



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Livret d'accompagnement de programme

Enseignement moral et civique

Avant
4 ans

À partir de
4 ans

À partir de
5 ans

CP

CE1

CE2

CM1

CM2

6^e

5^e

4^e

3^e

2026

Dans le cadre de la mise en œuvre du programme d'enseignement moral et civique publié au Bulletin officiel du 13 juin 2024, ce livret d'accompagnement propose des éclairages pour le professeur et des pistes de mise en œuvre qui ne prétendent pas couvrir l'intégralité du programme et sont de nature variée (séquences, activités, projet, etc.). Chaque proposition met en évidence des compétences pour une culture de la démocratie qui figurent en préambule du programme et qu'elle permet de développer.

Vivre en république

Sommaire

4 | Les enjeux pédagogiques de la classe de CM2

5 | Citoyenneté et nationalité

5 | Éclairage pour le professeur

5 | Proposition de projet : planète plastique (2 séances)

11 | Proposition de séquence : comprendre la République par ses symboles (4 séances)

21 | Liberté et droits fondamentaux

21 | Éclairage pour le professeur

21 | Proposition de séquence : liberté d'expression et désinformation (2 séances)

26 | Respecter les droits de tous

26 | Éclairage pour le professeur

27 | Proposition d'activité : discriminations en actes

31 | À l'École laïque

31 | Éclairage pour le professeur

32 | Proposition de séance : croyance ou savoir ?

Les enjeux pédagogiques de la classe de CM2

L'entrée au CM2 marque la fin de l'école primaire et la liaison avec le collège dans la continuité du cycle 3, un niveau de classe de transition. De manière générale au cycle 3, les élèves accèdent à une réflexion plus abstraite qui favorise le raisonnement et sa mise en œuvre dans des tâches plus complexes. Ils sont incités à agir de manière responsable et à coopérer à travers la réalisation de projets, à créer et à produire un nombre significatif d'écrits, à mener à bien des réalisations de tous ordres¹.

Le CM1 a permis d'élargir leur sentiment d'appartenance du collectif scolaire à l'espace public. Ils ont appréhendé la notion de civisme et de citoyenneté et abordé les notions d'égalité et de fraternité. Il est dès lors possible d'aborder les fondements de la vie en république. Les élèves de CM2 approfondissent les notions de droit et de devoir.

1. Programme du [cycle 3](#), sur [éduscol](#).

■ Citoyenneté et nationalité

■ Éclairage pour le professeur

La séquence et l'activité proposées permettent de traiter une partie des contenus de la rubrique « Citoyenneté et nationalité ». Les droits civils et politiques en lien avec la citoyenneté ne sont pas abordés dans cette séquence. La notion de citoyenneté est à envisager en référence avec la Convention internationale des droits de l'enfant et de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Le but est de faire comprendre que **tout individu bénéficie de droits** : certains dès sa naissance (nationalité, soin, éducation, sûreté, liberté d'expression, d'opinion...) et d'autres qui permettent de participer aux décisions de la vie publique.

Le projet qui investit la notion de devoir propose un ancrage EDD où **l'éco-citoyenneté** est mise en lien avec le devoir civique de défendre l'environnement. Elle est à mettre en lien avec la rubrique « Libertés et droits fondamentaux » au regard du droit à vivre dans un environnement équilibré et respectueux (droits fondamentaux et Charte de l'environnement).

La séquence dédiée aux symboles républicains permet d'aborder les **fondements de la République** au travers des symboles fédérateurs qui en sont l'héritage.

■ Proposition de projet : planète plastique (2 séances)

Notions : devoirs.

Contenus d'enseignement : connaître les devoirs du citoyen et de toute personne résidant sur le territoire national : respecter les lois, contribuer à financer les dépenses publiques. Chaque citoyen doit respecter les droits des autres qui sont identiques aux siens (Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, art. 3 et 13). Comprendre que le terme de devoir peut aussi désigner une réalité plus morale, qui doit guider le citoyen dans son comportement dans l'espace public.

Le projet vise à sensibiliser les élèves à la protection de l'environnement en étudiant les effets que celle-ci peut avoir sur la santé de tous. L'éducation à la responsabilisation passe par la compréhension que chaque geste compte et que c'est la somme des actions de chacun qui peut avoir des effets globaux et durables. Il faut néanmoins veiller à ne pas dramatiser la responsabilité individuelle afin de ne pas induire de caractère culpabilisant. Il est important d'insister sur les notions de droit et devoir en contexte : il s'agit de faire un choix favorable à l'environnement quand cela est possible. Les élèves comprennent que tout le monde doit et peut agir pour améliorer l'environnement.

La **Charte de l'environnement** est un texte à valeur constitutionnelle (intégrée en 2005 dans le bloc de constitutionnalité² du droit français) : elle reconnaît les droits et devoirs fondamentaux relatifs à la protection de l'environnement et introduit notamment trois grands principes : le principe de *prévention*, le principe de *précaution* et le principe dit « *pollueur-payeur* ». La présentation des deux premiers articles (« Art. 1er. - Chacun a le droit de vivre dans un environnement équilibré et respectueux de la santé. ; art. 2. - Toute personne a le devoir de prendre part à la préservation

.....
2. L'expression « **bloc de constitutionnalité** » désigne l'ensemble des normes auquel se réfère le Conseil constitutionnel pour juger de la constitutionnalité des lois. C'est le Conseil constitutionnel, lui-même, qui a établi la liste des textes qui composent le bloc de constitutionnalité : l'intégralité de la Constitution du 4 octobre 1958, y compris son préambule ; les textes auxquels renvoie ce préambule : la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (DDHC) de 1789 ; le préambule de la Constitution de 1946 ; la Charte de l'environnement de 2004.

et à l'amélioration de l'environnement. ») mobilise les notions de droits et de devoir. Les élèves comprennent que la protection de l'environnement est un enjeu de société. Ils apprennent qu'ils peuvent participer aux décisions qui concernent leur environnement. Cela favorise l'engagement civique dès le plus jeune âge. Avec la Charte de l'environnement, on peut proposer des activités pratiques et concrètes : tri des déchets, plantations, affiches, petits gestes quotidiens. Les concepts restent concrets et proches de leur quotidien, pas seulement théoriques, et amènent à une réflexion plus globale d'un premier rapport de l'individu à son environnement.

Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Connaissances qui permettent d'exercer sa compréhension critique dans le domaine du développement durable et de la transition écologique.
- Prise d'initiative dans le respect des règles, des autres et de l'environnement.
- Esprit civique et sentiment d'appartenance à une collectivité.
- Engagement et sens des responsabilités.
- S'impliquer dans un projet collectif et coopérer.

Pistes pour la mise en œuvre en classe

Séance 1 : les droits et les devoirs du citoyen en matière d'environnement

Temps 1 : introduction

L'enseignant peut introduire cette séance en présentant des documents ou des images illustrant les effets de la pollution sur l'environnement, par exemple des images de la pollution plastique dans les océans (voir plus bas, documents supports). L'objectif est de faire comprendre aux élèves le parcours des déchets dans l'environnement, la persistance dans le temps de cette pollution et la nécessité d'agir à la fois collectivement et individuellement en amont (réduction de la production de plastique, réduction de sa consommation, utilisation d'alternatives au plastique) comme en aval (tri, traitement, recyclage, etc.).

Temps 2 : la Charte de l'environnement

Dans cette partie, l'enseignant présente la Charte de l'environnement aux élèves et l'explique. L'objectif est de se concentrer sur les articles 1 et 2 et de faire émerger les éléments suivants.

La Charte de l'environnement, intégrée au bloc de constitutionnalité en 2005, a été créée pour plusieurs raisons essentielles :

- reconnaître **la protection de l'environnement comme un enjeu fondamental** : au début des années 2000, les risques liés au changement climatique, à la pollution et à la biodiversité deviennent des préoccupations centrales. La Charte inscrit la protection de l'environnement au plus haut niveau juridique, comme une valeur constitutionnelle ;
- **donner des droits et des devoirs aux citoyens mais aussi à l'État** : toute loi nouvelle doit donc, en vertu de la hiérarchie des normes, s'y conformer.

La Charte établit :

- des **droits**, comme le droit de vivre dans un environnement équilibré et respectueux de la santé (tout citoyen peut donc faire appel à la justice pour faire respecter ces droits) ;
- des **devoirs**, comme le devoir de chacun de préserver l'environnement. Elle oblige l'État, les collectivités et même les entreprises à tenir compte de l'environnement dans leurs décisions.

Elle permet donc :

- **d'encadrer les lois et décisions publiques.** En l'inscrivant dans la Constitution, toute loi ou décision administrative doit respecter la Charte. Le Conseil constitutionnel peut annuler une loi qui la contredit ;
- **d'introduire le principe de précaution.** C'est l'un des points majeurs : en cas de risque grave pour l'environnement ou la santé, même si la science n'est pas certaine, les autorités doivent agir pour prévenir le dommage.

Ce texte vient répondre aux attentes de la société, dans un contexte de mobilisation internationale dans les années 1990 et 2000 (sommet de la Terre à Rio en 1992, Conférence de La Haye de 2000). La société demandait une meilleure prise en compte des enjeux écologiques et la Charte est une réponse politique à ces attentes. Elle crée donc de nouveaux droits, qui appartiennent aux « **droits de troisième génération**³ ».

Temps 3 : les articles 2 et 3 de la Charte

L'enseignant répartit les élèves en groupes. La moitié des groupes dispose de l'article 2, l'autre de l'article 3.

Article 2. Toute personne a le devoir de prendre part à la préservation et à l'amélioration de l'environnement.

Accéder à la compréhension de cet article

Quand on dit « toute personne », qui cela peut-il concerner ?

Que signifie, selon toi, le mot « devoir » dans cette phrase ?

Qu'est-ce que signifie « préserver » et « améliorer » l'environnement ?

Comment l'interpréter

Quels messages les auteurs de l'article ont-ils voulu mettre en avant ici pour la protection de l'environnement et pour la société ?

Est-ce qu'un petit geste peut vraiment aider l'environnement ? Pourquoi est-ce important d'avoir conscience de ces enjeux ?

Pourquoi cet article parle-t-il de « devoir » et pas de « droit » ?

Le contextualiser dans l'environnement proche des élèves

Peux-tu citer des actions qui « préservent et améliorent » l'environnement ? (par exemple : « je viens en trottinette ou en bus à l'école (et non en voiture) », « je trie les déchets à la cantine », « je fais du recyclage », « j'éteins la lumière en sortant de la classe », « je ne jette pas un papier par terre », « je fais réparer un objet plutôt qu'en acheter un neuf », « j'utilise des sacs en tissu plutôt qu'en plastique », etc.)

Dans ta vie quotidienne, quels gestes te semblent les plus simples pour respecter cet article ?

Quels gestes te semblent les plus difficiles ? Pourquoi ?

.....
3. Les droits dits de « troisième génération » ou de « solidarité » sont les « nouveaux droits » apparus à la fin du XX^e siècle, comme celui de vivre dans un environnement sain et équilibré ou le droit à l'assistance humanitaire. Ils impliquent les citoyens d'un même État mais plus largement l'ensemble de la communauté internationale. Les droits de première génération reconnaissent pour leur part les libertés (notamment en 1789) et de seconde génération l'individu et le droit à la protection sociale garanti par le préambule de la Constitution de 1946. Voir notamment l'éclairage sur Vie-publique.fr : [Quels sont les différents types de droits des citoyens ?](#)

Article 3. Toute personne doit, dans les conditions définies par la loi, prévenir les atteintes qu'elle est susceptible de porter à l'environnement ou, à défaut, en limiter les conséquences.

Accéder à la compréhension de cet article

Que veut dire l'expression « toute personne » dans cet article ?

Que signifie pour toi l'expression « prévenir les atteintes à l'environnement » ?

Pourquoi l'article dit-il « qu'elle est susceptible de porter » ?

Que signifie « limiter les conséquences » ?

Comment l'interpréter

Selon toi, pourquoi est-il important d'éviter de dégrader l'environnement ?

Que propose cet article si les dégâts n'ont pas pu être empêchés ?

Le contextualiser dans l'environnement proche des élèves

Peux-tu donner un exemple où l'on empêche une pollution ?

Peux-tu donner un exemple où l'on ne peut pas empêcher la pollution, mais où l'on peut en limiter voire en réparer les conséquences ?

À l'école, quelles actions peuvent prévenir une atteinte à l'environnement ?

À la maison, quelles actions peuvent limiter les conséquences d'un geste polluant ?

Temps 4 : place à l'action !

Les élèves listent les actions réalisées dans l'école ou ailleurs ou identifient des possibilités d'actions qui permettent de respecter les articles 1 et 2 de la Charte de l'environnement.

Ils peuvent soumettre des idées qui iraient dans ce sens au conseil des élèves, au conseil d'école ou au [CESCE Interdegré](#).

Documents supports

- La [charte de l'environnement](#) (Legifrance).
- « Déchets plastiques dans le Pacifique : un 7^e continent ? », journal télévisé de France 2, à retrouver sur [Lumni enseignement](#).

Séance 2 : projet d'éducation au développement durable (EDD) – tri de bouchons et recyclage

Dans la mesure du possible, les élèves mettent en œuvre les idées qu'ils ont proposées en séance 1, en s'appuyant sur des repères (notamment les objectifs de développement durable). Il est possible toutefois de les guider vers cette proposition ci-dessous, donnée en exemple.

Temps 1 : analyser la quantité de bouchons en plastique à l'échelle des familles d'une école

Afin de mener à bien cette analyse, il est nécessaire de :

- organiser une récupération des bouchons en plastique dans l'école ;
- observer le volume de bouchons récolté ;
- peser les bouchons (un travail sur les masses en grandeur et mesure est alors envisageable) ;

- expliquer qu'on trie les déchets car ils sont recyclables, c'est-à-dire qu'on peut en faire d'autres objets ;
- effectuer avec les élèves un premier recensement des objets qu'ils pensent pouvoir être fabriqués à partir des bouchons (à lister pour garder une trace pour la suite de la séquence).

Temps 2 : recherche et enquête sur les stratégies de recyclage du plastique, et leurs acteurs à l'échelle du territoire local et de la France

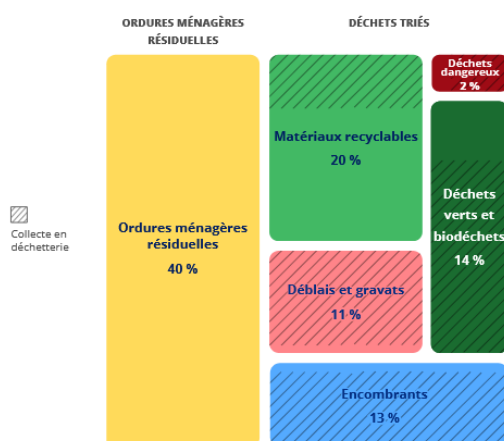
Documents supports possibles

En 2021, 41 millions de tonnes de **déchets ménagers et assimilés** sont collectées en France (France métropolitaine et La Réunion) par le **service public de gestion des déchets (SPGD)**. Les déchets ménagers ne représentent toutefois qu'une partie du volume total des déchets produits en France (310 millions de tonnes en 2020), la majorité étant générée par les entreprises, en particulier dans le secteur de la construction.

615 kg de déchets collectés par habitant en 2021

La **collecte** des déchets ménagers et assimilés est effectuée au moyen de trois types de circuits. En 2021, la collecte des **ordures ménagères résiduelles** représente près de 40 % du tonnage recueilli. Elle correspond principalement à la collecte en porte à porte des déchets en mélange dans les poubelles classiques des particuliers et d'une partie des entreprises ► **figure 1**. Environ 20 % provient de la **collecte séparée**. Celle-ci concerne surtout les déchets recyclables tels que les emballages, journaux et magazines et le verre. Ces déchets peuvent être collectés en porte à porte dans les poubelles de tri des ménages ou dans les points d'apport volontaire mis en place par les collectivités. Dans certains territoires, la collecte séparée est étendue

► 1. Décomposition du tonnage des déchets ménagers et assimilés par type de déchets et de collecte en 2021



Note : Les encombrants regroupent ici également le mobilier collecté dans les déchetteries.
Lecture : Les matériaux recyclables représentent 20 % du tonnage de déchets ménagers et assimilés collectés. 29 % des matériaux recyclables sont collectés en déchetterie.
Champ : France métropolitaine et La Réunion, déchets ménagers et assimilés.
Source : ADEME, système d'information et d'observation de l'environnement (SINOE), enquête Collecte 2021.

à d'autres types de déchets tels que les biodéchets ou les encombrants. Les 40 % de déchets ménagers et assimilés restant sont le fruit des dépôts réalisés dans les **déchetteries**.

Au total, 615 **kg/hab.** sont collectés en 2021 en France métropolitaine et à

La Réunion, soit une augmentation de 4 % en dix ans ► **figure 2**. L'objectif fixé par la **loi relative à la transition énergétique pour la croissance verte (LTECV)** de 2015 n'a donc pas été atteint : il portait l'ambition d'une diminution par rapport à 2010 de 10 % en 2020 et de 15 % en 2030.

Source : [INSEE](#), « Les déchets ménagers et assimilés : plus de 600 kg collectés par habitant en 2021, le tri en hausse de plus de 20 % en 10 ans » ([version imprimable](#)), Insee Première, n° 2055, juin 2025.

Écoute d'un témoignage dans une usine de recyclage du plastique : [Bouchons 276](#).

Vidéo sur l'association [Les bouchons d'amour](#).

Les élèves (en classe entière) prennent tout d'abord connaissance du tableau statistique ci-dessus. Guidés et interrogés par le professeur, ils répondent oralement aux questions ci-dessous. Le professeur note les réponses au tableau, ou sur une affiche :

- Quel est le sujet de ce document ?
- Quel type d'informations peut-on y trouver ?
- Quelle quantité de déchets a été collectée en France en 2021 ?
- Quelle quantité de déchets par habitant a été collectée en 2021 ?
- Observez le graphique : quel pourcentage de ces déchets est recyclable ?

Puis, ils lisent le texte qui accompagne le tableau pour répondre à la question : quels sont les déchets recyclables ?

Les élèves complètent leur travail d'enquête par une réflexion à l'échelle d'un territoire de proximité, auprès de la mairie, de la communauté de communes, d'une association. Ils identifient les différents acteurs et leurs missions et prennent note des actions entreprises dans le domaine du recyclage.

Enfin, ils visionnent les vidéos de « Bouchons 276 » et « Les bouchons d'amour » pour compléter leur enquête.

Temps 3 : sensibiliser et s'engager

Une fois ce travail réalisé, les élèves s'appuient sur leurs connaissances et les attitudes / aptitudes développées, pour le valoriser ensuite par un engagement concret.

Par exemple :

- ce travail peut utilement être rapporté dans un média scolaire ou dans l'ENT (dans un objectif d'éducation aux médias et à l'information) ;
- au travers d'une rencontre avec des associations, réfléchir aux moyens de réutiliser les bouchons récoltés (fabrication d'objets, de décorations, de vêtements, etc.) ;
- construction d'une exposition au sein de l'école, animée à l'occasion d'un temps fort par les élèves et à destination d'autres classes ou des familles.

Point de vigilance : les élèves ne doivent pas confondre l'objectif de collecte de bouchons avec celui de consommer le plus possible de bouteilles avec des bouchons pour alimenter la collecte. Il convient de développer la conscience que la production de bouchons et la consommation de bouteilles en plastique constituent l'origine du problème auquel la collecte et le recyclage tentent de répondre en bout de chaîne.

Ressources pour la mise en œuvre

Le professeur peut s'appuyer sur la page [Éducation au développement durable \(éduscol\)](#) et en particulier le guide « [Agir pour la transition écologique dans les écoles, collège et lycée](#) ».

Prolongements possibles

Ce projet permet des prolongements transdisciplinaires. En français, les élèves sont amenés à rédiger des courriers à destination des collectivités et des associations ; en arts plastiques, découvrir des artistes qui intègrent des matériaux recyclés dans leur démarche artistique.

Pour l'éducation au développement durable (EDD), les écoles peuvent s'inscrire dans la démarche des [aires éducatives](#) : de petits espaces naturels gérés de manière participative par les élèves, encadrés par leurs enseignants et un organisme compétent en éducation à l'environnement.

Proposition de séquence : comprendre la République par ses symboles (4 séances)

Notions : symboles républicains.

Contenus d'enseignement : connaître et comprendre les symboles républicains mentionnés par la Constitution : drapeau, hymne, devise, et d'autres coutumiers comme Marianne. Connaître la fête nationale du 14 juillet (héritière de la Fête de la Fédération de 1790). Comprendre la nécessité de respecter ces symboles. Savoir que la République française est membre de l'Union européenne (UE).

Cette séquence d'apprentissage porte sur la compréhension et la connaissance des symboles républicains. En les replaçant dans leur contexte historique d'origine en lien avec le programme d'histoire, l'enseignant accompagne les élèves pour s'inscrire dans une dynamique de participation à la mémoire collective. Les symboles sont ainsi intégrés à l'héritage républicain. Ils sont **connus, reconnus et respectés** des élèves. L'objectif de la séquence est de créer une culture commune qui engage l'adoption de comportements citoyens dans la sphère publique et à l'école.

En CM1 et CM2, le [programme d'histoire \(2026\)](#) permet de travailler la période révolutionnaire et le XIX^e siècle, de la Première à la III^e République. Les élèves acquièrent quelques repères clés qui vont servir d'appui aux échanges sur les symboles de la république. Il s'agit des entrées suivantes :

- en CM1, le thème 4 : « **1789, une année révolutionnaire en France** » ;
- en CM2, les thèmes 1 « **De la République à l'Empire (1792-1815)** » et 2 « **Vers une France républicaine : la II^e République (1848-1852) et la III^e République de 1870 à 1914** ».

Il est possible de mettre en perspective le centenaire de la République célébré en 1892 pour montrer que les Français ont vécu différentes expériences politiques depuis la Révolution. Les cérémonies mettent en scène les symboles républicains et l'adhésion à la République. À partir de quelques exemples accessibles, on montre que les libertés (liberté d'expression, liberté de culte...) et les droits (droit de vote, droits des femmes...) en vigueur aujourd'hui, sous la V^e République, sont le fruit d'une conquête et d'une évolution de la démocratie et de la société et qu'ils sont toujours questionnés. On découvre les devoirs des citoyens.

La **séance 1** s'attache à l'identification et à l'analyse des symboles de la république : le drapeau tricolore, la Marseillaise, Marianne, la devise « liberté, égalité, fraternité » et la fête nationale du 14 juillet.

La **séance 2** vise à expliciter le contexte historique de leur introduction en lien avec le programme d'histoire.

La **séance 3** replace les symboles historiques dans leur contexte actuel. Les élèves sont amenés à se projeter dans et hors l'école, dans le respect de ces symboles et des valeurs qu'ils véhiculent.

La **séance 4** conclut la séquence et la prolonge. Elle convoque les éléments appris sur les symboles républicains et retranscrits dans le tableau *La liberté guidant le peuple* d'Eugène Delacroix. Cette séance est en lien avec l'histoire des arts.

Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Connaître et comprendre les valeurs et les principes de liberté, d'égalité, de fraternité et de laïcité.
- Connaître et comprendre la notion de citoyenneté et les institutions nationales.

Séance 1 : présentation et analyse des symboles de la République

Documents supports possibles

- [Extrait du Journal télévisé de France 2 \(23 mai 2013\) sur Lumni enseignement ;](#)
- [Quizz INA enseignement sur les valeurs de la République.](#)

Dans un premier temps, le professeur recueille les représentations initiales des élèves. Puis il les guide dans la reconnaissance et l'identification des symboles présentés au journal télévisé. Il accompagne les élèves dans le repérage et la description des éléments distinctifs et significatifs.

- Quels sont les différents symboles présentés ?
- Quels sont les éléments qui les composent et que j'observe ?
- Quelles valeurs sont-elles portées par ces symboles ?

Le professeur garde trace des réponses des élèves sur une affiche collective qui sert de support aux séances suivantes.

Séance 2 : faire l'histoire des symboles républicains, pour s'approprier les valeurs de la République

Documents supports possibles

- La page « [Quels sont les symboles et les emblèmes de la Ve République](#) » sur le site Vie-publique.fr.
- Le site « [Sénat Junior](#) ».
- Le site info.gouv.fr : [La petite histoire de Marianne](#) ; [La petite histoire du drapeau tricolore](#) ; [La petite histoire de la devise « Liberté, Égalité, Fraternité »](#).
- Le site de la présidence de la République : les [symboles de la République](#) et les [symboles de la République expliqués pour les enfants](#).
- En vidéo sur 1jour1actu.com : la devise « [Liberté, Égalité, Fraternité](#) » ; [la fête nationale du 14 juillet](#).
- Le dossier « [Pourquoi célèbre-t-on le 14 juillet en France ?](#) », Réseau Canopé.
- La page « [enseigner la Marseillaise](#) » sur éduscol.

Proposition de documents pour la mise en œuvre

Groupe 1 : La devise « liberté, égalité, fraternité »



Source : Unité indivisibilité de la République : [estampe] / [non identifié], Bibliothèque nationale de France (en ligne sur [gallica](https://gallica.bnf.fr)).

« Cette devise nous vient de la Révolution. Le premier à l'avoir formulée fut Maximilien de Robespierre en 1790. En 1793, le maire de la commune de Paris fait peindre sur les murs de la mairie la formule : « La République une et indivisible – liberté, égalité, fraternité ou la mort ».

Source : « La devise de la République est liberté, égalité, fraternité », [Sénat junior](https://senat.junior).

Groupe 2 : Marianne



Source : timbre « Marianne l'engagée », 2018.



Source : Place de la République, Paris [Pierre-Sélim Huard, [wikimedia](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Place_de_la_R%C3%A9publique_Paris.jpg)]

« Marianne incarne le passage du régime monarchique à la République de 1792. [...] Il était important de trouver un signe commun pour réunir les Français autour des principes républicains.

Source : « [La petite histoire de Marianne](https://www.info.gouv.fr/fr/la-petite-histoire-de-marianne) », info.gouv.fr

Source : La République triomphante
préside à la grande fête nationale du
14 juillet 1880, lithographie en couleur,
22 cm x 38 cm, Paris, Archives nationales.
AE/II/3524. (voir l'analyse sur [histoire-
image.org](https://histoire-image.org))

Source : Élysée.fr, « [les symboles de la République française expliqués aux enfants](#) ».

Source : Affiche La Marseillaise, [ministère de l'Éducation nationale](#).

« Composée par Rouget de Lisle pour les armées révolutionnaires amenées à défendre les frontières françaises face à l'alliance des royautes européennes, la Marseillaise est décrétée chant national le 14 juillet 1795 par la Convention. »

Source : « L'hymne national est la Marseillaise », Sénat junior.



Groupe 5 : Le drapeau tricolore



Source : Léon Cogniet, Pièce allégorique sur les différents drapeaux de la France : [estampe], Bibliothèque nationale de France (en ligne sur [gallica](https://gallica.bnf.fr)).



Source : H. F. E. Philippoteaux : Lamartine repoussant le drapeau rouge à l'hôtel de ville, le 25 février 1848, vers 1848, Musée des Beaux-Arts de la Ville de Paris.

« De nombreux pays ont un drapeau bleu, blanc, rouge mais chaque drapeau à son histoire. Celle du drapeau français est particulièrement mouvementée ! Elle commence à la Révolution française. Avant, les Rois de France avaient un drapeau avec des fleurs de lys.

C'est La Fayette [pendant la Révolution française] qui a imposé ces trois couleurs à la Garde nationale. Bleu, blanc et rouge : c'est la rencontre du bleu et du rouge, couleurs des révolutionnaires de Paris, et du blanc des gardes françaises⁴. [...]

La Restauration, avec Louis XVIII et Charles X, adopte le drapeau blanc. Après la révolution de 1830, Louis-Philippe rétablit le drapeau tricolore comme emblème de la France. Avec la Révolution de 1848, le drapeau bleu, blanc, rouge est sauvé de justesse par... Lamartine ! Beaucoup de révolutionnaires auraient préféré à cette époque le drapeau rouge de la Révolution. »

Source : « [L'emblème national est le drapeau tricolore, bleu, blanc et rouge](#) », Sénat junior.

Cette séance est à mettre en lien avec la mise en œuvre du programme d'histoire. Les élèves sont répartis en groupes chargés de produire une présentation d'un des symboles répertoriés antérieurement.

- Groupe 1 : la devise « liberté, égalité, fraternité »
- Groupe 2 : Marianne
- Groupe 3 : la fête nationale du 14 juillet
- Groupe 4 : la Marseillaise
- Groupe 5 : le drapeau tricolore

La consigne invite les élèves à étudier les documents proposés par le professeur (à partir des documents supports ci-dessus) pour déterminer l'origine de chaque symbole.

En prolongement, le professeur peut évoquer son évolution dans le temps (disparition, retour, transformation éventuelle...), et l'évolution de sa signification (à l'origine, et de nos jours) en lien avec le programme d'histoire.

4. IL s'agit d'une des hypothèses nombreuses autour de la naissance de l'association des trois couleurs.

Ce tableau synthétise des éléments de connaissance pour le professeur :

Symbole	Origine	Commentaires / histoire
Drapeau tricolore	Révolution française (1789-1794)	L'origine de l'association des trois couleurs demeure mystérieuse, le blanc n'étant pas encore en 1789 la couleur de la monarchie mais une des couleurs symbolisant la France, et le bleu et le rouge avaient de multiples usages. Si la cocarde tricolore est bien là dès 1789, on peut raisonnablement fixer une première occurrence du drapeau tricolore au 14 juillet 1790 au moment de la fête de la Fédération. Il se fixe progressivement (bandes verticales, ordre des couleurs, largeurs pas toujours identiques...) au cours de l'automne 1790 puis surtout par la Convention, qui publie un décret le 15 février 1794 (27 pluviôse an II). C'est en 1830 par la monarchie de Juillet que le tricolore s'impose définitivement comme le drapeau français.
La Marseillaise	1792	Rouget de Lisle compose le <i>Chant de guerre pour l'armée du Rhin</i> en 1792, au moment des guerres révolutionnaires. Il rencontre un vif succès et est repris par des soldats de Marseille venus à Paris, qui lui donnent son nom. Il est officialisé sous le nom d' <i>Hymne des Marseillais</i> le 22 septembre 1792, lors de la proclamation de la République. Décrétée chant national le 14 juillet 1795 par la Convention. Après la Révolution de 1830, Louis-Philippe rétablit <i>la Marseillaise</i> comme chant national dans sa version orchestrée par Hector Berlioz que l'on connaît aujourd'hui. Et c'est sous la III ^e République qu'elle devient hymne national le 14 février 1879.
Devise « liberté, égalité, fraternité »	Révolution française, Robespierre.	Dans un discours de 1790, Maximilien de Robespierre propose que soient inscrits les mots « Le Peuple Français » et « Liberté, Égalité, Fraternité » sur les uniformes et les drapeaux, sans succès. Le triptyque évolue sous la Révolution, disparaît sous l'Empire et la Restauration avant de ressurgir avec la révolution de Juillet (1830). Après la révolution de 1848, la II ^e République l'adopte comme devise officielle le 27 février 1848, grâce à Louis Blanc, et ce n'est qu'en 1880, sous la III ^e République qu'elle apparaît sur tous les frontons des institutions publiques. Au milieu du XX ^e siècle, elle s'inscrit durablement dans l'histoire de la République française, avec la constitution de 1946.
Marianne	1848	Allégorie de la République portant bonnet phrygien en référence aux esclaves affranchis de la période antique, elle symbolise donc la liberté. À partir de juin 1848, le prénom « Marianne » commence à être donné pour désigner la République. C'est une contraction de Marie et Anne, deux prénoms très populaires depuis le XVIII ^e siècle. Présente dans les mairies et sur les documents officiels depuis le XX ^e siècle.
Fête nationale – 14 juillet	14 juillet 1789 & Fête de la Fédération le 14 juillet 1790	En 1892 a lieu le centenaire de la naissance de la I ^{re} République. Le 14 juillet devient le jour de la fête nationale. Cette date est choisie pour commémorer la prise de la Bastille comme déclenchement de la Révolution (1789), et pour la Fête de la Fédération (1790) organisée par Lafayette et qui symbolisait l'unité du pays par la « fédération » des gardes nationales et de l'armée, autour de la figure du roi, qui accepte de prêter serment à la Constitution.

Une mise en commun permet de préciser les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité dans le contexte historique de leur construction et dans leur portée citoyenne. Il peut être utile que les élèves comprennent que les termes du triptyque s'envisagent comme indissociables : pas de liberté sans égalité, pas de fraternité sans égalité, et réciproquement. Par exemple, la solidarité par la sécurité sociale permet d'assurer une plus grande égalité, en corrigeant les inégalités.

Une trace écrite est élaborée à la suite aux échanges. Par exemple :

Liberté : chacun a le droit de penser et d'agir librement, dans le respect des lois et des autres ;

Égalité : tous les citoyennes et citoyens ont les mêmes droits et les mêmes devoirs, sans autres distinctions que celles prévues par la loi ;

Fraternité : la notion renvoie à la solidarité et au « vivre-ensemble » (tolérance, respect de l'autre).

Pour prolonger l'étude des valeurs de la République, on peut s'appuyer sur l'examen de textes fondateurs comme la [Déclaration des droits de l'homme et du citoyen](#) du 26 août 1789. On peut également étudier, dans le cadre des programmes d'histoire, les symboles de l'Union européenne ou la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948 ou encore la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (2000), qui renvoie à la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'Homme de 1950 (thème 3 des programmes d'histoire de CM2). La présence du drapeau européen sur l'affiche de la Marseillaise peut aussi servir d'appui pour conduire une réflexion sur l'intégration européenne.

Séance 3 : incarner les valeurs républicaines

Les présentations faites par les élèves des valeurs dans leur contexte historique (séance 2) vont servir de base à une projection sur la façon dont on fait vivre ces symboles aujourd'hui et comment elles s'incarnent au quotidien. On peut demander aux élèves de réfléchir aux comportements à adopter pour respecter les valeurs représentées par ces symboles.

Temps 1 : « Dans la vie courante, on peut rencontrer ces symboles de la République... »

En groupe classe, l'enseignant demande aux élèves où et quand ils ont déjà rencontré ces symboles. L'enseignant prend en note des réponses et enrichit les propositions des élèves en apportant des exemples complémentaires.

On peut s'attendre aux réponses suivantes :

- on voit le drapeau tricolore sur la façade de l'école, du collège, du lycée, de la mairie, sur les monuments aux morts, les bâtiments publics, dans les cimetières militaires, lors des événements sportifs et culturels, lors des commémorations, etc. ;
- on entend l'hymne national pendant des rencontres sportives de l'équipe nationale, les commémorations, lors de cérémonies patriotiques, militaires, sportives, culturelles, en hommage à des victimes civiles, lors des grandes fêtes civiques, etc.

Les élèves sont amenés à les reconnaître et à identifier le caractère solennel, officiel, festif, traditionnel de l'évènement ou du lieu et la fonction de représentation de la Nation en toutes ces occasions.

Temps 2 : « Je fais vivre les valeurs quand... »

Par groupe, en reprenant les productions des séances précédentes, les élèves listent des **règles** ou des **attitudes** favorables et compatibles avec les valeurs de la République.

En prolongement possible : les affiches réalisées peuvent être présentées aux autres classes, aux parents ou aux élus lors d'une exposition.

Séance 4 : étude du tableau d'Eugène Delacroix, *La Liberté guidant le peuple*

Cette séance est en lien avec les attendus en histoire des arts :

- Décrire une œuvre en identifiant ses principales caractéristiques techniques et formelles à l'aide d'un lexique simple et adapté.
- Exprimer un ressenti et un avis devant une œuvre, étayés à l'aide d'une première analyse.

L'objectif est ici de permettre aux élèves de retrouver différents symboles et en replaçant l'œuvre dans son contexte historique, de faire émerger les références que l'artiste a cherché à mettre en évidence.

Le professeur guide le questionnement des élèves en s'appuyant sur les numéros pour identifier les principaux personnages, et la pyramide qui structure la construction du tableau. Il s'agit de conduire l'analyse en s'intéressant aux lumières, à l'opposition entre le premier et le second plan, et finalement à la construction pyramidale qui place au sommet, porté par le peuple en armes, le drapeau tricolore et une valeur, la liberté. Le parcours pédagogique *Muse découverte* du Grand palais RMN peut être convoqué ici, notamment la piste « construire une barricade comme on construit un tableau ».

Documents supports



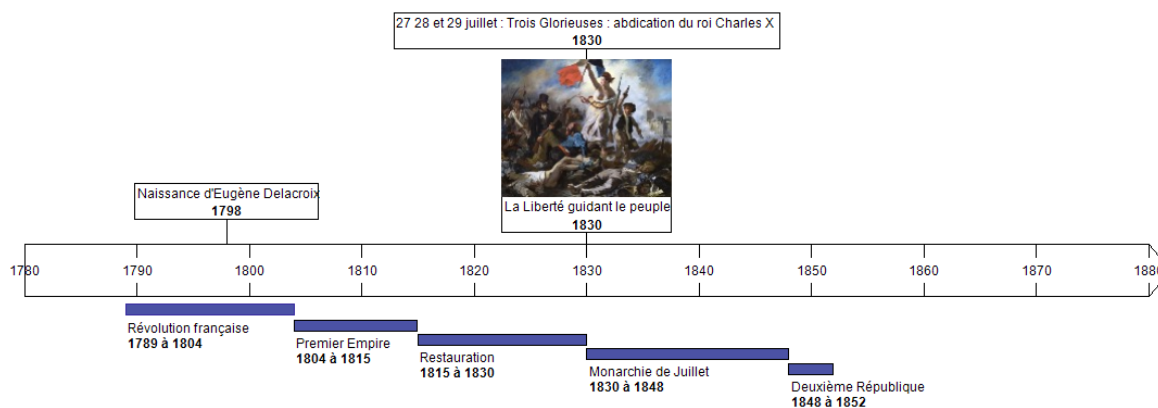
Source : Eugène Delacroix, *La liberté guidant le peuple*, Musée du Louvre, Peintures RF 129.

- Retrouver le contexte historique du tableau et une analyse des images : Malika DORBANI-BOUABDELLAH, « *La Liberté guidant le peuple* d'Eugène Delacroix », Histoire par l'image [en ligne], décembre 2011 avec une vidéo sur [Lumni enseignement](#).
- Sur [le site du Louvre](#), qui permet de voir des détails de l'œuvre.
- Des [parcours pédagogiques](#) pour chaque âge (ici 10-12 ans) sont proposés par Muse Découverte du Grand Palais RMN.

Découverte et contextualisation du tableau

Un premier temps collectif introduit la découverte du tableau (de préférence en grand format, projeté). Un jeu de devinettes, conduit par le professeur ou un élève, peut permettre de travailler l'observation fine des détails et enrichir le lexique (par exemple : « je porte un chapeau, avec une arme à feu dans la main : qui suis-je ? »), mais aussi de repérer dans l'arrière-plan les éléments qui permettent de situer la scène.

Ce temps est aussi l'occasion de situer l'œuvre et de la replacer dans son contexte historique en utilisant une frise chronologique simple, sur laquelle les élèves peuvent aussi positionner quelques-uns des événements vus aux séances précédentes (*La Marseillaise*, adoption de la devise républicaine, etc.).



1. Informations principales

Titre : *La Liberté guidant le peuple*

Artiste : Eugène Delacroix

Date de création : 1830

Technique : peinture à l'huile sur toile

Dimensions : 2,60 m x 3,25 m

Lieu de conservation : Musée du Louvre, à Paris

2. Contexte historique

Delacroix peint ce tableau pour rendre hommage à la révolution de Juillet 1830, pendant laquelle le peuple de Paris s'est révolté contre le roi Charles X. Cette révolution a permis l'arrivée d'un nouveau roi, Louis-Philippe, qui accepte un régime plus démocratique en reconnaissant un ensemble de libertés (notamment pour les journalistes).

3. Vocabulaire à connaître

Révolution : soulèvement du peuple pour changer le pouvoir.

Allégorie : représentation d'une idée sous la forme d'une personne.

Bonnet phrygien : coiffure rouge, symbole de liberté.

Peuple : désigne de manière large l'ensemble des citoyens qui sont unis par des liens (culturels ou politiques).

Description puis analyse

Un deuxième temps conduit les élèves à décrire plus précisément le tableau en isolant les personnages. Réunis en binôme, les élèves décrivent les différents personnages : une pastille numérotée placée au tableau en facilite la lecture. La reprise peut se faire avec l'appui de la vidéo de *L'histoire par l'image* présente sur [Lumni enseignement](https://lumni.education.fr/enseignement).

Des questions de compréhension sont ensuite distribuées aux élèves :

- Décrire la scène représentée :
 - Pourquoi pense-t-on que la femme au centre du tableau représente la France ?
 - De quelle valeur est-elle l'allégorie ?
 - Pourquoi porte-t-elle un drapeau français ?
- Analyser la construction du tableau par le peintre : quelles lignes organisent le dessin ? Comment la lumière aide-t-elle à mettre en valeur des éléments ?
- Quelles émotions le peintre cherche-t-il à faire ressentir ?
- Synthétiser votre interprétation du tableau en le replaçant dans son contexte historique (voir la frise).

En faisant le lien avec l'enseignement d'histoire des arts, le professeur synthétise les éléments pour construire une trace écrite.

Ressources d'aide à la mise en œuvre

Un [dossier pédagogique complet](#) est à consulter sur le site de l'académie de Nancy-Metz pour exploiter l'œuvre en cycle 3.

Prolongements possibles

La notion de République peut être travaillée en s'intéressant aussi à la mémoire collective. En lien avec le programme d'histoire, il est possible de prendre appui sur les principales dates commémoratives et de participer aux commémorations (du 11 novembre par exemple), mais aussi de visiter des lieux de mémoire proches.

■ Liberté et droits fondamentaux

■ Éclairage pour le professeur

L'activité proposée permet de traiter la rubrique « Liberté et droits fondamentaux » en se focalisant sur les libertés fondamentales que sont la liberté d'expression et la liberté d'opinion.

Plusieurs textes recensent les libertés et droits fondamentaux reconnus en France (depuis la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen jusqu'à la Constitution de 1958) et au sein de l'Union européenne. Ces droits et libertés peuvent être répartis en plusieurs catégories :

- les droits inhérents à la personne humaine (égalité, liberté, sûreté, résistance à l'oppression...) ;
- les droits qui en découlent (suffrage universel, égalité des sexes, devant la loi, l'emploi, l'impôt, la justice, l'accès à la culture...) ;
- les droits sociaux et économiques (droit à l'emploi, à la protection de la santé, à la gratuité de l'enseignement public...) ;
- les droits dits « de troisième génération », qui résultent du droit de chacun de « vivre dans un environnement équilibré et respectueux de la santé » (art. 1er de la Charte de l'environnement).

Les droits politiques, économiques et sociaux ne sont pas abordés ici mais ils peuvent être abordés de manière concomitante avec la notion de devoir dans la rubrique « Citoyenneté et nationalité », notamment lorsque sont étudiées les notions de devoirs civiques et de souveraineté nationale.

Le projet proposé permet d'aborder la question de la liberté d'expression par l'exemple de la liberté de la presse. Il mobilise des compétences d'EMC et d'EMI. L'objectif est de faire comprendre aux élèves que l'accès à une information fiable et vérifiée est essentiel en démocratie. Il s'agira d'appréhender la notion de « désinformation » et ses possibles conséquences afin de consolider les bonnes pratiques face à l'information (par exemple les lois de 2018 relatives à la manipulation de l'information).

■ Proposition de séquence : liberté d'expression et désinformation (2 séances)

Notions : libertés ; droits fondamentaux.

Contenus d'enseignement : montrer que les droits fondamentaux s'exercent dans le cadre de la loi (exemple de la liberté d'expression). Approfondir avec des droits dits « de troisième génération », qui résultent du droit de « vivre dans un environnement équilibré et respectueux de la santé » (art. 1er de la Charte de l'environnement).

La séance vise à former les élèves à une conscience claire de leur citoyenneté et par voie de conséquence à l'exercice de cette citoyenneté. Ils développent et consolident des compétences qui permettront aux futurs adultes de contribuer à résoudre les problèmes collectifs de leur temps. Bien observer, tester, apprendre à évaluer l'information, l'utiliser pour argumenter, cultiver ses capacités de résolution de nouveaux problèmes. À ce titre, **l'esprit critique est une aptitude que l'EMC cherche à développer chez les élèves pour construire chez eux une culture de la démocratie.**

La séance va permettre aux élèves de prendre conscience que la liberté d'expression ne signifie pas pouvoir tout dire, sans contrôle, et de les amener à s'approprier la nécessité de vérifier des

informations par une analyse critique. Les élèves comprennent que les nombreuses informations qu'ils peuvent rencontrer sont construites, et ils décryptent comment elles le sont.

Ce travail est explicitement à mettre en lien avec **l'éducation aux médias et à l'information**.

La séance se décline en deux temps : dans un premier temps, les élèves sont confrontés à l'étude d'une rumeur. Ils sont placés en situation de récepteur d'information. Dans un second temps, ils vont être amenés à comprendre les limites de l'exercice de la liberté d'expression. Ils sont alors en position d'émetteur. La liberté d'expression est ainsi envisagée selon les deux angles, lorsque les élèves y sont exposés et lorsqu'ils en sont à la source.

Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Développer écoute et observation, réflexion et discernement ; faire preuve d'esprit critique.
- S'impliquer dans un projet commun.
- Prendre des initiatives dans le respect des règles, des autres et de l'environnement.

Documents supports

- Site de l'OFB (office français de la biodiversité) : [Situation du loup en France](#).
- Vidéos possibles « 1 jour 1 question » :
 - « [C'est quoi les fake news ?](#) » ;
 - « [Pourquoi les fausses informations posent un problème ?](#) » ;
 - « [C'est quoi une information ? la désinformation ? une fausse information ?](#) » ;
 - « [C'est quoi une rumeur ?](#) ».
- La page éduscol : [la liberté d'expression, un droit fondamental](#).
- Vie publique : « [Qu'est-ce que la liberté d'expression ?](#) »

« Un loup aperçu à l'ouest de Lyon ? Il s'agissait en fait d'un chien-loup »

Un loup aurait été observé dans la Vallée de la Brévenne poussant les agriculteurs de Brussieu à installer un canon effaroucheur pour protéger leurs troupeaux. Le loup était en fait un chien-loup tchèque.

« La présence ou le passage d'un loup a été détectée tout récemment dans la Vallée de la Brévenne », a informé Catherine Lotte, maire de Brussieu, dans un e-mail envoyé aux habitants de la commune. Ces dernières semaines, de nombreuses personnes – des chasseurs, des agriculteurs, des habitants – avaient affirmé avoir vu un loup dans ce secteur de l'Ouest lyonnais. La rumeur a enflé mais elle est restée secrète. [...] Pour en savoir plus sur l'animal incriminé, *Le Progrès* est allé interroger les responsables du parc zoologique de Courzieu. Ils n'ont pas eu besoin de compter leurs loups, l'enclos étant bien étanche. Et aucun loup ne manquait à l'appel. [...]

Tout compte fait, les moutons peuvent dormir tranquilles : le soi-disant loup a été retrouvé, il s'agissait en fait d'un chien de race chien-loup tchèque. Il appartenait à un agriculteur... qui a pris la poudre d'escampette. En effet, rien ne ressemble plus à un loup qu'un chien-loup tchèque, une race officiellement reconnue par la Société centrale canine.

Source : Isabelle Leca, « [Un loup aperçu à l'ouest de Lyon ?](#) », *Le Progrès*, 31 octobre 2025.

Temps 1 : « Il y a un loup dans le parc »

On peut partir d'une affirmation qui circule dans l'école ou dans l'environnement et se mettre en quête de vérifier sa véracité. On peut également proposer une mise en situation fictive comme celle développée ci-dessous.

Au retour de la récréation, madame Dupont, professeure en classe de CM2, lit de l'inquiétude sur le visage de plusieurs élèves de sa classe. Elle questionne Sarah qui fond en larmes : « Il y a un loup monstrueux dans le parc ! ».

Hugo, un autre élève, dit avec alors avec excitation : « J'ai vu sur YouTube une vidéo qui montre un animal énorme, sûrement un loup géant. Il a été aperçu dans le parc près de l'école ! Le youtubeur a dit qu'il avait vu des traces énormes. Il demande aux gens de ne plus y aller... ».

Immédiatement, plusieurs élèves réagissent : « Moi, j'ai vu la vidéo aussi ! », « J'habite juste à côté du parc, je veux plus sortir... », « C'est dangereux le parc n'est pas fermé, il peut aller partout ! Même ici et sauter au-dessus des grilles ! ».

L'enjeu va être d'amener les élèves à travailler sur plusieurs plans.

Étape 1 : vérifier la véracité de l'information

Pour tenter de vérifier la véracité de cette information, les élèves conduisent des recherches pour vérifier l'information. Les questions suivantes peuvent structurer le travail :

- Quelle est l'origine de l'information ? Où a-t-elle été publiée ? Par qui ?
- De quand date-t-elle ?
- Est-ce que plusieurs sources mentionnent cet événement ?

La situation fictive peut être mise en rapport avec un fait divers où un chien a été confondu avec un loup à l'ouest de Lyon (*Le progrès*, 31 octobre 2025).

Étape 2 : origine et déploiement de l'information

Durant cette étape, on s'intéresse à la manière dont la rumeur circule, s'amplifie, sans tenir compte de procédés de vérification. Ceux-ci sont donc rappelés au cours du questionnaire présenté aux élèves :

- Est-ce que l'on retrouve cette information sur des sites fiables⁵ ?
- Est-elle présente sur le site de la mairie, du gouvernement, dans les quotidiens de la région ?

Étape 3 : l'appui scientifique

Puis, les élèves confrontent la rumeur aux faits scientifiques et l'interrogent par un regard critique.

- Est-ce possible qu'un loup solitaire se retrouve ici ?
- Le loup est-il dangereux pour l'homme ?
- Y a-t-il eu des attaques de loup sur l'homme en France ?

Ils s'appuient sur des documents préparés par le professeur à partir du site de [l'office français de la biodiversité](#) : la situation du loup en France.

5. « [C'est quoi une source d'information ?](#) », 1 jour 1 actu, 24 mars 2025.

e professeur revient ensuite sur la rumeur qui avait été retenue en début de séquence, synthétise la démarche qui permettrait de la vérifier. Une autre démarche peut être de confronter les élèves à une vidéo pour leur permettre d'analyser son origine, le montage, les signes d'intervention de l'intelligence artificielle, etc. ⁶

Il pourrait être intéressant de clôturer la séance en faisant référence aux fake news afin de **différencier rumeurs et fake news**⁷, tout en mettant en avant les risques qu'ils comportent. La distinction principale entre fake news et rumeurs tient avant tout dans leur origine et leur intention. Les fake news sont créées et diffusées pour tromper, manipuler, influencer, donc pour désinformer. Les rumeurs proviennent de l'incertitude ou d'une mauvaise information ; elles se propagent de manière informelle et spontanée, sans intention claire de tromper ou de manipuler.

Une transition entre les deux temps de la séance s'appuie sur la vidéo « [La liberté d'expression et ses limites](#) » (Les clés des médias, CLEMI), quand une rumeur et une fausse information ont dégénéré en propos racistes.

Temps 2 : la liberté d'expression et ses limites

Introduction avec une mise en situation

Dans une classe, les élèves travaillent sur un exposé intitulé « Les droits de l'enfant ».

Pendant la discussion, Hugo lève la main :

Hugo : « Moi, j'ai lu sur un blog que l'école n'a plus le droit d'interdire aux élèves de sortir leurs téléphones en classe. C'est la liberté d'expression ! Donc ils ne peuvent pas nous punir si on filme ou si on poste ce qu'on veut. »

Plusieurs élèves acquiescent :

« Oui, c'est vrai, on a la liberté d'expression ! »

« On peut dire ce qu'on veut sur Internet, c'est un droit. »

Après la lecture de cette situation, le professeur relève les représentations initiales des élèves.

- D'après vous, est-ce que Hugo a raison ? Pourquoi ?
- A-t-on le droit de tout dire à l'école ? Pourquoi ?
- Peut-on diffuser n'importe quelle affirmation ? Pourquoi ?

Le professeur fait référence à la première séance où les élèves étaient en position de récepteur d'information et exposés à de fausses informations. Les élèves doivent s'appuyer sur ces éléments pour répondre et décrypter la situation fictive présentée. Faire le lien entre ces deux postures (émetteur/récepteur) permet de mieux appréhender certaines limites à la liberté d'expression.

Que dit la loi ?

L'enseignant apporte les connaissances suivantes.

La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 protège la liberté d'expression.

L'article L511-2 du code de l'éducation déclare que, à l'École, « les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression. L'exercice de ces libertés ne peut porter atteinte aux activités d'enseignement. » Mais dans l'intérêt général, l'École doit apprendre aux élèves « l'exercice de la liberté d'expression » dans un cadre respectueux.

6. Une démarche croisée avec les sciences est présentée par exemple sur le site de la Fondation [La main à la pâte : Les moineaux disparaissent-ils de Paris ?](#)

7. « [Fake news : comment les reconnaître et comment s'en protéger ?](#) », *info.gouv.fr*, 19 janvier 2024.

Les élèves ont le droit :

- d'exprimer une opinion ou une idée ;
- de poser des questions ;
- de donner leur avis dans les débats, les conseils d'école ou de classe ;
- d'écrire ou de créer des productions personnelles (textes, affiches, projets...).

Pourquoi y a-t-il des limites à la liberté d'expression ? La loi impose des limites pour protéger la communauté scolaire et la vie collective, pour la sécurité et le respect de tous.

L'élève n'a pas le droit :

- d'insulter ou se moquer (non-respect des autres) ;
- de diffuser des rumeurs ou de la désinformation ;
- de publier des images d'autres élèves sans autorisation (droit à la vie privée et droit à l'image) ;
- de troubler le fonctionnement de la classe ;
- d'exprimer des propos violents, discriminatoires, haineux ou menaçants.

L'expression peut être pénalisée si elle donne lieu à la diffamation⁸, si elle exprime des insultes, si elle appelle à la haine ou si elle contribue à la désinformation.

Afin de s'approprier ces notions, les élèves confrontent leurs représentations initiales (voir situation introductive) à la loi. Ils trient les affirmations qui respectent la loi de celles qui ne le font pas. Le professeur enrichit les échanges en accompagnant la réflexion collective. Pourquoi est-ce illégal ? Quels effets cela peut-il avoir sur l'école, la classe ou un élève ?

Exemples de réussite

- Les élèves s'engagent dans l'élaboration d'une démarche pour vérifier une information.
- L'élève peut coopérer efficacement avec d'autres personnes.

8. Voir la définition de [diffamation](https://www.service-public.fr) sur le site [service-public.gouv.fr](https://www.service-public.fr).

■ Respecter les droits de tous

■ Éclairage pour le professeur

Par la sensibilisation aux préjugés et aux stéréotypes, les élèves accèdent à l'identification des atteintes à autrui et apprennent le respect de la dignité humaine et l'égalité des droits. L'activité proposée a pour objectif de créer une culture commune et de faire comprendre aux élèves pourquoi certains comportements sont interdits car discriminants.

Rappel notionnel

Le **racisme** désigne communément une attitude d'hostilité, allant du mépris à la haine, à l'égard d'un groupe humain défini sur le fondement d'une identité « raciale » ou ethnique, réelle ou supposée. Il se manifeste par :

- des discours idéologiques, voire doctrinaires, justifiant la domination de certains groupes humains sur d'autres, tout comme les formes de violences exercées, voire l'anéantissement de populations ;
- des comportements (propos, injures, menaces, violences, etc.) fondés sur des stéréotypes et des préjugés ;
- des pratiques sociales d'exclusion allant de l'évitement à la persécution, en passant par les discriminations au quotidien ;
- des pratiques institutionnelles d'exclusion, de ségrégation, de discrimination (persécution d'État, apartheid, etc.).

L'**antisémitisme** est une forme particulière de racisme dirigé contre les personnes juives ou supposées telles. Il s'inscrit dans un temps long qui lui est propre et explique sa permanence, sa diffusion et les différentes formes qu'il a pu prendre dans l'histoire. Alors que le racisme repose sur la hiérarchisation de l'humanité en races (dans sa version biologique) et en cultures (dans sa version culturelle) par un groupe qui se définit comme supérieur, l'antisémitisme renvoie à une vision du monde dans laquelle les juifs incarnent le mal et l'ennemi absolus. L'antisémitisme repose le plus souvent sur un fantasme du complot et des discours diabolisant sur un supposé ennemi intérieur, invisible et vu comme dominateur. Il se caractérise aussi par la plasticité et l'adaptation aux différents contextes qu'il rencontre. La distinction entre racisme et antisémitisme ne doit pas aboutir à leur hiérarchisation.

Les **discriminations** peuvent être définies comme des inégalités de traitement d'un individu ou d'un groupe d'individus par rapport à d'autres personnes placées dans une situation comparable dans un des champs définis par la loi (emploi, logement, éducation, accès aux biens et aux services, etc.). Le terme de discrimination est parfois utilisé dans le langage courant pour désigner des agissements à caractère discriminatoire comme les violences ou propos et écrits injurieux racistes et antisémites. Nombre de ces agissements ne sont pas des discriminations au sens juridique du terme, même s'ils reposent sur des motifs discriminatoires.

Les **stéréotypes** sont des images simplifiées de groupes d'individus, qui ne tiennent pas compte des différences individuelles. Ils proviennent de la catégorisation, fonction cérébrale indispensable de classement pour assimiler la quantité d'informations qui nous parvient. Chacun est donc porteur de stéréotypes. Ces stéréotypes alimentent les **préjugés** qui sont des opinions et des sentiments à l'égard d'un groupe ou d'un individu au sein d'un groupe. Ils mettent en place des mécanismes d'exclusion défavorables aux individus du seul fait de leur appartenance, réelle ou supposée, à un groupe particulier. Il est important de les identifier puis de les inscrire dans une perspective historique afin de comprendre la grande diversité des images sur lesquelles les stéréotypes et

les préjugés reposent (clichés fantaisistes, rumeurs, éléments historiques déformés, etc.), leurs origines et leurs évolutions. La mise en place des stéréotypes et leur diffusion conduisent à opposer un « eux » et un « nous », voire à les hiérarchiser. Ces dynamiques ont des effets ségrégatifs et discriminatoires tout en permettant de resserrer les liens du groupe qui a pour objectif d'exclure.

[...]

La **xénophobie** est un terme englobant qui désigne le rejet de « l'étranger », de celui qui est vu comme « différent ». C'est un phénomène largement répandu, lié à l'ethnocentrisme des sociétés les plus anciennes jusqu'aux sociétés contemporaines. Il vise aussi bien des étrangers « lointains » (les « Chinois » pour les Européens et inversement) que proches (les immigrés italiens appelés « Ritals » de manière péjorative par exemple). La xénophobie est souvent liée à la peur d'une « invasion » économique.

(voir le vadémécum « [Agir contre le racisme, l'antisémitisme et les discriminations liées à l'origine](#) »)

L'**homophobie** désigne l'attitude, le sentiment, le malaise ou l'aversion envers les personnes homosexuelles, identifiées comme telles, ou envers l'homosexualité en général. Cette attitude se traduit souvent par des réactions de rejet, d'exclusion et d'hostilité. Les victimes peuvent être les personnes homosexuelles, ou plus largement les personnes dont l'apparence ou le comportement dérogent aux représentations traditionnelles de la féminité et de la masculinité.

Les LGBTphobies désignent plus généralement les agissements discriminatoires (violences verbales, physiques ou morales, discriminations) que subissent les personnes identifiées comme lesbiennes, gays, bi ou transgenres.

(voir le [guide d'accompagnement de la campagne nationale de prévention de 2023](#) « Ici on peut être soi »).

En milieu scolaire, le **harcèlement** est le fait, pour un élève ou un groupe d'élèves, de faire subir de manière répétée à un camarade des propos ou des comportements négatifs, voire violents. À consulter également : les pages « [lutter contre le harcèlement entre élèves](#) » (éduscol) et la page « [Qu'est-ce que le harcèlement ?](#) » (ministère de l'Éducation nationale).

■ Proposition d'activité : discriminations en actes

Notions : discriminations, stéréotypes.

Contenus d'enseignement : Montrer que la lutte contre les discriminations suppose la déconstruction des préjugés et des stéréotypes. Faire reconnaître les atteintes aux personnes : le racisme, l'antisémitisme, le sexisme, la xénophobie, le harcèlement. Savoir que l'expression des discriminations est sanctionnée par la loi.

La notion de différence a déjà fait l'objet d'apprentissages en CE1 dans la rubrique « Altérité et sociabilité ». La différence a été abordée sous l'angle de la diversité qui enrichit le collectif et qui ne doit pas constituer un motif de violence. Le rappel à la loi a déjà été abordé dans ce contexte. L'activité vise à permettre aux élèves de reconnaître des situations de discrimination et d'agissements discriminatoires et de comprendre qu'ils sont interdits par la loi. Cette activité peut se décliner en trois temps.

- Le temps 1 vise à clarifier les termes employés dans l'activité.
- Le temps 2 permet de faire reconnaître les atteintes aux personnes et de faire savoir que l'expression des discriminations est sanctionnée par la loi.
- Les échanges organisés lors du temps 3 ont pour objectif de faire comprendre aux élèves le rôle du témoin et l'importance de signaler toute situation de discrimination et/ou de harcèlement.

Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Promouvoir l'égalité et le refus de toutes les discriminations.
- Respecter la dignité humaine.
- Respecter autrui et accepter des différences.
- Capacité à exprimer ce que l'on ressent et empathie.

Pistes pour la mise en œuvre en classe

Temps 1 : définitions des termes qui se réfèrent à des attitudes discriminatoires

Le professeur affiche au tableau les termes racisme / antisémitisme / xénophobie / homophobie / sexisme / stéréotype / préjugés. Les échanges avec la classe permettent de s'entendre sur une définition collective des termes et de clarifier la portée des atteintes qui s'y réfèrent. En s'appuyant sur les éclairages ci-dessus, le professeur guide les élèves dans la simplification des notions.

Une démarche inversée peut être d'afficher les définitions au tableau préalablement élaborées par le professeur et de les associer aux termes correspondants.

Temps 2 : appropriation des termes par les élèves en y associant des comportements violents et discriminatoires

On propose à la classe des situations fictives qu'ils doivent caractériser au regard des termes définis précédemment, parmi les exemples ci-dessous. Les échanges, à l'oral, permettent à chaque fois d'argumenter afin de justifier le choix de la notion.

Point de vigilance

Une grande vigilance est à accorder au choix des situations et aux termes employés au regard du vécu de la classe et des élèves. Il est important de s'entendre, en équipe d'école, sur le choix et la progressivité des situations évoquées.

Racisme / antisémitisme / xénophobie :

- À la récréation, Sami veut jouer au foot, mais un élève lui dit : « Non, toi tu ne joues pas avec nous, on ne veut pas des gens comme toi ! » en parlant de sa couleur de peau.
- En classe, une élève refuse de s'asseoir à côté de Léa parce que ses parents viennent d'un pays étranger.
- En arrivant dans la cour de l'école, un groupe d'élèves se disent bonjour d'un salut nazi.
- À la cantine, des élèves ne veulent pas qu'une camarade s'assoie à leur table parce qu'elle ne mange pas de porc.
- Une nouvelle élève, arrivée récemment d'un autre pays, propose de jouer avec les autres. On lui répond : « Non, tu ne comprends rien, retourne dans ton pays ! »
- Dans le bus scolaire, des élèves changent de siège pour ne pas être à côté d'un garçon qui ne parle pas encore bien français.

Sexisme / homophobie et/ou LGBTphobie :

- Dans la cour, un élève traite un autre de « bizarre » parce qu'il dit qu'il apprécie les garçons.
- Un garçon est moqué alors qu'il pleure, « parce qu'un garçon, ça ne pleure pas ».

- En sport, certains refusent que deux filles forment une équipe ensemble, en disant : « Elles doivent être amoureuses, c'est dégoûtant ! »
- Au moment de choisir un chef d'équipe, les élèves disent qu'une fille ne peut pas être capitaine car « les garçons sont meilleurs en sport ».
- En sciences, un élève affirme que Clara ne peut pas devenir ingénieure parce que « c'est un métier de garçons ».

Sur certaines situations, il est recommandé de faire un lien avec [l'éducation à la vie affective et relationnelle](#).

Après avoir exposé et discuté ces situations fictives, le professeur fait le point avec la classe. Il peut s'appuyer sur les éléments ci-dessous.

Éléments de réponse : racisme et antisémitisme

Les gestes racistes/antisémites font explicitement ou implicitement référence à une idéologie, un mouvement, un parti haineux (saluts nazis, quenelles, etc.) et/ou stigmatisent un groupe (déguisements outranciers, etc.). Les signes et gestes racistes/antisémites peuvent être adressés à des victimes directement désignées, et contribuer pour elles à créer un sentiment légitime d'insécurité. Même sans victime directe, ils portent atteinte à l'ensemble de la communauté éducative et sont susceptibles d'entraîner une dégradation du climat scolaire. Leur impact émotionnel très fort est renforcé par leur aspect provocateur et ne doit pas être sous-estimé. [...] Les signes et les gestes racistes/antisémites sont considérés comme des propos racistes/antisémites. Leur exécution en public est un délit.

Une violence est qualifiée de raciste/antisémite lorsqu'elle est commise en raison de l'origine ou de l'appartenance, supposée ou réelle, de la victime à une ethnie, une nation, une prétendue race ou une religion déterminée. [...] La question des violences pour des motifs racistes/antisémites dépasse le milieu scolaire, car elles remettent en cause les fondements démocratiques de notre société. Cet enjeu civique doit être systématiquement rappelé. Le caractère raciste/antisémite d'une violence est un facteur aggravant en droit. [...] Les élèves doivent prendre conscience du fait qu'une violence est « encore plus grave » si elle est commise « à raison de l'appartenance ou de la non-appartenance, vraie ou supposée, de la victime à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée ».

Source : vadémécum « [Agir contre le racisme, l'antisémitisme et les discriminations liées à l'origine](#) », ministère de l'Éducation nationale, DILCRAH, 2024.

Quelle démarche adopter ?

Reconnaître et soutenir les victimes/cibles.

Établir les faits (établir que les agissements sont racistes ou antisémites demande une connaissance des codes auxquels ils font référence) avec la rédaction d'un rapport d'incidents précis et factuel (personnes impliquées dans l'incident de manière directe ou indirecte ; la nature exacte des agissements ; le contexte de leur énonciation).

S'interroger sur les intentions des auteurs (mimétisme, préjugés/stéréotypes inconscients, contestation, provocation, etc.).

Responsabiliser et sanctionner les élèves auteurs.

Mettre en garde sur la banalisation de l'insulte car elle porte atteinte aux droits des personnes :

- L'insulte est si courante entre élèves que le risque de banalisation est avéré ;
- Les élèves n'ont pas toujours conscience de la gravité de leurs propos.

La question de l'intention de l'auteur de l'insulte est donc importante pour qualifier les faits : il convient de savoir distinguer les injures et les insultes qui véhiculent des préjugés et

des stéréotypes inconscients de celles qui sont la manifestation d'intentions hostiles (voir le vadémécum « [Agir contre le racisme, l'antisémitisme et les discriminations liées à l'origine](#) »).

Lorsque des agissements de cette nature s'observent de manière répétée, il s'agit d'une situation de harcèlement à caractère raciste ou antisémite.

Temps 3 : comment agir ?

Une fois les discriminations identifiées, l'enseignant conduit une réflexion avec les élèves pour leur permettre de prendre conscience de la gravité de ces comportements. Les échanges portent notamment sur les réponses à donner quand de telles situations sont rencontrées. On peut également choisir une situation vue au temps 2 et mener une réflexion qui servira d'appui pour les autres. Les échanges doivent être conduits en groupe classe afin que le professeur puisse accompagner les échanges des élèves et les réguler si besoin.

Le professeur guide les élèves dans leur analyse de la situation en leur proposant quelques questions :

- Que se passe-t-il ?
- Qui est l'auteur ? Pourquoi dit-il ou fait-il ça ?
- Qui est la victime/la cible ? Que peut-elle ressentir ? Comment peut-elle réagir ?
- Quels effets cela peut-il avoir sur elle, dans l'immédiat, et à l'avenir ?
- Que ressentent les témoins ? Que doivent-ils faire ?

L'objectif est de mettre clairement des mots sur l'agissement discriminatoire en contexte. Il s'agit de définir en quoi le comportement n'est pas acceptable, quelles que puissent être les raisons ou les explications de l'agissement (influence, maladresse, peur, préjugé, acte volontaire). Il est important de mettre les élèves en réflexion sur le statut de victime comme sur celui de témoin.

Le professeur conclut la séance par une explication de la loi. Il peut présenter l'article ci-dessous, en expliciter les termes et montrer ainsi que la loi protège chacune et chacun des discriminations et stéréotypes qui s'exprimeraient contre elle ou lui.

Que dit la loi ?

« Ceux qui, par l'un des moyens énoncés à l'article 23, auront provoqué à la discrimination, à la haine ou à la violence à l'égard d'une personne ou d'un groupe de personnes à raison de leur origine ou de leur appartenance ou de leur non-appartenance à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée, seront punis d'un an d'emprisonnement et de 45 000 euros d'amende ou de l'une de ces deux peines seulement.

(Art. 23 de la loi du 29 juillet 1881). Voir des compléments sur le site « [Ce que dit la loi | Égalité contre racisme](#) ».

Prolongements possibles

Le professeur peut engager une discussion sur les actions que, collectivement, les élèves peuvent mettre en place si ces scènes avaient lieu au sein de l'école.

Un prolongement est également à prévoir en lien avec l'éducation aux médias et à l'information (EMI) sur la construction et le renforcement des stéréotypes en ligne, par exemple dans le travail sur « [Liberté et droits fondamentaux](#) » portant sur la liberté d'expression.

■ À l'École laïque

■ Éclairage pour le professeur

La notion de laïcité a déjà été abordée au CE1 par l'angle de la liberté de croire, de ne pas croire ou de changer de croyance. En CM2, les élèves sont sensibilisés au respect de la diversité des croyances et des convictions de chacun dans les limites fixées par la loi. C'est l'expression de ses croyances qui est davantage mise en avant avec la limitation par la loi. La laïcité est également appréhendée en référence à son ancrage historique pour une compréhension plus globale des enjeux qui sous-tendent l'organisation de notre société.

La laïcité est un principe inscrit à l'article premier de la Constitution. Elle garantit la liberté de conscience et protège la liberté de croire, de ne pas croire et de changer de conviction. Elle permet à chacun de choisir ses convictions religieuses ou philosophiques. [...] La laïcité est le produit d'une longue histoire de la France. La séparation des Églises et de l'État a été établie par la loi de 1905, mais l'idée de la neutralité religieuse de l'État et du respect de tous les cultes remonte au moins au XVII^e siècle. [...] Le treizième alinéa du préambule de la Constitution de 1946 dispose que l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État. Toutes les dispositions prises pour appliquer le principe de laïcité dans les diverses instances de la sphère publique traduisent ce projet d'émancipation de tous les êtres humains. Elles assurent la liberté de conscience et l'égalité en droits de chacun et permettent la fraternité entre tous. La laïcité interdit à quiconque de se prévaloir de ses croyances religieuses pour s'affranchir des règles communes régissant les relations entre collectivités publiques et particuliers.

À l'École, ces dispositions visent à préserver la sérénité qui doit régner dans chaque établissement, car elle est précisément indispensable à la transmission des savoirs et à la construction de la citoyenneté. Comme le dit bien l'article 6 de la Charte de la laïcité à l'École, « la laïcité de l'École offre aux élèves les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté. Elle les protège de tout prosélytisme et de toute pression qui les empêcherait de faire leurs propres choix ». Les lois, comme les décrets et les circulaires ministérielles, s'imposent à tous et ne peuvent faire l'objet d'aucune négociation tendant à les aménager. S'il importe d'expliquer et d'explicitier le sens de ces dispositions, leur non-respect expose l'élève à des sanctions. Ouvrir le dialogue avec les élèves n'a donc pas pour but d'aménager une partie des textes en vigueur, mais vise à leur faire saisir le sens et les finalités des textes qui régissent le fonctionnement du système éducatif laïque (voir l'[Introduction La Laïcité à l'École – Vadémécum](#)).

La **charte de la laïcité** permet d'expliquer aux élèves pourquoi l'école est laïque, et donc de discerner les comportements remettant en cause la laïcité (art. 13 du préambule de la Constitution de 1946, loi du 15 mars 2004). Des références historiques comme **les lois scolaires de 1881-1882** peuvent être mobilisées pour démontrer l'ancrage historique de la laïcité et la place particulière de l'École dans la conquête de ce principe. En effet, les lois Ferry de 1881 et 1882 visent à rendre l'enseignement primaire gratuit, laïque et obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 13 ans.

- Loi du 16 juin 1881 : gratuité de l'enseignement primaire.
- Loi du 28 mars 1882 : obligation d'instruction et laïcité des enseignements.
- Loi du 30 octobre 1886 : laïcisation du personnel enseignant dans l'école publique.

Une approche de [la loi de 1905](#) permet de comprendre la laïcité comme principe d'organisation de notre société. Bien qu'elle ne mentionne pas explicitement le terme, la loi de séparation des Églises et de l'État adoptée en 1905 est considérée comme le texte fondateur de la laïcité en France. Il en résulte :

- le respect de toutes les croyances ;
- la garantie du libre exercice des cultes ;
- l'égalité de tous les citoyens devant la loi, sans distinction de religion ;
- l'absence de culte officiel et de salariat des clergés.

En mettant fin au régime du Concordat mis en place par Napoléon en 1802, [la loi de 1905](#) acte la neutralité de l'État vis-à-vis de l'ensemble des religions (voir sur [vie-publique.fr](#)). La puissance publique a pour mission de veiller à ce que les pratiques religieuses ne contreviennent pas à l'ordre public.

■ Proposition de séance : croyance ou savoir ?

Notions : laïcité.

Contenus d'enseignement : le respect des croyances est assuré, mais, comme pour toutes les opinions, leur expression est limitée par la loi. Celle-ci protège les élèves de toute influence religieuse et préserve leur liberté de conscience. Nul ne peut être discriminé pour sa croyance ou ses convictions, mais nul n'a non plus le droit d'imposer ses croyances ou ses convictions aux autres.

La séance vise à faire comprendre aux élèves comment les valeurs républicaines et le principe de laïcité sont respectés de nos jours, en particulier en contexte scolaire. Il s'agit de leur permettre de distinguer ce qui relève de la croyance, des opinions et du savoir, en lien avec l'application du principe de laïcité à l'école.

Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

Connaître et comprendre les valeurs et les principes auxquels on se réfère et que l'on cherche à promouvoir : liberté, égalité, fraternité et laïcité.

Développer l'écoute et l'observation, la réflexion et le discernement, l'esprit critique.

Documents supports

- Vidéo de présentation [1 jour 1 actu](#) (France Télévisions).
- [Charte de la laïcité](#) (et la charte de la laïcité expliquée aux enfants).

Temps 1 : qu'est-ce que la laïcité ?

Le professeur s'appuie sur les connaissances acquises en CE1 et recueille les représentations des élèves sur la définition de la laïcité.

En s'appuyant sur la vidéo 1 jour 1 actu, le professeur place les élèves en écoute active, en leur demandant de noter pendant le visionnage trois mots importants liés au principe de laïcité. Le professeur recueille les mots donnés par les élèves (au tableau, ou sur une affiche) puis introduit un débat pour les expliciter.

Les points de vocabulaire à travailler sont notamment :

- Séparation de l'État et des religions (loi de 1905) ;
- Respecter les règles et la loi ;
- La liberté d'expression ;
- Vivre ensemble (à mettre en lien avec la valeur de fraternité).

Temps 2 : les valeurs de la République soutenues par le principe de laïcité

Après avoir défini les termes essentiels, un retour est effectué sur la devise de la République : « liberté, égalité, fraternité ». Les expressions retenues lors du débat sont classées et mises en regard de chacune des valeurs. L'objectif est de montrer que le principe de laïcité soutient le triptyque républicain.

Les notions abordées en histoire en CM1 et en CM2 et en EMC au CE1 peuvent être mobilisées par le professeur et accompagner la réflexion des élèves pour apporter les distinctions lexicales nécessaires.

Valeurs et principes de la république

Les **valeurs** sont des idées qui inspirent la façon dont on veut vivre ensemble.

Les **principes** sont la manière dont ces valeurs sont mises en pratique dans le fonctionnement de l'État.

« Les valeurs et les principes essentiels de la République française sont la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité. S'en déduisent notamment l'égalité entre les femmes et les hommes, le refus de toutes les discriminations et la solidarité. » (préambule du programme d'EMC, p. 2).

Temps 3 : l'école, lieu de la connaissance

Distinguer savoir, opinion et croyance est une compétence citoyenne, en même temps qu'un élément fondamental de l'esprit critique. L'école apporte aux élèves des connaissances sans s'opposer et en respectant les croyances de chacun, elle leur permet également d'exprimer leur opinion dans le respect des opinions des autres.

Une **croyance** est une idée que l'on pense vraie sans pouvoir la prouver, et qui a une certaine permanence. Il en va ainsi de l'adhésion à des valeurs ou de la foi religieuse. Elle dépend de l'éducation, des traditions ou de l'opinion personnelle. Deux personnes peuvent avoir des croyances différentes et cela ne veut pas dire que l'une a tort.

Une **opinion** est un « jugement, avis, manière de penser sur un sujet donné ; ce que l'on tient pour vrai, sans certitude absolue. » Elle a un objet plus précis et se prête davantage à l'argumentation, elle se prête aux débats.

Le **savoir** est une information reconnue comme vraie parce qu'on peut la vérifier, la mesurer ou la prouver, par exemple ce qui fait l'objet d'un consensus scientifique. Le savoir s'appuie sur des faits et des preuves. Il peut évoluer, tout comme les opinions et les croyances, mais sur le fondement d'une démarche scientifique rigoureuse : on apprend de nouvelles choses et on corrige parfois nos anciennes connaissances.

Il est important de permettre aux élèves de distinguer croyance, opinion et savoir :

- Pour apprendre à penser par soi-même ;
- Pour comprendre qu'on peut respecter les croyances et opinions des autres ;
- Pour savoir reconnaître ce qui relève de la science ;
- Pour éviter de confondre opinions, croyances et connaissances.

Le professeur, pour vérifier la compréhension des définitions, peut proposer aux élèves de classer des exemples dans un tableau.

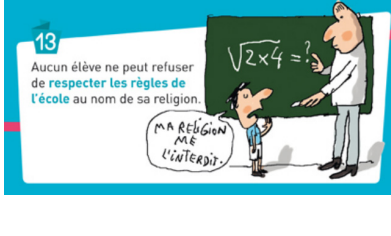
Temps 4 : étude des articles de la charte de la laïcité

L'enseignant rappelle la définition de la laïcité ainsi que les notions abordées précédemment.

Il répartit ensuite les élèves en groupes et attribue à chacun un article de la charte de la laïcité relatif à la thématique choisie, sur la distinction croyance / savoir. Le professeur peut, s'il le souhaite, choisir d'ancrer son propos sur une autre thématique.

Les élèves doivent reformuler cet article avec leurs propres mots et proposer une situation de classe ou d'école permettant de l'illustrer, en utilisant par exemple le tableau ci-dessous :

La Charte de la laïcité affichée à l'école	La Charte expliquée aux enfants	Nos reformulations
3 La laïcité garantit la liberté de conscience à tous. Chacun est libre de croire ou de ne pas croire. Elle permet la libre expression de ses convictions, dans le respect de celles d'autrui et dans les limites de l'ordre public.		
11 Les personnels ont un devoir de stricte neutralité : ils ne doivent pas manifester leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leurs fonctions.		

La Charte de la laïcité affichée à l'école	La Charte expliquée aux enfants	Nos reformulations
12 Les enseignements sont laïques. Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique. Aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme.		
13 Nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans l'École de la République.		

L'enseignant accompagne les élèves dans leurs productions et leurs échanges, en soulignant les comportements attendus pour respecter la charte de la laïcité, garante du vivre-ensemble. L'article 11 est important parce que le professeur ne manifeste pas ses croyances, étant à la fois un fonctionnaire et dans un rôle de transmission et d'accompagnement de l'acquisition des savoirs par les élèves.

Prolongement possible

Préparation d'une présentation orale sur le thème de la fraternité, et création d'un support visuel pour l'appuyer.

L'association [Enquête](#) propose par « l'arbre à défis » des supports pédagogiques qui peuvent être utilisés en classe.