennes.

La Convention citoyenne pour le climat (2019-2020) qui avait pour objectif de formuler des propositions visant à réduire les émissions de gaz à effet de serre dans un esprit de justice sociale en constitue un exemple. À la suite de la crise des « Gilets Jaunes », dans un contexte de défiance particulièrement marquée envers les institutions représentatives et le président de la République, le CESE a été chargé d'assurer le portage institutionnel et logistique de ce processus délibératif. Il a mis à disposition son expertise en matière de participation citoyenne, son infrastructure administrative et son cadre juridique, garantissant ainsi l'indépendance et la crédibilité du processus. Plus récemment, le CESE a également joué un rôle clé dans l'organisation des conférences citoyennes sur la fin de vie.

Au-delà des dispositifs de démocratie participative et délibérative, ce renouvellement de la participation citoyenne passe également par la réactivation et la reconfiguration de mécanismes relevant de ce que l'on désigne traditionnellement comme la **démocratie directe**, comme le référendum. La démocratie directe est souvent associée, dans l'imaginaire politique, à la démocratie athénienne, difficilement transposable aux États modernes ou au système suisse, très spécifique. Toutefois, face à la défiance croissante à l'égard des élites politiques, les instruments de démocratie directe connaissent un regain d'intérêt, non comme substituts à la démocratie représentative, mais comme compléments susceptibles d'en corriger certaines limites.

L'initiative citoyenne européenne illustre cette dynamique. Introduite par le traité de Lisbonne en 2007, l'initiative citoyenne européenne (ICE) permet à un million de citoyens, ressortissants d'un nombre significatif d'États membres, d'inviter la Commission européenne à proposer un acte juridique dans un domaine relevant de ses compétences. Bien que l'ICE ne débouche pas automatiquement sur un référendum *stricto sensu*, elle confère aux citoyens un pouvoir d'agenda, traditionnellement réservé aux institutions politiques. Ce mécanisme vise à pallier le déficit démocratique souvent reproché à l'Union européenne, en offrant un canal d'expression transnational et en favorisant l'émergence d'un espace public européen.

En France, le référendum d'initiative partagée (RIP), introduit par la révision constitutionnelle de 2008 et précisé par la loi organique de 2013, constitue une autre illustration de cette réactivation de la démocratie directe. Le RIP permet, sous certaines conditions strictes, de soumettre une proposition de loi à référendum à l'initiative conjointe d'un cinquième des membres du Parlement et d'un dixième du corps électoral. Ce dispositif traduit une volonté d'ouvrir la procédure référendaire à une impulsion citoyenne, tout en maintenant un contrôle fort des représentants élus sur son déclenchement et son périmètre.

L'opinion publique

La vie et le débat démocratique ne peuvent pas non plus être compris sans prendre en compte le rôle de ce qu'il est convenu d'appeler « l'opinion publique ». Cette expression désigne l'ensemble des jugements, des représentations, des valeurs, des préjugés, des croyances et des attitudes largement partagés ou admis par une population à un moment et dans un espace donnés. L'opinion publique a pris ce sens de « ce que pense la population » au XIX^{e} siècle. On peut la définir, selon le sociologue Jean Stoetzel, comme « un ensemble de jugements sur les problèmes actuels auxquels adhère une grande partie des membres d'une société ». Cette notion met donc en avant la tension entre l'expression de la pensée ou plus exactement des pensées du peuple, de sa perception et de son poids politique, pendant et en dehors des périodes électorales. Les sondages et les enquêtes d'opinion cherchent à la connaître, à la mesurer, à la définir. Cette opinion publique matérialisée par les sondages ou les mobilisations collectives peut produire des effets sur la vie politique et les tendances de consommation, et ce même si on peut la considérer comme une construction. Il ne faut jamais oublier qu'elle est plurielle, avec de nombreuses nuances et traversée de conflits plus ou moins affirmés.

La **société numérique** transforme en profondeur cette expression. Internet et les réseaux sociaux ont multiplié, en effet, les espaces d'expression et rendu la prise de parole plus accessible que jamais. Chacun peut aujourd'hui publier une opinion, commenter l'actualité ou tenter de mobiliser autour d'une cause. Cette ouverture constitue une opportunité démocratique réelle. Mais elle s'accompagne de nouveaux dangers : diffusion rapide de fausses informations, enfermement dans des bulles de pensée, radicalisation des discours, anonymat favorisant l'expression des haines, etc. La libéralisation du marché de l'information, le modèle économique et technique des réseaux sociaux (où la mise en avant par la viralité s'impose), peuvent conduire à être le plus transgressif possible. Ce mécanisme renvoie à la considération que l'opinion publique n'est en fait pas la somme des opinions individuelles, mais l'expression d'une réponse à un questionnement, la mobilisation pour une cause ou l'intérêt pour une thématique.

En démocratie, l'opinion publique est ainsi très ambivalente. D'un côté, elle est une condition de la démocratie, puisqu'un pouvoir démocratique ne peut durablement gouverner contre elle. De l'autre, elle peut être simplifiée, fragmentée voire orientée ou même instrumentalisée tant dans sa présentation que dans sa mobilisation, si l'on pense aux tentatives d'ingérences étrangères. Le risque est alors que le débat démocratique se réduise à des réactions immédiates, dominées par l'émotion ou la peur, par la juxtaposition de bulles informationnelles antagonistes sur fond de « fatigue informationnelle », au détriment d'une réflexion dialogique sur des orientations ou des choix de société.

L'objectif est de donner des clés aux élèves pour qu'ils puissent comprendre ces mécanismes et analyser les informations reçues au nom de l'opinion publique. Ce travail est approfondi en terminale et s'inscrit dans la réflexion entamée en classe de troisième sur les sondages d'opinion.

Proposition de séance : la démocratie participative ou la volonté de renouveler la culture du débat et l'engagement citoyen

Points d'appui dans le programme

Notions : culture du débat et éthique de la discussion ; démocratie participative.

Contenus d'enseignement associés à la proposition

De nouveaux espaces de délibération ont diversifié les modalités de consultation des citoyennes et des citoyens, ainsi que leur association à la prise de décision, afin d'élargir leur participation à la démocratie.

Présentation de la séance

Cette séance a pour objectif de montrer comment la culture démocratique, confrontée à de nouveaux enjeux, cherche à se réinventer en mobilisant les outils de la démocratie participative. Elle tient compte du fait que la question de la citoyenneté active a déjà été traitée et que la classe a abordé le fonctionnement de la démocratie représentative. Elle s'échelonne sur une durée de 2 h (en tenant compte du temps d'évaluation).

Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Promouvoir l'État de droit, les principes et valeurs de la République.
- Citoyenneté et institutions nationales et européennes.
- Esprit civique et sentiment d'appartenance à une collectivité.
- Engagement et sens des responsabilités.

Participation à un débat pour résoudre les conflits et/ou prendre des décisions. Déroulé de la séance

Activité 1 – En France, une démocratie représentative : vraiment ?

Après avoir reformulé la définition de la démocratie représentative[12], les élèves vont devoir répondre à la question : « Peut-on dire que nos représentantes et représentants à l'Assemblée nationale sont représentatifs de la société française ? ».

Pour cela, chaque élève doit comparer les graphiques publiés dans l'article « Âge, sexe, profession : qui sont les nouveaux députés ? »[13], qui présentent la composition de la 17e législature de l'Assemblée nationale élue en juillet 2024 et des statistiques décrivant la composition de la société française.

12. « Le système politique de la Ve République reconnait à une assemblée restreinte le droit de représenter le peuple français et de prendre des décisions le concernant. Les élus tiennent leur légitimité du suffrage exprimant la volonté populaire. Les décisions sont prises au regard des suffrages exprimés par le corps électoral et dans l'intérêt général. Toutefois, les mandats ne sont pas impératifs ; les parlementaires sont ainsi libres de leur vote (article 27 de la Constitution ». D'après « les institutions démocratiques », sur le site du ministère de l'Intérieur.

13. « Age, sexe, profession : qui sont les nouveaux députés ? » Par Romain Imbach et Romain Geoffroy, *Le Monde*, publié le 8 juillet 2024, et « Publication des candidatures et des résultats aux élections Législatives 2024 », site du ministère de l'Intérieur.

La classe va étudier la composition de cette 17e législature en observant trois critères concernant les personnes élues à l'Assemblée nationale : la répartition entre les femmes et les hommes, leur âge moyen et les catégories socio-professionnelles représentées. Concernant la parité femmes-hommes, les élèves peuvent constater que les femmes sont sous représentées à l'Assemblée nationale, et ce malgré la loi sur la parité hommes-femmes dans les fonctions électives (loi n° 2000-493 du 6 juin 2000 tendant à favoriser l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives qui prévoit une égalité obligatoire des candidatures pour les scrutins de liste). Concernant le critère de l'âge, l'attention peut être portée sur l'âge du député le plus jeune et du député le plus vieux ; le professeur peut également faire remarquer que la moyenne d'âge est légèrement plus élevée que l'âge moyen des Français ou que l'âge médian[14]. Enfin les élèves peuvent relever que les catégories socio-professionnelles supérieures sont surreprésentées dans l'Hémicycle : 347 députés appartiennent à la catégorie « cadres et profession intellectuelles supérieures » (soit 60 % de l'ensemble des députés), alors que les cadres ne représentaient que 23 % des personnes en emploi en France en 2024 selon l'Insee ; a contrario, les ouvriers et ouvrières représentent 18 % de la population française en emploi, mais sur les 577 députés, trois élus seulement sont ouvriers (soit 0,5 %).

Après avoir montré le manque de représentativité réelle à l'Assemblée nationale, le professeur nuance ce premier constat en expliquant que les classes populaires et moyennes sont bien mieux représentées aux élections locales. « Depuis 2002, 2,75 millions de personnes se sont portées candidates à une élection au moins une fois. La majorité de ces candidats appartient aux classes populaires et moyennes (respectivement 30 et 26 %, tandis que ces catégories représentent respectivement 32 et 22 % de la population française active et retraitée) »[15].

Corpus documentaire

Document 1 - « Âge, sexe, profession : qui sont les nouveaux députés ? » Par Romain Imbach et Romain Geoffroy, *Le Monde*, publié le 8 juillet 2024.

Voir les différents graphiques et données publiées dans cette enquête du journal Le Monde.

Document 2 - France, portrait social : femmes et hommes (Insee)

Au 1er janvier 2020, les femmes représentent 51,7 % de la population en France : elles sont 2,3 millions de plus que les hommes. Les garçons sont plus nombreux que les filles à la naissance et le demeurent jusqu'à 23 ans : ils représentent ainsi 51,1 % des moins de 24 ans (figure 1). Mais après cet âge, le rapport s'inverse et l'écart se creuse progressivement en faveur des femmes. Les hommes deviennent largement minoritaires aux âges avancés : ils représentent seulement 43,1 % de la population des 65 ans ou plus et 38,9 % des 75 ans ou plus. Début 2020, 18 300 femmes sont centenaires en France, contre seulement 3 600 hommes.

14. L'âge médian est l'âge qui divise la population en deux groupes numériquement égaux : la moitié est plus jeune que cet âge et l'autre moitié est plus âgée. Il se distingue de l'âge moyen, qui est la moyenne de l'âge des habitants dans une partie du monde.

15. « Au fil des étapes vers l'exercice réel du pouvoir, les classes moyennes et populaires sont évincées », tribune, Le Monde, 25 juillet 2025.

Document 3 - Âge moyen et âge médian de la population en France de 2020 à 2024 (Insee)

Année	Âge moyen			Âge médian		
	Femmes	Hommes	Ensemble	Femmes	Hommes	Ensemble
2025 (p)	44,1	41,3	42,7	43,2	40,2	41,7
2024 (p)	43,9	41,1	42,5	42,9	40,0	41,5
2023 (p)	43,7	40,9	42,3	42,8	39,8	41,3
2022	43,5	40,8	42,2	42,6	39,7	41,2
2021	42,8	40,0	41,5	42,1	39,0	40,6
2020	43,2	40,4	41,9	42,5	39,4	40,9

données provisoires arrêtées à fin 2024. - Note : âge de la population au 1er janvier.

Document 4 - Catégorie socioprofessionnelle selon le sexe - Données annuelles 2024 (Insee)

en %

Catégorie socioprofessionnelle	Femmes	Hommes	Ensemble
Agriculteurs	0,7	1,9	1,3
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	4,8	8,8	6,8
Cadres	20,4	25,4	23,0
Professions intermédiaires	27,3	23,2	25,2
Employés[1]	38,8	11,6	24,8
Employés qualifiés	21,7	6,4	13,9
Employés peu qualifiés	17,0	5,2	11,0
Ouvriers	7,2	28,2	18,0
Ouvriers qualifiés	3,3	21,1	12,4
Ouvriers peu qualifiés	3,9	7,1	5,6
Non déterminé	0,9	0,9	0,9
Ensemble	**100,0**	**100,0**	**100,0**

1. La ventilation entre employés qualifiés et peu qualifiés se fonde sur la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles à 4 chiffres (PCS).

Lecture : en 2024, 21,7 % des femmes en emploi sont employées qualifiées.

Champ : France, personnes vivant en logement ordinaire, en emploi.

Source : Insee, **enquête Emploi.**

Activité 2 – De nouvelles formes d'engagement citoyen soutenues par un arsenal législatif et sa tête de proue : le Conseil économique, social et environnemental (CESE)

Le document support

Document 1 - Qu'est-ce que le CESE ?

Le Conseil économique, social et environnemental conseille le Gouvernement et le Parlement. Il représente les organisations de la société civile et associe les citoyens à la vie démocratique.

Le professeur propose à la classe de collecter des informations sur le CESE à partir de la vidéo de présentation disponible sur son site et de répondre à une série de questions pour identifier les 4 missions du CESE, sa composition et la manière dont le CESE choisit les propositions qu'il travaille. Pour finir, les élèves doivent montrer que le CESE est une instance de participation citoyenne. Pour compléter cette présentation du CESE, le professeur peut s'appuyer sur le site du CESE pour détailler les modalités pour intégrer le CESE en expliquant ce qui est appelé la « société organisée », c'est-à-dire « des femmes et des hommes de terrain qui travaillent dans des **entreprises, des syndicats, des organisations patronales, des associations ou des ONG** ».

À partir de cette mise au point, le professeur propose un temps de recherches aux élèves, qui travaillent en binôme, pour préparer une présentation orale sur un thème au choix : la convention citoyenne pour le climat ou le fonctionnement et le parcours des pétitions citoyennes reçues par le CESE.

Pour accompagner le travail sur ces deux thèmes, le site du CESE et un document de guidance sont proposés.

Sujet 1 – présenter la convention citoyenne pour le climat

Temps 1 – Décrire les modalités d'organisation : qui a saisi le CESE ? Quelles sont les grandes dates et phases de la convention ? Qui participe ? Comment ces travaux ont-ils été intégrés dans le fonctionnement parlementaire ?

Temps 2 – Parcourir la page Internet du CESE en lien et choisir un support issu de cette convention citoyenne qui rend compte du travail réalisé. Présentez-le.

Une ressource en ligne : le site de la convention citoyenne pour le climat.

Sujet 2 – présenter le fonctionnement et le parcours des pétitions citoyennes du site du CESE

Temps 1 – Expliquer le parcours d'une pétition au CESE : montrer qui peut lancer une pétition pour saisir le CESE, expliquer quels sont les critères pour déposer une pétition, expliquer quels sont les critères pour que la pétition soit recevable, montrer quelles sont les suites si la pétition est recevable, choisir 3 avis et résolutions sur des sujets issus de pétitions citoyennes pour illustrer les différents domaines d'action du CESE : économie, environnement, social.

Temps 2 – Parcourir la page Internet du CESE en lien et choisir un support qui permet d'illustrer le travail. Le présenter.

Une ressource en ligne : les pétitions au CESE, mode d'emploi.

Pour conclure cette activité, les élèves notent en trace écrite que le CESE est une des instances qui montre comment l'État a cherché à faire évoluer ses pratiques pour répondre au sentiment de déconnexion en favorisant « la participation citoyenne au sein de l'État et aider les administrations à

bâtir des dispositifs solides et conformes aux bonnes pratiques ». La classe lit l'extrait d'un article de Loïc Blondiaux disponible sur le site Vie Publique pour surligner les autres instances de participation citoyenne.

« La participation citoyenne à l'échelle locale »

« Depuis la fin des années 1990, toute une série de lois est venue imposer aux collectivités locales la mise en place d'instances de participation avec les citoyens ou la société à l'échelle locale, à l'instar de la loi Voynet en 1999 qui instaure les conseils de développement à l'échelle intercommunale, dont la vocation est d'associer les grandes composantes de la société civile, ou de la loi dite démocratie de proximité de 2002, qui impose la création de conseils de quartier dans toutes les villes de plus de 80 000 habitants. […] La Charte de l'environnement de 2004, inspirée de la Convention internationale d'Aarhus de 1998 et intégrée depuis lors dans la Constitution, énonce que "toute personne a le droit, dans les conditions et les limites définies par la loi, d'accéder aux informations relatives à l'environnement détenues par les autorités publiques et de participer à l'élaboration des décisions publiques ayant une incidence sur l'environnement" (art. 7). »

Loïc Blondiaux, « La démocratie participative : une réalité mouvante et un mouvement résistible », vie-publique.fr, 26 mars 2021.

À ces évolutions institutionnelles à l'échelle nationale répond la mise en place d'actions de démocratie participative à l'échelle locale, comme la plus emblématique d'entre elles : les budgets participatifs.

Activité 3 - Les budgets participatifs, actions emblématiques de la participation citoyenne à l'échelle locale

Le document support

Document 1 - Vidéo - « Qu'est-ce que le budget participatif à Grenoble ? » (site de la métropole de Grenoble).

Les élèves visionnent la vidéo de présentation du budget participatif mis en place par la mairie de Grenoble dès 2015. Après avoir reformulé ce qu'était un budget participatif, ils relèvent les domaines d'actions dans lesquels s'inscrivent les projets, les modalités d'organisation et de consultation et enfin les acteurs (qui peut proposer des projets ? Qui peut voter ?).

Lors du bilan et de la mise en commun des informations relevées, le professeur fait émerger le renouvellement des pratiques démocratiques et du processus de prise de décision permis par le budget participatif : l'élargissement du socle des personnes consultées ou prenant part aux décisions (personnes de plus de 16 ans, sans obligation de nationalité française). La classe est ensuite invitée à faire le lien avec le CESE étudié dans l'activité 2 sur les formes de consultation très variée (forum, consultation numérique). L'activité se termine sur la définition de « démocratie participative » telle que Loïc Blondiaux la propose dans l'article proposé sur le site Vie-Publique.fr :

Démocratie participative : « Ensemble des dispositifs, politiques, démarches qui visent à associer les citoyens au processus de décision politique. Cette participation peut être plus ou moins directe, plus ou moins inclusive, plus ou moins structurée, mais elle vise globalement à renforcer la légitimité et l'efficacité de l'action publique. »

Points d'attention et de vigilance

- Privilégier l'étude de mises en application concrète de démocratie participative en lien avec le territoire de l'élève : par exemple, cette proposition d'étude des différentes instances participatives à l'échelle locale pour la ville de Lyon (par groupe, les élèves relèvent les caractéristiques des différentes instances participatives proposées).

Propositions pour l'évaluation

À partir de l'analyse d'un extrait de l'article « Participation » proposée par Marie-Hélène Bacqué, les élèves répondent à des questions permettant de vérifier la compréhension des propos de l'autrice sur l'intérêt du tirage au sort. Le professeur vérifie la connaissance de la notion de démocratie participative. La dernière partie de l'évaluation propose aux élèves de rédiger un texte d'une dizaine de lignes dans lequel ils doivent répondre à la question : « Selon vous, pourquoi le tirage au sort permet-il de renouveler les pratiques démocratiques ? ».

Le document support

« S'il est un domaine dans lequel la démocratie participative a progressé, c'est bien celui de la qualité et de la réflexion sur les procédures mobilisées. Un véritable outillage de dispositifs, de savoir-faire et un milieu professionnel spécialisé se sont constitués au cours des deux dernières décennies. L'organisation complexe de la conférence pour le climat en témoigne. Outre les 150 citoyens tirés au sort, elle a mobilisé un comité de gouvernance réunissant 17 personnalités, 3 garants nommés par les présidents de l'Assemblée nationale, du Sénat et du Conseil économique social et environnemental (CESE), près de 130 intervenants – issus de l'université, de l'entreprise, des ONG, des collectivités territoriales, des syndicats, de l'administration –, un groupe d'appui de 14 experts travaillant sur mandat des participants, des animateurs, professionnels de l'ingénierie et de l'animation du dialogue citoyen, des fact-checkers pourvoyant une expertise scientifique et factuelle, un appui juridique et financier, des chercheurs-observateurs, tout cela visant à créer les conditions d'une délibération efficace et indépendante. […]

La qualité et la publicité de certaines expériences participatives ont aussi eu des effets dans le débat public et dans leur succès auprès des responsables politiques. Classiquement, les réticences vis-à-vis de la démocratie participative reposent sur un argument élitiste : les citoyens ordinaires n'auraient pas les compétences nécessaires pour juger de la chose publique. Or, les expériences de démocratie participative, quand elles s'inscrivent dans un cadre procédural explicite et discuté, ont fait leurs preuves si ce n'est dans leurs effets sur la décision, tout au moins dans leur rigueur délibérative. Le principal résultat de la Convention citoyenne pour le climat est sans doute d'avoir montré la capacité de citoyens venant de tous les milieux sociaux, possédant des niveaux d'études très divers, à prendre au sérieux la mission qui leur était confiée, à se former, à délibérer, à construire et à faire évoluer des points de vue pour dégager un intérêt général et élaborer des propositions d'action publique. Le tirage au sort qui, il y a une dizaine d'années à peine, suscitait en France opposition et raillerie est aujourd'hui vu comme un mode de consultation possible et raisonnable. Plusieurs candidats aux élections présidentielles de 2017 l'ont intégré sous différentes formes dans leurs promesses de campagne. La loi Lamy, loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine de 2014, impose dans les territoires de géographie prioritaire la création de conseils citoyens pour moitié tirés au sort, les conditions procédurales de ce tirage au sort restant cependant très imprécises. De plus en plus de voix d'intellectuels et de responsables politiques se font entendre pour défendre l'intégration d'une chambre de citoyens tirés au sort au sein du système parlementaire dans la perspective de compléter la représentation élective par une représentation descriptive qui rapprocherait représentants et représentés. »

Marie Hélène Bacqué, « Participation », dans le chapitre « Politiques », p.314 à 331, extrait de Didier Fassin *(dir.)*, *La société qui vient*, Paris, Seuil, 2022, 1318 p.

Prolongements et liens possibles

- Cette séance peut être mise en lien avec le thème 2 d'histoire « Vivre en démocratie depuis 1945 » et notamment la réflexion sur les réformes des institutions de la Ve République pour s'adapter aux évolutions de la société.
- En géographie, le thème 1 « L'accès aux ressources pour produire, consommer, se loger, se déplacer », en réfléchissant sur la question des conflits d'usages, amène la classe à réfléchir aux acteurs, à différentes échelles et aux modalités d'arbitrage qui peuvent recourir à des outils de démocratie participative.

Proposition d'activité : le renouvellement du personnel politique

Notions : citoyenneté active.

Contenus d'enseignement associés : sauf mesure judiciaire particulière, tous les citoyens et les citoyennes de la République sont éligibles à des fonctions représentatives (maire, député, députée, sénateur, sénatrice à partir de 24 ans, etc.). La citoyenneté donne donc accès à l'exercice de responsabilités sociales et politiques variées. Si le personnel politique est ainsi à la fois ouvert et renouvelable, c'est que tout citoyen et citoyenne a, en vertu de la loi, le statut de gouvernant potentiel. Les citoyens et les citoyennes de France sont également éligibles au Parlement européen.

Présentation de l'activité

Les élèves mesurent d'abord l'évolution de la part des femmes au Parlement sous la Ve République, et constatent l'augmentation des élues bien que leur présence reste faible. À travers un questionnement sur deux vidéos, sur le portrait de Joséphine Pencalet et sur l'Assemblée constituante de 1945, les élèves observent le renouvellement du personnel politique et le long combat pour l'accès à la parité civique.

En salle informatique, ou de manière guidée par le professeur, les élèves recherchent la chronologie de l'accession à la parité civique avec l'aide du site du Haut Conseil à l'Égalité.

Après avoir consulté le dossier d'Oxfam France, les élèves observent la part de la représentativité des femmes en politique en France en 2025 pour comprendre l'intérêt d'une législation sur le sujet, et l'actualité encore prégnante du sujet.

Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Promouvoir l'égalité entre femmes et hommes.
- Citoyenneté et institutions nationales.
- Esprit civique et sentiment d'appartenance à une collectivité.
- Engagement et sens des responsabilités.

Déroulé de l'activité

Documents supports

- Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, Rapport – Parité politique : la nécessité d'un acte II (voir page 16, « L'Assemblée nationale : plus de candidates pour moins d'élues »).
- Parité en politique : entre progrès et stagnations. Évaluation de la mise en œuvre des lois dites de parité dans le cadre des élections de 2014 : municipales et communautaires, européennes, sénatoriales, 2015 (voir page 83 « Une progression vers la parité freinée par des "stratagèmes anti-parité" au Sénat »).
- Oxfam France, *Le pouvoir, nom masculin : l'index de féminisation du pouvoir*, 29 avril 2025.

Les élèves seront d'abord amenés à réfléchir sur l'évolution de la part des femmes au sein du Parlement pour ensuite comprendre les combats menés qui ont permis d'aboutir à cette situation, notamment le rôle de la loi de 2000.

Après avoir visionné le documentaire (INA) faisant le portrait de Joséphine Pencalet, les élèves répondent aux questions ci-dessous.

1. Qui est Joséphine Pencalet ?
2. Sous l'égide de quel parti se présente-t-elle aux élections ?
3. Est-elle élue ?
4. Pourra-t-elle siéger au conseil municipal ?
5. Son élection est-elle légale ? Que fait le préfet ?

Puis, ils visionnent un reportage (INA) sur l'Assemblée constituante de 1945 et le site de l'Assemblée nationale, et répondent aux questions suivantes.

- Expliquer le lien entre la présence de femmes à l'Assemblée constituante et les nouveaux droits obtenus par les femmes françaises depuis 1945 ?
- En vous concentrant sur le commentaire, décrire la manière dont la voix off présente les participants et les participantes à l'Assemblée constituante ? Sont-ils présentés de la même manière ?
- Qui sont les participantes à l'Assemblée constituante ?

Ensuite, en s'appuyant sur quelques repères, les élèves réalisent une frise chronologique et le professeur peut ensuite montrer dans sa reprise que l'accès aux responsabilités politiques pour les femmes est le résultat d'un long combat porté par des militantes, ce qui se traduit dans les lois de 1999, 2003 et 2017.

Les élèves sont invités à s'interroger sur le rôle de la loi de 2000, qui favorise l'accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives à travers l'introduction des quotas en observant les pourcentages de femmes dans le personnel politique en France en 2025 relevés dans le dossier d'Oxfam France. Ils sont capables de comprendre l'intérêt d'une législation pour accéder à une parité civique.

Proposition de séquence : société numérique et opinion publique : l'exemple du traitement du changement climatique

Points d'appui dans le programme

Notions : culture du débat et éthique de la discussion ; opinion publique ; société numérique.

Contenus d'enseignement : l'opinion publique occupe une place centrale dans une société de communication […], elle s'exprime à travers les médias et nourrit la vie politique […].

Avec le numérique et les réseaux sociaux, les nouvelles conditions du débat posent le problème de la place des discours experts ou scientifiques en démocratie et de leur mise en concurrence avec les discours individuels, lesquels sont amplifiés par les technologies de la communication.

Présentation de la séquence

La séquence vise à interroger, à partir de l'exemple du traitement médiatique du changement climatique, la place centrale de l'opinion publique dans une société numérique. Elle amène les élèves à analyser les désordres informationnels contemporains en mettant en évidence la diversité des acteurs de l'information – scientifiques, journalistes, responsables politiques, ONG, lobbies, polémistes ou relai sur les réseaux sociaux – et à en proposer une cartographie. La séquence met ainsi en lumière la concurrence des discours entre savoirs scientifiques établis et prises de position médiatiques ou idéologiques, et invite les élèves à comprendre les mécanismes de la fabrique de l'opinion publique. Elle questionne enfin les responsabilités respectives des professionnels de l'information et des citoyens dans l'exercice des libertés fondamentales d'informer, de s'informer et de s'exprimer. Par son questionnement et sa démarche, la séquence est en lien avec l'éducation aux médias et à l'information, et peut être menée avec les ressources du CDI et l'appui du professeur documentaliste.

Cette séquence s'articule autour de 3 temps qui s'échelonnent sur 4 heures 30.

La séance 1 permet d'abord de faire émerger les représentations des élèves à travers un débat mouvant.

La séance 2 se veut plus analytique. Il s'agit de permettre une première identification des acteurs : qui parle du climat ? Comment ? Pour qui ? Pour quoi ? Ce travail conduit les élèves à établir une première cartographie des acteurs, à introduire la notion d'opinion publique et à mettre en évidence les différentes formes de médiatisation du changement climatique. Les élèves vont s'attacher à évaluer le traitement qualitatif du réchauffement climatique dans les médias. Il s'agit ici de replacer le rôle central des médias dans la construction de l'opinion publique (compréhension des enjeux climatiques) et donc dans sa volonté à agir. Comme le rappelle le GIEC, « les médias traditionnels encadrent et transmettent les informations sur le changement climatique. Ils ont un rôle crucial dans la perception qu'en a le public, sa compréhension et sa volonté d'agir[16] ». Si la couverture médiatique des questions climatiques s'est considérablement accrue dans le temps[17], le traitement qualitatif peut encore être questionné.

Le « consensus médiatique » sur la réalité du changement climatique s'impose peu à peu, mais des figures climato-sceptiques continuent de s'afficher comme invité ou comme journaliste-

16. Deuxième volet du sixième rapport du GIEC, 28 février 2022.

17. Le collectif « Pour plus de climat dans les médias » propose des données sur les couvertures quantitatives et qualitatives du climat dans les médias.

chroniqueur-animateur, entretenant la confusion entre faits et opinion. Avec les réseaux sociaux, il y a « une gigantesque conversation qui s'est installée à l'échelle de la planète, où toutes les voix sont enrôlées : la voix des scientifiques, la voix des politiques […]. Un effet boule de neige qui concourt à une cacophonie où tout et son contraire peut se dire », décrit Nicole d'Almeida[18], professeure en sciences de l'information et de la communication à Sorbonne Université.

Dans **la séance 3** enfin, la simulation d'un procès d'une chaine d'information pour diffusion de fausses informations permettra d'interroger la place de la loi dans l'information ainsi que la responsabilité des professionnels de l'information, des citoyens et de l'État. Par la mise en évidence des chaines de responsabilités, les élèves sont amenés à exercer leur esprit critique et distinguer, par l'expérimentation, les faits, les opinions et les intérêts.

Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Acquérir des connaissances permettant d'exercer sa compréhension critique : la règle et le droit ; développement durable et transition écologique ; information et médias.
- Développer des attitudes d'esprit civique et le sentiment d'appartenance à une collectivité. Développer les aptitudes : écoute et observation, réflexion et discernement, esprit critique ; participer à un débat pour résoudre des conflits et/ou prendre des décisions.

Déroulé de la séquence par séances

Trois temps de travail peuvent être envisagés.

Séance 1 (1 h) - Les acteurs de l'information sur le changement climatique

Étape 1 - Introduction

En guise d'introduction, le professeur peut proposer une activité brise-glace en interrogeant les élèves sur leurs pratiques d'information et leurs représentations des acteurs sur les questions climatiques et leur influence. Par exemple : Qu'est-ce qui influence votre opinion sur le changement climatique ? Quels sont les médias qui vous informent le mieux sur ce sujet ? Qui parle du changement climatique dans les médias ?

Étape 2 - Débat mouvant

Dans un second temps, le professeur organise un débat mouvant, qui pose un cadre démocratique dès le début de la séquence. À chaque affirmation donnée par le professeur, les élèves, debout, doivent se positionner d'un côté ou de l'autre de la salle (espace d'accord/pas d'accord à matérialiser). La seule contrainte est que les élèves doivent choisir « un camp », ils ne peuvent pas rester indécis. Ils peuvent changer d'avis à tout moment et rejoindre l'autre espace. Le professeur interroge un élève du camp en minorité pour chaque affirmation, et le débat peut se poursuivre en fonction des arguments formulés par les élèves, qui peuvent faire évoluer le positionnement des autres élèves. Le professeur n'intervient que pour lancer les affirmations et distribuer la parole. Une série d'affirmations, volontairement clivantes, peuvent servir à identifier les idées reçues des élèves et préparer la suite de la séquence, par exemple :

- « *Les médias informent toujours de manière neutre sur le changement climatique* ».
- « *Les scientifiques sont les seuls acteurs légitimes pour parler du réchauffement climatique dans les médias* ».
- « *Les scientifiques ne sont pas audibles car leur discours est trop complexe* ».
- « *Les climatosceptiques ont aussi le droit à la parole sur les plateaux de télévision* ».
- « *Les réseaux sociaux amplifient les fausses informations sur le climat* ».

18. Nicole d'Almeida, «Climat et fake news : le vrai du faux», Hebdomadaire *Le 1* et *France info*, 18 septembre 2019.

Séance 2 (1 h 30) - Le traitement médiatique du changement climatique

Dans cette séance, les élèves vont prendre conscience de la diversité des acteurs en matière de discours médiatisés sur le climat, et vont appréhender la concurrence des discours sur le thème en analysant le traitement qualitatif de la question climatique et sa mise en scène. En début de séance, le professeur peut rappeler aux élèves que le traitement quantitatif des questions climatiques s'est nettement amélioré (même si le nombre de sujets relatifs au climat est beaucoup plus important en période de COP ou de catastrophes climatiques). Les élèves vont donc être invités à étudier la manière dont il est traité : les procédés médiatiques de mise en scène, les discours produits, et leur influence sur l'opinion publique. La classe peut être divisée en groupe qui travaille chacun sur un document. On pourra distribuer une trame pour guider l'analyse des élèves. Par exemple :

Document (source)	
Acteurs qui s'expriment	
Registre du discours (scientifique, neutre, polémique, militant…)	
Ton employé	
Mise en scène de l'information	
Objectifs	
Effets possibles sur l'opinion	

Le premier extrait des « Dossiers de l'écran » de 1979 permet de redonner de la profondeur historique au traitement médiatique du réchauffement climatique (voir ci-dessous, document 1). Si le présentateur laisse les contradicteurs s'exprimer, ses commentaires face aux analyses d'Haroun Tazieff laissent déjà apparaitre la quasi-impossibilité d'évoquer la responsabilité humaine dans le réchauffement climatique. Les autres documents, variés, permettent d'étudier la diversité des acteurs, la confusion entre faits et opinions perpétuée dans les médias grand public, la hiérarchie de l'information, sa mise en scène et les tentations de simplification. En outre, les questions qui peuvent émerger lors de la mise en commun (responsabilité des journalistes et implication dans les sujets abordés par exemple) vont préparer le procès de la dernière séance. Le bilan doit stabiliser la compréhension auprès des élèves des points clés suivants :

- les discours des acteurs médiatiques sur la question climatique, s'ils se revendiquent souvent de la science, n'ont pas les mêmes objectifs ;
- l'opinion publique se construit à partir de discours médiatiques multiples, parfois contradictoires, qui influencent les citoyens ;
- les médias ne font pas que transmettre des informations, ils les sélectionnent, les hiérarchisent et les mettent en scène.

Dossier documentaire

Document 1 - Extrait « Les dossiers de l'écran », 4 septembre 1979, disponible sur ina.fr

Document 2 - Audrey Garric, « La lutte contre le réchauffement climatique s'éloigne dangereusement des objectifs à atteindre, alerte l'ONU », *Le Monde*, 4 novembre 2025.

Document 3 - « 6ème rapport du GIEC, qu'est-ce que c'est ? », vidéo diffusée sur la chaine YouTube du ministère de la Transition écologique, 4 avril 2022.

Document 4 - Extrait « Faut-il couper la clim pour sauver la planète ? », émission Les Grandes Gueules, *BFM-RMC*, 7 juin 2022.

Document 5 - Interview d'Hugo Clément « Canicule : pour Hugo Clément, "si on ne fait rien, on va tous en payer le prix, et il sera très cher" », *BFM TV*, 17 juin 2022.

Document 6 - Extrait « Échange tendu entre Yamina Saheb (GIEC) et Julie Graziani sur le changement climatique », journal *BFM TV*, 23 août 2022.

Séance 3 (2 h) - Simuler le procès d'une chaine d'information

Dans cette séance, les élèves vont simuler un procès contre une chaine d'information fictive, que l'on nommera *Info24*. Elle est accusée de diffusion de fausses informations et de présentation trompeuse de faits scientifiques, contribuant à désinformer les citoyens et à affaiblir le débat démocratique.
La simulation d'un procès n'est pas une fin en soi. C'est une démarche pédagogique qui vise à faire comprendre aux élèves que, dans une société de communication, la liberté d'informer s'exerce dans un cadre juridique précis et engage une responsabilité citoyenne. Par l'expérimentation, les élèves comprennent que l'opinion publique ne se forme pas spontanément, mais résulte d'interactions complexes entre acteurs médiatiques, discours, libertés fondamentales et responsabilités (y compris juridiques dans un État de droit).

Étape 1 - Préparation de la simulation

Dans cette phase de préparation, le professeur va d'abord contextualiser l'affaire avant de rappeler le déroulé d'une audience et de distribuer les différents rôles.

Il importe tout d'abord de rappeler le côté fictionnel de l'activité. Le procès d'une chaine d'information pour diffusion de fausses nouvelles est possible même hors période électorale, mais suppose trois critères : la fausseté de l'information, la mauvaise foi de la chaine qui sait que l'information est fausse, et le trouble à l'ordre public. Les deuxième et troisième critères sont très difficiles à établir. Aussi, la régulation se fait le plus souvent par des sanctions de l'Arcom.

Pour le temps de contextualisation, le professeur peut énoncer le chef d'accusation et les faits reprochés. Tous les élèves, quel que soit leur rôle, doivent avoir le même niveau d'information.

Exemple de chef d'accusation : « *Diffusion répétée de fausses informations et présentation trompeuse de faits scientifiques portant atteinte à l'information du public, au sens de la loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse.* »

Exemple de faits reprochés : « *Il est reproché à la chaine Info24 d'avoir* :

1. *Entretenu sciemment une confusion chez les téléspectateurs par la mise en équivalence entre les résultats de travaux scientifiques, faisant consensus dans la communauté scientifique et répondant aux critères de la science, et des opinions personnelles* ;

2. *Utilisé des titres et bandeaux trompeurs, laissant croire à une controverse scientifique majeure sur le changement climatique* ;
3. *Refusé d'apporter des rectifications claires malgré des alertes de chercheurs et d'associations*. ».

Le professeur présente ensuite le déroulement d'un procès pour que les élèves se répartissent les rôles. Pour simplifier le travail de recherche et favoriser la coopération entre les élèves, la classe peut être divisée en 3 groupes :

- **groupe magistrats :** le président et les jurés (juges assesseurs en correctionnel) ;
- **groupe défense :** l'accusé et son avocat[19] ;
- **groupe accusation :** le procureur, des témoins (un représentant de l'Arcom, un co-auteur du GIEC), un membre d'une ONG qui se constitue partie civile.

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

Déroulement du procès :

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

Étape 2 - Travail de groupe

La deuxième étape consiste à préparer l'oral de chacun des élèves. Compte tenu de l'autonomie des élèves en terminale, on peut envisager de les laisser faire les recherches seuls (identifier les infractions, préparer un discours scientifique, etc.). Si les élèves ont besoin d'être guidés, voici quelques pistes de documents mobilisables.

Dossier documentaire

Document 1 - Loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse, notamment les articles 27 ; 29 ; et 35.

Document 2 - Article 121-2 du Code pénal.

Document 3 - Déclaration des devoirs et des droits des journalistes dite « Charte de Munich ».

Document 4 - Communiqué de presse sur la synthèse du 6ème rapport du GIEC.

Document 5 - Site de l'Arcom, régulateur de la communication audiovisuelle et numérique.

19. On peut distribuer des rôles pour le journaliste, le rédacteur en chef, le directeur général, ce qui permet d'indiquer toute la chaine de responsabilité du média.

Étape 3 - Simulation du procès

Cette étape consiste en la simulation du procès. Si possible, on aménage la salle de classe de manière à respecter les places de chacun. Le professeur n'intervient pas, mais peut jouer le rôle de greffier en prenant des notes (ou filmer si cela a été prévu) de manière à revenir sur cette expérimentation. Il est envisageable de filmer le procès pour ensuite analyser en classe entière (dans ce cas, il sera nécessaire de respecter les droits à l'image et à la voix des élèves en utilisant le formulaire disponible sur éduscol). Dans le contexte de la classe, le professeur veille à la maîtrise du temps, et à l'équilibre des temps de parole, pour que l'audience puisse se tenir dans le temps d'une séance que l'on peut estimer à 1 h pour la simulation et 1 h de préparation.

Points d'attention et de vigilance

- Tout au long de la séquence, être attentif à la pluralité des sources et des supports d'information utilisés.
- Privilégier des situations d'enseignement qui permettent aux élèves de s'exprimer tout en respectant les opinions divergentes pour favoriser un débat constructif et réflexif sur le traitement de l'information.
- Ne pas transformer le procès en tribunal idéologique : il ne s'agit ni de juger des opinions ni de stigmatiser un média réel ou les pratiques des élèves (d'où l'importance de choisir une chaine fictive). Le professeur peut alors rappeler que si la chaine est fictive, tout ce qui lui est reproché existe réellement. Rappeler également qu'un procès se fonde sur des preuves, mises à l'épreuve de la loi.
- Ne pas confondre controverse médiatique et controverse scientifique (il y a consensus scientifique sur le réchauffement climatique), et éviter toute mise à égalité artificielle des discours sur le climat.

Propositions pour l'évaluation

Les compétences de l'élève peuvent être évaluées suivant différents temps de la séquence :

- en auto-évaluation individuelle au cours de la séquence : « ce que j'ai appris / ce qui m'a surpris / ce qui m'aide à mieux m'informer » ;
- en auto-évaluation collective lors des travaux de groupes : il s'agit d'encourager les pratiques réflexives par une évaluation entre pairs des comportements démocratiques au sein du groupe ;
- en évaluation finale : on peut proposer un corpus de 2 ou 3 documents permettant d'évaluer les compétences suivantes :
  - comprendre le rôle des médias dans la formation de l'opinion publique,
  - exercer son esprit critique face à l'information,
  - argumenter en mobilisant des valeurs républicaines.

Prolongements et liens possibles

L'étude de cette situation permet au professeur de lettres-histoire-géographie de faire des ponts avec les disciplines qu'il enseigne, notamment le thème 2 de géographie « Les sociétés et les risques : anticiper, réagir, se coordonner et s'adapter », et plus précisément la mise en œuvre de la capacité « Analyser le traitement médiatique d'un aléa ou d'un risque et dégager les limites de ce traitement ».

Le CLEMI propose un scénario de « classe investigation » sur le trafic en Amazonie.

Les ressources du site « Quota climat » qui analyse la désinformation climatique dans les médias.

La délibération dans les institutions (nationales, européennes, internationales)

Éclairage pour le professeur

L'étude des formes de délibération au sein des institutions, qu'elles soient nationales, européennes ou internationales, doit conduire les élèves à appréhender les mécanismes et l'encadrement des prises de décisions dans un cadre démocratique.

L'enjeu est de faire comprendre que la prise de décision dans un État de droit démocratique s'inscrit dans un cadre juridique et institutionnel. Que celle-ci est légitime si elle répond à ce cadre en étant issue d'un consensus ou d'une majorité. Les institutions comme les formes de délibérations institutionnelles visent à adopter ou mettre en œuvre des mesures d'intérêt général (social, structurel, écologique, etc.). Les citoyens et les individus doivent reconnaitre la délégation de leur souveraineté réalisée par l'élection comme avoir conscience que l'intérêt général peut dépasser leur intérêt particulier pour créer une adhésion aux décisions prises. Ce fait concerne également les États au niveau européen ou international.

Institutions : ensemble des formes et structures politiques 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.

Intérêt général : il n'y a pas de définition juridique unique de l'intérêt général, mais cette notion est fondamentale pour le droit public et administratif : l'intérêt général désigne ce qui dépasse les seuls intérêts particuliers et justifie l'action des pouvoirs publics.

Deux conceptions philosophiques de l'intérêt général s'opposent. Pour la philosophie utilitariste héritière de Jeremy Bentham, l'intérêt général est la somme des intérêts particuliers. Une action publique conforme à l'intérêt général est alors celle qui accroît le bien-être (pour Bentham, le plaisir par opposition à la souffrance) du plus grand nombre. Cette définition est parfois utilisée pour évaluer le bilan des politiques publiques. Pour Rousseau, il y a un intérêt commun qui ne se confond pas avec la somme des intérêts particuliers, intérêt commun qui doit être défendu par la « volonté générale ». L'article 6 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 affirme ainsi que « la loi est l'expression de la volonté générale ».

Au XX^{e} siècle, le philosophe John Rawls insiste sur le fait que l'action en faveur du bien commun doit respecter les libertés fondamentales de chacun et bénéficier davantage aux plus désavantagés.

L'action administrative, comme l'action des représentants, trouve sa justification et sa légitimité dans la recherche de l'intérêt général, sous le contrôle des lois et de la justice.

En démocratie, le débat sur les décisions que doit dicter l'intérêt général est permanent. Le droit public fixe la manière dont sont prises les décisions en garantissant une dimension de délibération. La justice est garante du fait que les libertés fondamentales sont respectées dans ce processus et dans l'application des décisions. Le juge peut être saisi par un citoyen, un collectif, des élus et va, en exerçant un contrôle, confirmer ou invalider une décision.

Confiance, représentativité et légitimité

L'adhésion aux décisions politiques, qu'elles soient nationales ou internationales, s'appuie sur **une confiance dans les choix réalisés et le sentiment de reconnaissance ou de considération de la part des individus**. Cette confiance politique varie selon son âge, son genre, sa position sociale et la perception de sa situation comparativement à la génération précédente. Ainsi, les études indiquent que la confiance à l'égard du chef de l'État, du Parlement, des partis politiques ou des médias atteint des niveaux historiquement bas, au point que c'est la capacité des élections à infléchir un cap, voire l'idée même de politique (tout au moins telle qu'elle est formulée par les enquêtes) qui est remise en cause. L'idéal démocratique, avec la même réserve quant à sa formulation, connaît également une érosion, notamment chez les jeunes. Le phénomène apparait constant et généralisé en Europe et particulièrement marqué en France. Cette érosion s'exprime ou se confirme lors des élections, soit par l'abstention soit par une attraction vers des propositions politiques de rupture.

Il s'agit donc de considérer ce qui constitue **la représentativité et la légitimité des représentants comme des prises de décisions au sein des institutions**.

> **La représentativité** est le caractère reconnu à une personne, à un parti, un syndicat, un groupe organisé, de représenter ses mandants, donnant le droit de parler ou d'agir en leur nom, de défendre leurs intérêts ou leurs aspirations.

En politique, **la représentativité** repose largement sur l'élection et, en France en particulier, le principe majoritaire, qui permettent au représentant d'agir légitimement au nom de tous. Elle est généralement codifiée par les règles de désignation, mais aussi par la nécessité de respecter des principes fondamentaux, que ce soit pour représenter une partie de la population ou les adhérents d'un syndicat ou un parti politique. Cela pose également la question de l'exemplarité du représentant, notion dont les contours empreints d'une dimension morale sont parfois difficiles à définir ou du moins à énoncer.

La représentativité a également une **dimension sociale** : ainsi, la faible présence de certaines catégories de la population parmi les dirigeants peut affaiblir leur représentativité et affaiblir la légitimité du principe de représentation, en particulier dans une démocratie reposant sur des principes égalitaires. Le ressenti d'un manque de représentativité peut amener à juger le pouvoir moins légitime car ne garantissant pas l'application des principes sur lesquels il est fondé.

La représentativité pose enfin la question de ses critères : faut-il, pour qu'un représentant soit représentatif, que les populations se sentent proches, voire identiques à lui ? Ou faut-il qu'il manifeste des compétences supérieures pour régler les problèmes ? La représentativité ne peut reposer ni sur une pure expertise qui amènerait un élu à trancher seul au nom de sa compétence supposée ni sur la capacité à être un simple relai d'opinions, d'ailleurs souvent contradictoires. L'équilibre entre ces deux extrémités permet de comprendre le fonctionnement politique d'une société et ses évolutions, l'action citoyenne, et comment se construit la légitimité des dirigeants.

Suivant l'échelle de représentation, la représentativité s'exprime ou se revendique suivant des logiques différentes : les représentants nationaux revendiquent une meilleure connaissance de l'intérêt général de la nation, alors que les représentants locaux mettent en avant une proximité plus grande avec la population. En pratique, la représentation peut être complexe : les députés représentent officiellement la nation, mais ils peuvent être porteurs de revendications de leur circonscription et des idées de leur parti.

L'idée que la démocratie ne doit pas se résumer au suffrage est au cœur des débats actuels. Cette interrogation conduit à considérer ce qui fonde la légitimité.

La légitimité est la capacité pour une personne ou un groupe à faire admettre son pouvoir, sa domination. Pour Max Weber, il existe plusieurs formes de légitimité :

- la légitimité charismatique, liée à l'autorité d'une personnalité jugée exceptionnelle ;
- la légitimité traditionnelle, comme dans le cas de dynasties ;
- la légitimité rationnelle-légale, appuyée sur des règles impersonnelles et universelles ; la légitimité est alors liée à la fonction plus qu'à celui qui la représente.

La légitimité est au cœur de l'acceptation de la représentation par les représentés. En démocratie, elle se fonde essentiellement sur l'élection, mais d'autres attributs peuvent y participer : le sexe, l'âge, les origines, le statut, les traditions, la richesse, l'expertise, la force, l'exemplarité, les appuis ou l'expérience. Elle dépasse en ce sens la légalité, certaines actions illégales pouvant être perçues comme légitimes, ou certaines actions légales perçues comme illégitimes.

La légitimité des institutions délibératives peut reposer sur plusieurs fondements complémentaires. Dans les États démocratiques, elle procède d'abord de la souveraineté populaire, exprimée par l'élection des représentants. Les assemblées parlementaires nationales tirent ainsi leur autorité du suffrage universel, ce qui confère une légitimité directe ou indirecte à leurs délibérations. À l'échelon européen, la question de la légitimité est plus complexe. Elle repose sur une double source : d'une part les citoyens représentés au Parlement européen ; d'autre part, les États membres, représentés au Conseil de l'Union européenne et au Conseil européen. Cette « double légitimité » reflète la nature historiquement hybride de l'Union européenne, à la fois union de peuples et d'États.

Dans les institutions internationales, notamment l'ONU et ses différentes agences, la légitimité repose principalement sur le consentement des États souverains. Les organisations internationales tirent leur autorité des traités fondateurs ratifiés par les États. Toutefois, le fonctionnement des institutions internationales dépend grandement du bon vouloir des États et de la sincérité de l'engagement de leurs dirigeants.

Délibération, consensus et majorité

La délibération constitue un principe et une pratique fondamentale des régimes démocratiques contemporains. Elle désigne le processus par lequel des acteurs institutionnels, au nom des peuples, débattent, argumentent et prennent des décisions collectives. Dans les institutions nationales, européennes et internationales, la délibération revêt des formes très variées et des modalités de décision spécifiques (des différentes formes de majorité au consensus) s'adossant à des cadres juridiques structurants inscrits dans le droit national, européen et international.

Les processus délibératifs se caractérisent par des modes de décision variés, qui traduisent des conceptions différentes de la prise de décision collective, le plus souvent imputables aux histoires respectives des institutions concernées. **Le consensus** est souvent privilégié dans les enceintes internationales, y compris le Conseil de l'Union européenne ou le Conseil européen. Il suppose l'absence d'opposition formelle et favorise la recherche d'un accord commun acceptable par tous. Ce mode de décision présente l'avantage de renforcer l'adhésion des parties, mais il peut ralentir considérablement le processus décisionnel, conduit souvent à des compromis qui peuvent être vus comme minimalistes. Il peut aussi conduire à des blocages complets (exercice du droit de véto au Conseil de sécurité de l'ONU).

À l'inverse, la règle de la majorité simple ou qualifiée est au cœur du fonctionnement des institutions nationales. Elle permet une prise de décision en respectant le principe d'égalité entre les représentants. Elle implique, de fait, l'acceptation du désaccord et la prise de décisions qui peuvent mécontenter une minorité.

L'Union européenne combine ces deux logiques. Cette hybridation illustre la volonté de concilier efficacité décisionnelle et respect des souverainetés nationales. Si certaines décisions requièrent l'unanimité (notamment en matière de politique étrangère), d'autres relèvent de la « majorité qualifiée », notamment au Conseil de l'Union européenne : la majorité nécessaire pour valider une décision doit regrouper des pays représentant au moins 65 % de la population de l'UE. Si au moins quatre pays représentant plus de 35 % de la population de l'UE s'y opposent, la décision ne peut être prise. C'est la « minorité de blocage ». Dans les faits, au Conseil de l'UE, malgré la règle de majorité, les décisions sont fréquemment adoptées « par consensus » sans vote formel. À l'international, l'assemblée générale de l'ONU vote à la majorité simple ou des deux tiers pour les résolutions non contraignantes, tandis que le consensus domine dans les conférences comme les COP sur le climat, garantissant une légitimité par acceptation implicite.

La délibération dans les institutions nationales, européennes et internationales révèle donc une tension constante entre légitimité démocratique, efficacité décisionnelle et respect des souverainetés nationales, qui sont elles-mêmes au fondement de la démocratie. Les modes de décision (consensus ou différents types de majorité) traduisent des compromis. Les cadres juridiques, qu'il s'agisse du droit européen ou du droit international, structurent profondément ces processus.

L'objectif, pour les élèves, est de clarifier ces mécanismes pour mieux comprendre les enjeux contemporains de la gouvernance démocratique à différentes échelles.

Quelques points de lexique politique

Délibération : discussion orientée vers l'examen des solutions qui tend à une prise de décision collective.

Consensus : mot latin signifiant « accord », de *consentire*, « être d'accord ». Accord exprès ou tacite établi entre les membres d'un groupe, d'un parti, d'une conférence diplomatique, d'une instance délibérative internationale sur l'action à mener, la politique à suivre.

Droit de véto : disposition permettant qu'un seul vote négatif suffise à bloquer l'adoption d'une disposition. Par exemple, le droit de véto d'un des cinq membres permanents au sein du Conseil de sécurité de l'ONU empêche l'adoption d'une résolution ou la prise d'une sanction contre un État membre.

Majorité absolue : pour qu'il soit adopté ou élu, un texte ou un candidat doit recevoir la moitié des voix exprimées plus une.

Majorité simple : le texte est adopté ou la personne est élue dès lors que les votes favorables sont supérieurs en nombre aux votes défavorables, sans atteindre nécessairement la moitié des voix exprimées.

Majorité qualifiée : signifie qu'une décision est adoptée si elle obtient un certain seuil de soutien, plus élevé qu'une majorité simple ou absolue, mais inférieur à l'unanimité. Au sein de l'UE, par exemple, il faut 55 % des États membres (au moins 15 pays sur 27) représentant au moins 65 % de la population totale. En France, il faut les 3/5e du Congrès (Assemblée nationale et Sénat) pour modifier la Constitution.

Minorité de blocage : disposition fixant un nombre minimum de voix pour qu'une décision ne puisse être adoptée. Par exemple, dans l'UE, il faut au moins 4 États opposés, représentant plus de 35 % de la population.

Points de vigilance à considérer pour le professeur

- Toutes les formes de représentations issues de scrutins différents ne sont pas à étudier pour elles-mêmes. Elles sont explicitées en appui de l'étude d'une délibération.
- La délibération démocratique repose sur la capacité à distinguer les intérêts particuliers de chacun et l'intérêt général qui doit guider la décision collective. Parvenir à un consensus n'est pas une capitulation : c'est le résultat d'un compromis, lui-même construit à travers des discussions et des concessions mutuelles qui rendent la décision applicable. L'enjeu pour les élèves n'est pas de renforcer leurs opinions préexistantes, mais de comprendre pourquoi et comment une décision politique vise à dépasser les intérêts individuels au profit du bien commun. Il s'agit de bien rappeler que l'adoption d'une loi ou une décision administrative, dans le cadre d'un État de droit, est toujours contestable devant des juridictions.
- Le professeur doit être particulièrement attentif dans ses choix de veiller au pluralisme comme à bien rester sur les mécanismes étudiés sans induire une prise de position.

Proposition de séance : les difficultés pour parvenir à un consensus, l'exemple des politiques migratoires

Points d'appui dans le programme

Notions : légitimité ; consensus ou majorité ; droit européen ; droit international.

Contenus d'enseignement associés à la proposition

Dans les institutions, les représentants qui délibèrent trouvent leur légitimité dans l'élection ; dans le cadre institutionnel, toute délibération a vocation à se traduire par une décision (par consensus ou à la majorité). Le rôle du débat est en ce sens de fonder la légitimité de la décision prise ;

L'élaboration de la loi suit un parcours comprenant plusieurs étapes (projet ou proposition de loi, vote à l'Assemblée nationale et au Sénat, navette parlementaire, promulgation) ; la loi votée est soumise à un contrôle constitutionnel. Les lois peuvent aussi résulter de directives européennes ;

Avec l'ONU, le projet d'une délibération mondiale trouve quelques points de consensus (notamment dans le domaine du développement durable et de la protection de l'environnement), mais se heurte à des situations de blocage.

Présentation de la séance

Cette séance d'une durée de 2 heures (3 activités de 45 minutes) invite les élèves à analyser comment les sociétés démocratiques prennent des décisions sur des sujets sensibles, en particulier les politiques migratoires. À partir de documents proposés portant sur la France, l'Union européenne et l'ONU, les élèves découvrent les acteurs impliqués, les différentes étapes de la délibération et les raisons pour lesquelles il est souvent difficile d'atteindre un consensus. Ils sont amenés à comparer trois niveaux de décision : national, européen et international, et à comprendre comment se construisent les compromis dans des contextes où les intérêts, les valeurs et les contraintes juridiques sont multiples et parfois contradictoires.

Les activités permettent de saisir que la délibération en démocratie est un processus pluraliste où se confrontent intérêts, valeurs, contraintes juridiques et enjeux géopolitiques. Plus le niveau institutionnel s'élargit (État, Union européenne, ONU), plus les divergences s'intensifient, rendant le compromis plus difficile à atteindre.

Ces activités mobilisent plusieurs contenus. Tout d'abord, au niveau national, il s'agit de comprendre le processus législatif : gouvernement, navette parlementaire, rôle de la CMP (commission mixte-paritaire), vote final ; le contrôle de constitutionnalité ; les notions de délibération, compromis, consensus, valeurs en tension. Puis, au niveau européen, il convient d'appréhender et comprendre le fonctionnement des institutions européennes (Commission, Parlement, Conseil) ; le mécanisme de majorité qualifiée ; les tensions entre solidarité, souveraineté, sécurité et droits humains. Enfin, au niveau international, l'élève doit pouvoir conceptualiser la nature des accords non-contraignants (*soft law*), la coopération entre États à 193 membres, et le rôle de la désinformation dans les débats internationaux en lien avec l'éducation aux médias et à l'information.

Les élèves travaillent par groupes de 3 à 4. Les trois activités développent l'analyse critique, la coopération et la compréhension des institutions démocratiques à travers un exemple concret.

Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Valoriser et promouvoir les notions de respect de la dignité humaine et des droits de l'homme.
- Promouvoir l'État de droit.
- Respecter autrui et accepter les différences.
- Favoriser l'apprentissage autonome.

Déroulé de la séance

Support documentaire

Activité 1

- **Document 1 -** Schéma du processus législatif : « Quelles sont les étapes du vote d'une loi ? », vie-publique.fr.
- **Document 2 -** Article de presse : « Loi immigration : ce que le conseil a censuré et pourquoi », *Le Monde – Les Décodeurs*, 2024.
- **Document 3 -** Chronologie des lois sur l'immigration depuis 1974, vie-publique.fr.

Activité 2

- **Document 1 -** « Qu'est-ce que le pacte européen sur la migration et l'asile ? », *Toute l'Europe*, 2026.
- **Document 2 -** Commission européenne, « Pacte sur la migration et l'asile, un système commun de gestion des migrations à l'échelle de l'Union », 2024.
- **Document 3 -** Amnesty International, « Droit d'asile : que va changer le nouveau pacte européen ? », 2025.

Activité 3

- **Document 1 -** Objectifs et principes du « Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières », site des Nations unies.
- **Document 2 -** La Cimade, « Le pacte mondial migration de l'ONU : fantasmes et réalités », 2018.
- **Document 3 -** Info Migrants, « Pourquoi le pacte mondial de l'ONU sur les migrants est-il contesté en Europe ? », 2018.

Activité 1 - À l'échelle de la France : comprendre la délibération nationale

Temps de travail en groupe : 45 minutes.

Les élèves étudient le parcours d'une loi française, les acteurs impliqués (gouvernement, Assemblée, Sénat, Conseil constitutionnel) et les raisons des désaccords autour de la loi Immigration–Intégration–Asile.

Ils découvrent pourquoi il est difficile d'obtenir un consensus, y compris au sein d'un même pays. Les objectifs sont de comprendre les étapes du processus législatif, identifier les sources de désaccord entre acteurs politiques, expliquer le rôle du Conseil constitutionnel et comprendre la notion de consensus en démocratie. Lors de cette première séance, l'enseignant présente le contexte de la loi. Il contextualise les trois documents proposés (voir support documentaire activité 1). Il organise les groupes de travail et distribue les rôles. Lorsque le travail est terminé, le professeur conduit une mise en commun rappelant les étapes, les désaccords, la censure.

À partir des trois supports (le parcours d'une loi, l'article du *Monde* et la chronologie des lois sur l'immigration depuis 1974), les consignes de travail peuvent être les suivantes.

1. Reconstituer les étapes du parcours législatif de la loi de 2024 à partir du schéma.
2. Relever les points de désaccord entre majorité, opposition, Sénat, associations.
3. Expliquer pourquoi le Conseil constitutionnel a censuré 35 articles.
4. Proposer une définition du consensus en démocratie.
5. Conclure : pourquoi cette loi illustretelle la difficulté à délibérer ?

Activité 2 - À l'échelle de l'Union européenne : comprendre la délibération entre États

Temps de travail en groupe : 45 minutes.

Les élèves analysent le Pacte européen sur la migration et l'asile en étudiant la diversité des positions des États membres (voir support documentaire, activité 2). Ils comprennent comment un compromis européen est construit malgré des intérêts souvent opposés. Les objectifs inhérents à cette activité sont d'identifier les positions divergentes des États membres, de comprendre le mécanisme de solidarité du pacte, d'expliquer comment un compromis peut être établi (majorité qualifiée), de comparer la prise de décision nationale et européenne. Au préalable, l'enseignant introduit le fonctionnement de l'Union européenne : Commission, Parlement et Conseil. Le professeur doit expliciter et distinguer « fait » et « opinion ».

La consigne de travail peut se présenter comme suit.

1. Après lecture des documents, compléter le tableau suivant :

Acteurs	Divergences	Arguments	Solutions

2. Décrire le compromis final : majorité qualifiée, solidarité obligatoire, choix entre relocalisation ou soutien financier.
3. Comparer le processus européen avec le processus français (qui décide ? Quelles tensions ? Comment obtient-on un accord ?)

Activité 3 - À l'échelle internationale : comprendre les limites du consensus mondial

Temps de travail en groupe : 45 minutes.

Les élèves étudient le Pacte mondial sur les migrations en analysant ses objectifs, les pays qui l'ont refusé et les polémiques qui l'ont accompagné. Ils apprennent pourquoi le consensus international est le plus difficile à atteindre. Dans cette activité, il sera question d'identifier les objectifs du Pacte mondial de l'ONU, de lire les raisons du refus de certains États, de percevoir le rôle de la désinformation dans les débats internationaux et de comparer délibération nationale, européenne et internationale. Lors de ce temps de séance, l'enseignant explique que le pacte est non contraignant (un accord politique, pas une loi), il guide les élèves pour relever les divergences entre les États. Les documents peuvent être lus à partir du questionnement suivant.

1. Expliquer ce que vise le Pacte mondial de l'ONU.
2. Identifier les raisons pour lesquelles certains États ont refusé de le signer.
3. Analyser : en quoi les polémiques ont-elles rendu le consensus encore plus difficile ?
4. Comparer ce niveau international avec les niveaux français et européen : quels acteurs interviennent ? Quelles tensions spécifiques apparaissent au niveau mondial ?

Exemples de réussites au cours de la séance

Les élèves réussissent lorsqu'ils sont capables de :

- restituer clairement le parcours législatif,
- repérer et formuler les désaccords majeurs,
- expliquer la censure du Conseil constitutionnel,
- comprendre la notion de « cavalier législatif »,
- donner 1 ou 2 exemples de mesures censurées,
- définir le consensus,
- rédiger une conclusion argumentée,
- montrer que la loi illustre une difficulté à délibérer : multiplicité d'acteurs, valeurs en tension, pressions politiques…,
- compléter un tableau clair (acteurs / divergences / arguments / solutions),
- expliquer le mécanisme de solidarité,
- comparer la délibération nationale, européenne et internationale.

Points d'attention et de vigilance

Le professeur doit mesurer la complexité du débat migratoire en portant une attention particulière aux présupposés ou discours stéréotypés. Il convient de bien centrer le propos sur les faits institutionnels et non sur les opinions. Il doit également rappeler que l'objectif est d'analyser la délibération, pas le fond politique. En classe de terminale, les élèves doivent être capables d'identifier les différentes sources et donc avoir une lecture critique des supports documentaires proposés.

Prolongements possibles adaptés à la voie professionnelle

L'enseignant peut prolonger sa séance en proposant une étude sur les titres de séjour et métiers en tensions. Il interroge les secteurs concernés (BTP, hôtellerie-restauration, soins, etc.), questionne comment une politique migratoire influence certains métiers.

Il peut également soumettre au questionnement des élèves des documents professionnels (inspection du travail OFII, France travail) : pénurie de main-d'œuvre, régularisation, enjeux économiques, etc.

Il est possible de proposer une réflexion sur le lien entre les métiers et la mobilité internationale en interrogeant comment la mobilité internationale (stages, travail à l'étranger, Erasmus Pro, etc.) s'inscrit dans un monde où les migrations sont débattues et quels documents et protections encadrent un déplacement professionnel.

Le lien avec l'EMI est aussi pertinent avec la mise en œuvre d'un mini-projet d'éducation aux médias. Les élèves repèrent une fausse information sur la migration et analysent : pourquoi circule-t-elle ? Comment la déconstruire ? Quel lien avec les polémiques sur le pacte mondial ?

Utiliser le jeu Destination Europe, un jeu pédagogique construit par le Réseau européen des migrations (REM). Il s'agit d'un jeu de rôle éducatif qui a pour objectifs d'initier les jeunes aux processus décisionnels en matière de migration, d'asile et d'intégration, à l'échelle de l'UE, de ses États membres et au niveau local ; d'illustrer les impacts possibles des décisions prises sur différentes catégories de migrants ainsi que sur l'évolution de l'opinion publique ; de développer l'esprit critique, la collaboration, la communication. La durée du jeu est variable (90 minutes pour 3 tours, 30 minutes pour 1 tour) et se joue par groupes de 6 à 12 joueurs. À chaque tour, les participants endossent le rôle de différents acteurs et se plongent dans des scénarios fictifs.