



MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

# Livret d'accompagnement de programme

---

# Enseignement moral et civique

CAP

Seconde

Première

**Terminale**

Générale

**Technologique**

Professionnelle

2026



# La vie démocratique, débat, délibération et prise de décision

## ■ Table des matières

|    |                                                                                                                                    |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4  | Les enjeux pédagogiques de la classe de terminale                                                                                  |
| 6  | Les principes et les espaces du débat démocratique [9 heures]                                                                      |
| 6  | Éclairages pour le professeur                                                                                                      |
| 14 | Proposition d'activité : rôle et fonctions des partis politiques dans le débat démocratique                                        |
| 18 | Proposition d'activité : incarner les nouvelles formes de démocratie participative autour du débat sur la fin de vie               |
| 23 | Proposition de projet : élaborer un Grenelle des violences sexuelles et sexistes à l'échelle d'un établissement                    |
| 26 | La délibération dans les institutions (nationales, européennes, internationales) [9 heures]                                        |
| 26 | Éclairage pour le professeur                                                                                                       |
| 30 | Proposition d'activité : étude d'un processus délibératif, le vote de la loi de finances                                           |
| 34 | Proposition d'activité : « ce que l'Europe fait pour moi », l'impact concret du droit européen en France                           |
| 38 | Proposition de projet : étudier le rôle et le fonctionnement de l'ONU à travers le dispositif MNU (Modélisation des Nations unies) |
| 41 | Proposition de séquence alternative : démarche comparée des modalités de délibération dans les institutions                        |

## Les enjeux pédagogiques de la classe de terminale

En classe de terminale, les élèves peuvent manier les notions construites, et progressivement maîtrisées, tout au long de la scolarité au bénéfice d'une réflexion autour de la thématique annuelle, à savoir la compréhension de la prise de décision dans un régime démocratique.

Les démarches et les choix pédagogiques du professeur permettent d'analyser sous différents angles, en considérant des acteurs et des processus à l'échelle nationale, européenne et internationale, ce qui constitue le fonctionnement du pouvoir en démocratie : rôle des institutions comme des individus, seuls ou constitués en associations, voire en partis politiques. Sur une question qui peut être socialement vive, il s'agit de faire appréhender aux élèves **comment un débat émerge, se structure et peut conduire à des délibérations et des prises de décision**. Ils doivent pouvoir en aborder les rouages et l'envers du décor en comprenant le cadre juridique et institutionnel. Les élèves consolident notamment par le jeu d'échelles leur compréhension de la République comme la forme française de la démocratie.

L'enseignement moral et civique permet d'explicitier les compétences pour construire une culture de la démocratie, qui sont au cœur de la préparation des séquences en lien avec la thématique annuelle. Les règles du jeu démocratiques contenues dans les valeurs et principes forment des références communes. Les élèves perfectionnent leurs aptitudes : esprit critique, empathie comme capacité à entendre le point de vue de l'autre, notamment lors de la participation à un débat. La pédagogie active déployée permet aux élèves d'éprouver des attitudes telles que le respect de soi et d'autrui, l'esprit civique, l'engagement et l'acceptation des règles communes qui sont les clés de la citoyenneté républicaine et de la vie dans une société démocratique. En les prenant non pas isolément mais en résonance les unes avec les autres, exercer et fortifier ces compétences permet aux élèves d'envisager la démocratie non seulement comme une culture, mais comme une expérience.

La société de communication a été transformée par l'irruption du numérique. La communication n'étant plus filtrée par les médias dits traditionnels, chacune et chacun pouvant être acteur, la viralité de la diffusion des opinions comme des informations a peu de limites. Cependant, des procédés techniques peuvent brouiller, amplifier ou initier des controverses. Il s'agit de ne pas négliger les acteurs de la sphère informationnelle qui peuvent conduire à un désordre informationnel, à des ingérences étrangères ou à des mises en avant d'intérêts privés ou de groupes d'influence. L'objectif est de construire, par la réflexion, une connaissance éclairée de la vie démocratique comme du rôle et de l'engagement des individus dans la société, en incluant la société numérique. Ces connaissances sont des éléments fondamentaux dans la construction des futurs citoyennes et citoyens, capables de comprendre les débats contemporains pour y participer en toute liberté<sup>1</sup>.

Le programme de l'année de terminale, en ouvrant aux échelles européenne et internationale, permet de comprendre, par une démarche comparative, différentes modalités de délibération au sein des institutions. Ce changement d'échelle favorise la connaissance de ce que recouvre une négociation, un consensus dépassant le rapport de force comme le sens de ce qui fait la décision politique en considérant l'intérêt général et le poids de l'engagement partisan.

L'étude du débat démocratique pour la classe de terminale est ambitieuse du fait de la complexité des acteurs, des échelles, du poids de la société du numérique et de l'information. L'objectif visé est cependant essentiel : il donne les moyens aux élèves de confronter leurs représentations au droit, à la réalité du cadre de la prise de décision et des échanges en décryptant ce qui les rendent légitimes en droit. Les élèves comprennent par des mises en situation actives que, pour agir, un État,

1. Consulter à ce sujet la [Charte pour l'éducation à la culture et à la citoyenneté numériques](#).

une institution, un ensemble d'États doivent rechercher le consensus. Le **consensus** est un élément précieux de l'acceptabilité de la loi, de la règle, du cadre. Cependant, le consensus total est souvent impossible. La décision majoritaire, ou s'appuyant sur la légitimité tirée des élections, peut générer des désaccords ou mécontentements. Chaque individu peut agir, se faire entendre, reconnaître mais aussi user des moyens prévus pour contester légalement une décision. Vivre en démocratie, cela peut être se trouver dans l'opposition, dont les droits sont garantis.

### Points d'attention

- Sur la notion de **débat démocratique** : il convient d'être vigilant et explicite sur la finalité de l'étude. Il s'agit de faire comprendre les mécanismes de la démocratie délibérative en plaçant chacun des acteurs à sa juste place sans tendre vers le relativisme ni de s'arrêter à un simple jugement. En faisant appréhender la complexité des situations et les choix possibles dans le contexte de la prise de décision, les élèves accèdent réellement à ce que recouvre l'exercice de la citoyenneté. Ils peuvent être sensibles aux conditions d'un débat dans une société démocratique et être en mesure d'identifier ce qui tend vers un fonctionnement illibéral.
- Sur la dimension **critique** à conduire ou à initier chez les élèves : celle-ci s'inscrit dans la démarche globale attendue de la construction de l'esprit critique.
- Sur le **choix des objets d'étude** retenus par le professeur : ils doivent permettre de mettre en exergue la dimension systémique du fonctionnement d'une société démocratique à l'ère numérique (en incluant le rôle des intelligences artificielles), ce qui nécessite, comme pour tout sujet qui peut être socialement vif, des connaissances actualisées et une posture enseignante rigoureuse déontologiquement. Ainsi, l'étude de débats parlementaires conduit à étudier une situation et des prises de position politiques et idéologiques à un moment donné ; l'énoncé clair de l'objectif de l'étude, le cadre donné à celle-ci sont des garanties pour une étude sereine des mécanismes.

# Les principes et les espaces du débat démocratique [9 heures]

## 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<sup>2</sup> ; 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 »<sup>3</sup>, 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.

2. Samuel Joshua, Jean-Jacques Dupin, *Représentations et modélisations : le « débat scientifique » dans la classe et l'apprentissage de la physique*, Lang & Cie, 1989.

3. 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 Jürgen Habermas<sup>4</sup>, 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 reconnaître 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.

.....  
4. Karl-Otto Apel, *Éthique de la discussion*, Éditions du CERF, collection Humanités, 1994 ; Jürgen 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<sup>5</sup> « 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

S'appuyer sur des faits, des preuves, des raisons.

#### Justesse

Respecter la dignité, l'égalité, la justice pour tous.

#### Sincérité

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 reconnaître 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

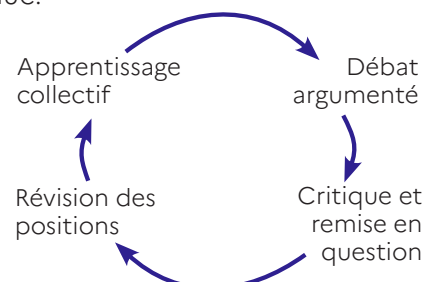
→ **Des asymétries** : la discussion peut se dérouler dans des contextes où existent des écarts de compétences ou de reconnaissance (expert, figures d'autorité), susceptibles d'orienter les échanges.

→ **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.



5. 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 »<sup>6</sup>, ils deviennent des acteurs centraux du jeu politique à la fin du XIX<sup>e</sup> 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.

---

6. 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 V<sup>e</sup> 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 reconnaît 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 »<sup>7</sup>, 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<sup>8</sup>.

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<sup>9</sup>. L'abstention « hors du jeu politique »<sup>10</sup> 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

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

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

9. 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.

10. 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**<sup>11</sup>, quant à elle, s'inspire des travaux du philosophe allemand Jürgen Habermas<sup>12</sup>. 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.

11. La notion a déjà été abordée en classe de troisième.

12. 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<sup>e</sup> 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 d'activité : rôle et fonctions des partis politiques dans le débat démocratique

### Points d'appui dans le programme

**Notions abordées :** culture du débat, éthique de la discussion, partis politiques, pluralisme politique.

**Contenus d'enseignement associés :** la République française est organisée de manière à permettre des débats entre les citoyens ainsi qu'entre leurs représentants, et elle garantit la possibilité de confronter des options différentes et même opposées. Les partis politiques tiennent une place essentielle dans la vie démocratique, garantissant le pluralisme politique (Constitution de 1958, art. 4), même si leur rôle est parfois remis en question.

### Présentation et contextualisation de l'activité

Cette activité invite les élèves à se pencher sur le rôle et la fonction des partis politiques, ainsi que sur leur remise en question contemporaine.

Pour traiter ce point, le professeur fait d'abord émerger les représentations des élèves sur la question de l'utilité des partis politiques.

Puis, après des apports théoriques de la part du professeur sur l'émergence des partis politiques et leurs fonctions, les élèves sont amenés à questionner leurs représentations initiales en travaillant sur les partis politiques ayant présenté un candidat ou une candidate à l'élection présidentielle de 2022. Chaque groupe d'élèves a en charge un parti politique, en examine les propositions les plus emblématiques, puis dresse, à partir d'enquêtes statistiques, le « portrait-robot » de son électeur ou de son électrice.

En confrontant le résultat de leurs recherches, qui prendra la forme d'un jeu de cartes des partis politiques, les élèves sont ainsi amenés à comprendre que ces derniers continuent bel et bien à assumer certaines de leurs tâches traditionnelles, notamment la fonction de structuration de la vie politique, la fonction de canalisation des demandes sociales et la fonction de représentation des différentes fractions de la population.

L'activité se termine par un retour sur les représentations des élèves, afin de les amender ou de les enrichir.

### Dossier documentaire

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

**Document 1 :** la faible confiance des Français dans les partis politiques

Source : Centre des recherches politiques de Sciences Po (CEVIPOF), [Baromètre de la confiance politique](#), vague 16, février 2025.

**Document 2 :** audio : « Les partis sont-ils tout petits ? »

Source : podcast, « [Le Billet politique](#) », France Culture, 3 avril 2025.

**Document 3 :** part des personnes inscrites sur les listes électorales ayant voté aux élections législatives en France entre 1958 et 2024

Source : [Statista](#), d'après données du ministère de l'Intérieur et de Vie publique, 2025.

**Document 4 :** la composition de l'Assemblée nationale après les élections législatives de 2024 en infographie

Source : Iris Derœux, « [Assemblée nationale : qui sont les 577 députés, les 11 groupes politiques et les 8 présidents de commission ?](#) », *Le Monde*, 11 octobre 2024.

**Document 5 :** les programmes des candidats et candidates au premier tour des élections présidentielles de 2022

Source : Les [déclarations des candidats](#), sur le site de la commission nationale de contrôle de la campagne en vue de l'élection présidentielle

**Document 6 :** les résultats de l'enquête IPSOS-Sopra Steria sur les résultats au premier tour des élections présidentielles de 2022

Source : IPSOS-Sopra Steria, [Présidentielle 2022. Profil des abstentionnistes et sociologie des électors](#), 10 avril 2022.

**Document 7 :** les résultats de l'enquête [Fractures françaises](#), édition 2025, menée par l'IPSOS, la Fondation Jean Jaurès, l'Institut Montaigne, le CEVIPOF, le quotidien *Le Monde*

Source : IPSOS, Fondation Jean Jaurès, Institut Montaigne, CEVIPOF, *Le Monde* (dirs), *Fractures françaises*, 13<sup>e</sup> édition, octobre 2025.

## Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

**Champ de compétence 1 :** valeurs et principes de référence

- Promouvoir l'État de droit.

**Champ de compétence 2 :** les domaines de connaissances pour exercer son esprit critique

- Comprendre comment la citoyenneté s'exerce au sein des institutions nationales et européennes.

**Champ de compétence 3 :** les attitudes permettant de s'inscrire dans une société démocratique

- Respecter autrui et accepter les différences.

**Champ de compétence 4 :** les aptitudes à développer

- Être capable d'un apprentissage autonome.
- Savoir faire preuve d'écoute et observation, de réflexion et de discernement, d'esprit critique.

## Déroulé de l'activité

La classe est tout d'abord invitée à associer un mot à « parti politique ». Ceux-ci sont rassemblés, par exemple sur un mur collaboratif interactif. Ce travail est sauvegardé puis distribué aux élèves. Il est en quelque sorte l'image instantanée de l'opinion de la classe sur le sujet, avant tout apport de connaissances par le professeur.

Celui-ci fait un point sur l'émergence historique des partis politiques, sur leurs fonctions et leur remise en question contemporaine. Il peut, pour ce faire, mobiliser l'éclairage pour le professeur et les documents 1 à 3 du dossier documentaire.

Les élèves sont placés en sept groupes. Chaque groupe suit un parti politique, parmi ceux dont le profil est « testé » dans l'enquête *Fractures françaises* menée conjointement par l'IPSOS, la Fondation Jean Jaurès, l'Institut Montaigne, le CEVIPOF, le quotidien *Le Monde* : la France insoumise, le Parti communiste français, Europe-Ecologie-Les Verts, le Parti socialiste, Renaissance, Les Républicains, le Rassemblement national.

Le but de chaque groupe est de réaliser une « fiche signalétique » du parti politique qui lui a été assigné ou qu'il a choisi. Le « produit fini » prend la forme d'une carte, d'un format manipulable, du style « grande carte à jouer ».

Pour faciliter l'identification de chaque parti, un fond coloré peut être adopté, qui éventuellement emprunte au code couleur utilisé par *Le Monde* pour ses infographies (document 4).

**Au recto de la carte**, les élèves placent le sigle du parti, et quelques repères sur ce dernier (date de fondation, dirigeant actuel/dirigeante actuelle, quelques éléments sur le « poids politique » du parti [nombre d'élus à l'Assemblée nationale et au Sénat, villes importantes dirigées par un ou une maire issu de ses rangs], positionnement sur l'échiquier politique, etc.). Puis, en se rendant sur le site de la Commission nationale de contrôle de la campagne en vue de l'élection présidentielle (document 5), les élèves repèrent quelques propositions-phares du candidat qui représentait le parti aux élections présidentielles de 2022. Il est possible de guider les élèves dans cet exercice : quelles sont les thématiques les plus mises en avant pour le parti en question ? Quelle est la position du candidat ou de la candidate en matière de fiscalité ? Quelle est sa position sur les salaires et les prestations sociales (SMIC, RSA, allocations familiales, indemnités chômage, etc.) ? Quelle est sa position concernant les retraites ? Quelle est sa position concernant l'immigration ? Quelle est sa position concernant la sécurité ? Quelle est sa position concernant l'Union européenne ? Quelle est sa position sur l'actualité internationale ? Quelle est sa position sur l'environnement ? Quelle est sa position sur la fin de vie ? Quelle est sa position sur l'éducation ?

**Au verso de la carte**, les élèves réalisent le « portrait-robot » de l'électeur du parti en question. Pour commencer, ils identifient les caractéristiques sociologiques de l'électorat du candidat (genre, âge, niveau de diplôme, profession, niveau de diplôme, niveau de revenus, catégorie d'agglomération). Pour ce faire, ils exploitent les résultats de l'enquête IPSOS-Sopra Steria intitulée *Présidentielle 2022, Profil des abstentionnistes et sociologie des électors* (document 6). On peut guider les élèves en leur indiquant d'exploiter les diapositives n° 4 (genre et âge), n° 5 (profession), n° 6 (statut socio-professionnel), n° 7 (niveau de diplôme), n° 8 (niveau de revenus) et n° 13 (catégorie d'agglomération).

Ensuite, ils identifient à quelles propositions les sympathisants et sympathisantes adhèrent, en exploitant l'enquête *Fractures françaises*. Encore une fois, les élèves peuvent être aidés par l'identification de pages plus spécifiques à exploiter : page 7 (la perception d'un éventuel déclin de la France), page 9 (le degré de mécontentement), page 13 (les préoccupations principales), page 46 (l'attachement aux valeurs du passé), page 51 (le soutien à l'idée selon laquelle un pouvoir autoritaire serait nécessaire), page 53 (le positionnement concernant la peine de mort), page 62 (le rapport aux étrangers présents en France), page 63 (le lien entre immigration et chômage), page 82 (le rapport à la redistribution), page 92 (le changement climatique comme préoccupation), page 101

(le rapport à la démocratie), page 103 (l'avis sur la corruption des personnalités politiques), page 104 (l'avis sur le fonctionnement de la démocratie), page 105 (la perception des hommes et femmes politiques). Outre ce guidage par l'identification des pages, la composition de groupes hétérogènes peut constituer une autre différenciation. Le professeur rappelle qu'il n'est pas nécessaire d'être exhaustif, mais que les élèves identifient les résultats, pour le candidat, les plus significatifs.

Une fois le jeu de cartes finalisé, il est reproduit en suffisamment d'exemplaires pour que des petits groupes d'élèves puissent les manipuler. L'enseignant peut alors inviter les élèves à classer les partis politiques sur une échelle gauche-droite en fonction des propositions programmatiques qu'ils font. Les élèves peuvent aussi être amenés à remarquer que les électors des différents partis présentent des différences sociologiques. Les élèves sont par ailleurs incités à constater que les différents électors ont des positions spécifiques sur certains sujets sociétaux et divergent dans leur perception du fonctionnement de la démocratie. Le professeur aide ainsi les élèves à constater que les partis politiques continuent d'assumer de nombreuses fonctions (informer, structurer le débat démocratique, exprimer des revendications, organiser la mobilisation).

Le document reflétant les représentations initiales de la classe est à nouveau proposé aux élèves, puis ces derniers le reprennent en confirmant/infirmant/corrigeant/complétant les propositions qui avaient été faites en début d'activité.

## Prolongements et liens possibles

- L'activité peut être « ludifiée » en transformant les cartes en véritable « jeu de 7 familles ». Chaque parti comprend sept cartes (une carte « sigle », une carte « dirigeant actuel », une carte « date de fondation », une carte « poids politique », une carte « grandes propositions programmatiques », une carte « sociologie de l'électorat », une carte « opinions politiques de l'électorat »). Dans ce cas, un temps d'analyse est réservé à l'issue du « jeu ». Le CVL peut également s'en servir pour une activité.
- Pour confronter l'activité au réel, il est envisageable d'inviter le député de la circonscription de l'établissement scolaire ou des élus du Conseil régional afin qu'ils s'expriment sur leur activité. Les questions sont préparées au préalable avec le professeur, avant la visite, et un temps de décryptage est envisagé en aval.
- Des visites de l'Assemblée nationale peuvent être organisées, permettant aux élèves de voir des élus au travail. On peut aussi proposer aux élèves l'opportunité d'assister à des sessions d'autres assemblées élues, suivant leur proximité géographique (Parlement européen, conseils régionaux, conseils départementaux, éventuellement conseils municipaux, même si la présence des partis politiques y est parfois moins évidente que dans les autres collectivités).

## Exemples de réussite

- L'élève comprend la structuration de la vie politique par différents clivages (gauche, centre, droite) et parvient à situer son propre positionnement sur différents sujets sociétaux.
- L'élève comprend que la vie démocratique s'articule autour de différentes organisations, allant de la société civile organisée aux partis politiques, qui n'ont pas le même rôle.

## Proposition d'activité : incarner les nouvelles formes de démocratie participative autour du débat sur la fin de vie

### Points d'appui dans le programme

**Notions abordées :** culture du débat, éthique de la discussion, partis politiques et société civile organisée, opinion publique, démocratie participative, société numérique, citoyenneté active.

**Contenus d'enseignement associés :** la République française est organisée de manière à permettre des débats entre les citoyens ainsi qu'entre leurs représentants, et elle garantit la possibilité de confronter des options différentes et même opposées - L'opinion publique occupe une place centrale dans une société de communication, elle s'exprime à travers les médias et nourrit la vie politique ; elle peut également s'exprimer par voie de pétition ou de manifestation (liberté fondamentale inscrite dans le droit français depuis 1935) - 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 - 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/contextualisation de l'activité

L'activité proposée se déroule sur 6 heures. Elle cherche à engager les élèves dans la réflexion autour d'un débat de société qui interroge sur l'accompagnement de la fin de vie et la considération de la volonté de la personne malade. Les élèves vont devoir analyser le débat lié à la modification de la loi existante ou loi Clayes-Léonetti en tenant compte de l'opinion publique, d'associations, du positionnement et de l'implication des différents partis politiques. Les élèves doivent comprendre la complexité des positionnements et les conditions pour créer un cadre juridique protecteur et respectueux.

L'idée est l'expérimentation par un jeu de rôle en constituant la classe en « convention citoyenne sur la fin de vie », à l'image de celle qui s'est effectivement tenue en 2022-2023 sous l'égide du CESE, et fasse sienne la question posée par la Première ministre de l'époque dans sa lettre de saisine : « Le cadre d'accompagnement de la fin de vie est-il adapté aux différentes situations rencontrées ou d'éventuels changements devraient-ils être introduits ? »

Cette convention doit après le travail préparatoire et des séances de débat énoncer des préconisations pour éclairer le législateur en vue d'une intégration au droit.

### Des points de vigilance à considérer

- Bien expliquer la démarche qui vise à comprendre la démarche engagée pour faire évoluer une loi sur un sujet sensible.
- Considérer les réticences et l'écho moral d'un tel sujet auprès des élèves : il s'agit en effet d'une question éthique qui convoque des représentations très intimes potentiellement en inadéquation avec les valeurs portées dans le cadre familial. Certains élèves peuvent aussi être concernés très directement (300 000 sont reconnus « aidants »). Le professeur doit avoir conscience de ces éléments en distinguant ce qui relèvera du cours (analyser la démarche et l'éthique de la discussion) des positions individuelles, qui leur appartiennent et qu'il ne s'agit pas de faire évoluer.

- Les débats engagés visent à formuler des préconisations en considérant la réalité des positionnements dans leurs nuances et leurs complexités sans verser dans des simplifications abusives telles qu'une question « pour ou contre l'euthanasie ».

En s'inscrivant dans le travail réalisé par convention citoyenne, il s'agit de bien comprendre que la question posée à la convention consistait à se demander si l'on maintenait le cadre de la « sédation profonde et continue jusqu'au décès » (loi Clayes-Léonetti), ou si l'on autorise une aide active à mourir, et si oui sous quelle forme (suicide assisté, euthanasie active, etc.), et pour qui (patient dont le décès est censé intervenir à « court » ou « moyen » terme, patients conscients ou non, majeurs ou non, en pleine possession de leurs facultés mentales ou non, ayant rédigé des directives anticipées ou non, etc.). La question de savoir si l'aide active à mourir relève d'un dévoiement d'une médecine par essence destinée à préserver la vie, ou si elle relève au contraire d'une logique de soin qui est au cœur du projet médical, doit être traitée.

L'enjeu est également de savoir si l'aide active à mourir peut relever d'un véritable droit opposable (qui pourrait alors obliger les soignants à l'exécuter), ou doit demeurer, si elle est validée, une simple dépénalisation exceptionnelle (face à laquelle un soignant pourrait alors faire valoir une clause de conscience). Plus largement, le problème à trancher consiste à se demander si la vie humaine doit être préservée coûte que coûte, ou si l'on peut estimer que sa « qualité » est le facteur déterminant pour choisir si elle doit se poursuivre ou non.

Pour conduire cette activité et permettre d'assurer un haut niveau d'information, elle peut faire l'objet d'une collaboration entre les enseignants de plusieurs disciplines (professeurs documentalistes, professeurs assurant l'option DGEMC, professeurs de philosophie, de SVT, etc.) sur une partie des heures dédiées.

## Dossier documentaire

**Document 1 :** Le cadre normatif de la fin de vie en France :

- [les cadres normatifs et éthiques de la fin de vie](#), Haut Conseil de la santé publique ;
- dossier législatif de la [proposition de loi relative au droit à l'aide à mourir](#), 2026.

**Document 2 :** Les différents positionnements des principaux acteurs du débat, les supports énoncés constitueront un support par groupe :

- [le Comité consultatif national d'Éthique](#) (CCNE) ;
- la [position des partis politiques](#) représentés au parlement (incluant quelques désaccords internes. Voir également en annexe), chaque parti peut devenir un support.
- une présentation du débat fin de vie, soins palliatifs, aide à mourir sur [vie-publique.fr](#)
- des associations ou des mouvements : l'Association pour le [Droit de Mourir dans la Dignité](#) (ADMD, favorable à une aide active à mourir), le [mouvement autour des soins palliatifs](#) (plutôt hostile à une aide active à mourir).

**Document 3 :** [Un état de « l'opinion publique »](#) mesuré à travers une méthodologie spécifique par l'institut Ipsos.

**Document 4 :** Au moins quelques extraits significatifs du [rapport final de la Convention](#).

**Document 5 :** La [synthèse des travaux de la Convention citoyenne](#).

**Document 6 :** Des extraits du texte de la loi adoptée le 15 juillet 2026 par l'Assemblée nationale.

## Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

### Champ de compétence 1 : valeurs et principes de référence

- Promouvoir le respect de la dignité humaine.

### Champ de compétence 2 : les domaines de connaissances pour exercer son esprit critique

- Comprendre comment la citoyenneté s'exerce et son lien avec les institutions nationales ;
- Identifier les règles éthiques et les principes juridiques en jeu ;
- Savoir traiter l'information, comprendre des sondages.

### Champ de compétence 3 : les attitudes permettant de s'inscrire dans une société démocratique

- Développer le respect d'autrui et l'acceptation des différences ;
- Favoriser la prise d'initiative dans le respect des règles et des autres ;
- Développer l'engagement et le sens des responsabilités ;
- Respecter l'équilibre entre l'initiative individuelle et l'acceptation des règles communes.

### Champ de compétence 4 : les aptitudes à développer

- Savoir faire preuve d'écoute et observation, de réflexion et de discernement, d'esprit critique ;
- Capacité à exprimer ce que l'on ressent et empathie ;
- Être capable d'un apprentissage autonome ;
- Favoriser l'implication dans un projet collectif et la coopération ;
- Participer à un débat pour prendre des décisions.

## Exploitation en classe/déroulé

### Séance 1 : entrer dans l'activité, prendre connaissance des modalités et de la question proposée.

Pour entrer dans l'activité, le professeur construit une revue de presse rapide sur la question de la fin de vie. Il recueille les réactions des élèves et cadre l'objet du travail : réfléchir et expérimenter comment des citoyens peuvent participer à l'évolution du cadre juridique par une participation active. L'objet est de faire avancer la loi et ne pas exprimer seulement ses propres opinions.

Il présente ensuite en quoi consiste une convention citoyenne en s'appuyant sur l'exemple de celle qui va structurer l'activité à partir du document sur [vie-publique.fr](http://vie-publique.fr). Il explique les modalités et la composition d'une convention citoyenne, puis il présente la palette des sensibilités existantes sur ce sujet, tant au sein de la convention qu'au sein du Parlement.

Le professeur institue alors la classe en « convention citoyenne ». Il prend le temps de présenter les éléments du corpus de documents. Les binômes d'élèves sont alors constitués et prennent connaissance de l'acteur qu'ils incarnent. À la fin de cette première séance, les élèves ont pu cerner le profil de la position de leur acteur et ont réalisé une carte d'identité de sa position par rapport à la question posée.

## Séance 2 : présentation générale de la législation en vigueur relative à la fin de vie

À partir du document 1, le professeur laisse prendre connaissance aux élèves des derniers débats sur la proposition de loi de 2026 qui n'a pas abouti. Ceux-ci reprennent le cheminement d'une loi et relèvent les difficultés posées et ce qui a conduit à ce que la proposition ne parvienne pas à aller à son terme.

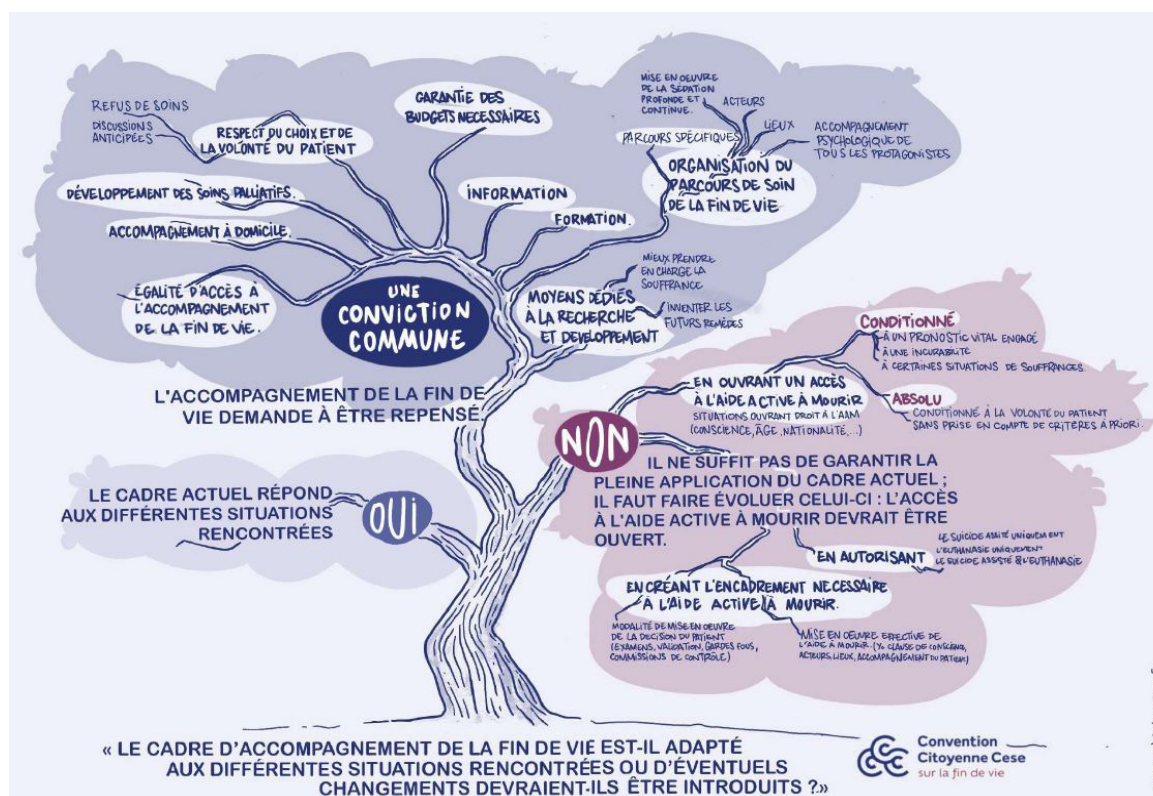
Pour favoriser la compréhension des différentes positions, il pourra s'appuyer sur le « nuancier des opinions » réel tel qu'il s'est dégagé de la convention citoyenne.

À l'issue de la séance, les élèves ont une connaissance de l'encadrement juridique du droit à mourir et des différents courants et opinions.

### « Le nuancier des opinions »

- a. Groupe : « Pour la seule et entière application du cadre d'accompagnement actuel »
- b. Groupe « Accès conditionné - suicide assisté seul »
- c. Groupe « Accès conditionné - euthanasie seule »
- d. Groupe « Accès conditionné - suicide assisté avec exception d'euthanasie »
- e. Groupe « Accès conditionné - suicide assisté et euthanasie au choix »
- f. Groupe « Accès universel - suicide assisté avec exception d'euthanasie »
- g. Groupe « Accès universel - suicide assisté seul »
- h. Groupe « Accès universel au suicide assisté et euthanasie »

Source : [Rapport de la Convention citoyenne sur la fin de vie](#) (p. 55 à 78).



Source : rapport Convention citoyenne sur la fin de vie

### Séance 3 : construction de l'argumentaire

Chaque groupe construit, en s'appuyant sur le corpus documentaire, un argumentaire destiné à être présenté à tous les autres. Les élèves doivent travailler à une certaine homogénéisation des positions au sein de chaque groupe. L'objectif est de réaliser des propositions pour faire avancer la loi selon les convictions portées par son courant. Le professeur est en appui pour répondre aux questions et aider à la réflexion. Ce temps peut se déployer sur deux heures pour permettre une construction aboutie.

### Séance 4 : première séance de débats

Un temps de parole est alloué à chaque groupe, suivi d'un temps d'échanges sur les arguments. Une première sélection est réalisée : ce qui peut être proposé, ce qui reste à travailler pour parvenir à un consensus. Sont également relevés les points qui sont bloquants. Le professeur cadre le débat, distribue la parole et veille à l'écoute des arguments. C'est un moment clé pour travailler l'empathie comme capacité à entendre le point de vue des autres.

### Séance 5 : seconde séance de débat, et tentative de dégager des propositions qui obtiennent une majorité au sein de la « convention citoyenne ».

Le texte établi par les élèves est confronté au document 5 du corpus documentaire et au texte de loi voté en 2026.

**En conclusion**, les élèves rédigent un bilan réflexif sur le travail conduit et l'apport que constitue une convention citoyenne comme instance de débat sur une question socialement vive. Ils s'interrogent tant sur le fond que sur la forme de l'activité, et sur les compétences qu'ils ont été amenés à travailler.

### Exemples de réussite

- L'élève est capable de connaître l'état initial de la législation sur la fin de vie pour mesurer les enjeux d'un projet de loi nouveau.
- L'élève est capable d'avoir une représentation assez claire des différents positionnements sur la question de la fin de vie.
- L'élève comprend le fonctionnement d'une convention citoyenne et ce qu'elle permet pour organiser une discussion éclairée.
- L'élève participe au débat en mobilisant des arguments tout en respectant les points de vue opposés.

# Proposition de projet : élaborer un Grenelle des violences sexuelles et sexistes à l'échelle d'un établissement

## Points d'appui dans le programme

**Notions abordées :** démocratie participative, citoyenneté active.

**Contenus d'enseignement associés :** 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. Dans les lycées, la démocratie scolaire permet aux élèves de participer au processus de décision.

## Présentation et contextualisation de l'activité

Le programme a pour ambition de sensibiliser les élèves aux formes actives d'expression et de participation citoyennes. Il est proposé ici à la classe de s'investir dans une activité concrète à l'échelle de l'établissement : après la découverte des principes de fonctionnement du Grenelle des violences conjugales, exemple de dispositif relevant de la démocratie participative, les élèves réalisent, en s'inspirant de la même méthode, un plan de lutte contre les violences sexistes et sexuelles à mettre en œuvre dans le lycée.

Dans un premier temps, les élèves examinent le Grenelle des violences conjugales qui s'est tenu en France sous l'égide du gouvernement entre le 3 septembre et le 25 novembre 2019. Cette initiative intervient dans un contexte de forte mobilisation médiatique et de la société civile, qui a contribué à inscrire durablement la question des violences faites aux femmes, et notamment des féminicides, à l'agenda public et politique. Structuré autour de tables rondes, le Grenelle visait à ouvrir un espace de dialogue et de co-construction des politiques publiques entre élus, représentants des administrations concernées, membres de forces de l'ordre, magistrats, responsables d'association, victimes et proches de victimes. Il en a résulté un ensemble de mesures phares, dont la mise en œuvre fait l'objet d'un suivi, notamment en matière de protection des victimes et de suivi des auteurs.

Dans un second temps, les élèves sont invités à s'inspirer du Grenelle des violences conjugales pour analyser les violences sexuelles et sexistes dans leur établissement.

En prolongement, dans le cadre d'un projet, la classe peut contribuer à élaborer un plan de lutte contre les violences sexistes et sexuelles, faisant vivre en cela la démocratie scolaire. Cette démarche conduit à construire un projet de citoyenneté sur l'année scolaire à l'échelle de l'établissement (voir prolongements possibles).

Ce travail est à mettre en lien avec le programme d'éducation à la vie affective et relationnelle et à la sexualité.

## Dossier documentaire

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

**Document 1 :** Extrait du dossier de presse, « Arrêtons les violences, de la mobilisation à l'action », 2019. Source : « [Arrêtons les violences. De la mobilisation à l'action](#) », dossier de presse et actions de Marlène Schiappa autour du 25 novembre 2019.

**Document 2 :** Dossier de presse : « [Grenelle des violences conjugales. Trois ans d'action et d'engagement du gouvernement](#) », 2 septembre 2022.

**Document 3 :** Ministère de l'Éducation nationale, [Protocole d'action en cas de violences sexistes et sexuelles dans au sein des écoles et établissements scolaires](#), mars 2026.

**Document 4 :** Le [dispositif de l'enquête locale de climat scolaire](#) (ELCS). Source : ministère de l'Éducation nationale

**Document 5 :** Observatoire national des violences faites aux femmes, [Lettre n° 26 : Les violences sexistes et sexuelles en milieu scolaire](#), janvier 2026.

## Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

**Champ de compétence 1 :** valeurs et principes de référence

- Promouvoir la solidarité, l'égalité entre femmes et hommes, le refus de toutes les discriminations, le respect de la dignité humaine.

**Champ de compétence 2 :** domaines de connaissances pour exercer son esprit critique

- Comprendre comment la citoyenneté s'exerce au sein des institutions nationales et européennes ;
- Savoir traiter l'information.

**Champ de compétence 3 :** attitudes permettant de s'inscrire dans une société démocratique

- Développer le respect d'autrui et l'acceptation des différences ;
- Favoriser la prise d'initiative dans le respect des règles et des autres ;
- Développer l'esprit civique et le sentiment d'appartenance à une collectivité ;
- Développer l'engagement et le sens des responsabilités ;
- Respecter l'équilibre entre l'initiative individuelle et l'acceptation des règles communes.

**Champ de compétence 4 :** aptitudes à développer

- Savoir faire preuve d'écoute et observation, de réflexion et de discernement, d'esprit critique ;
- Être capable d'un apprentissage autonome ;
- Favoriser l'implication dans un projet collectif et la coopération ;
- Participer à un débat pour prendre des décisions.

## Déroulé de l'activité

Lors d'une première séance, le professeur pose le cadre conceptuel au travers d'apports théoriques et en mobilisant des notions étudiées au collège, liées aux règles du jeu démocratique et aux modalités d'engagement des acteurs, pour amener les élèves à saisir les enjeux et l'intérêt de la démocratie participative.

Dans un deuxième temps, les élèves découvrent le fonctionnement du Grenelle des violences conjugales en consultant les documents 1 et 2 du dossier documentaire. La classe réalise une affiche, qui peut prendre la forme d'un schéma heuristique, présentant les dimensions suivantes : le déroulement chronologique du Grenelle des violences conjugales, les spécificités de son organisation (acteurs impliqués, groupes de travail thématiques, déclinaisons locales) et, enfin, les mesures définies ainsi que l'état de leur exécution. Il sera ainsi mis en évidence que le dialogue et les délibérations éclairées conduisent à des actions concrètes et, le cas échéant, à une évolution des normes juridiques.

Suivant le nombre d'élèves dans la classe, cette phase de l'activité peut être réalisée en groupes chargés d'une des différentes dimensions définies plus haut.

Dans un troisième temps, les élèves réfléchissent aux modalités d'élaboration d'un diagnostic de l'état des violences sexistes et sexuelles dans l'établissement. Ils peuvent consulter le document 3 (plus particulièrement les fiches 4 et 5, ainsi que les parties « Mieux identifier les comportements sexistes et y répondre » et « Repérer les situations de violences sexuelles et agir ») et le document 5 pour les données statistiques.

Dans cette perspective, il peut être proposé aux élèves de mobiliser l'outil : [enquête locale de climat scolaire](#) (document 4). Cette enquête est déclinée en sept entrées : certaines pourraient être privilégiées (« pratiques pédagogiques propices à un bon climat scolaire », « prévention des violences et du harcèlement », « implication des élèves »). À cette fin, il leur est nécessaire de se familiariser avec les instances de la démocratie scolaire (CVL) et les instances de l'établissement, puisqu'il leur faut solliciter l'avis du conseil d'administration du lycée.

## Prolongements et liens possibles

- Le travail effectué sur l'établissement peut éventuellement faire l'objet d'un échange inter-lycées, là encore en investissant les organes donnant corps à la démocratie scolaire, tels le conseil académique de vie lycéenne ou dans le cadre d'inter-CVL. Les élèves de la classe peuvent se muer en « ambassadeurs » du projet mené.
- La classe peut envisager une participation au prix « [Non au harcèlement](#) ».
- Penser la thématique des violences sexistes et des violences faites aux femmes comme un projet structurant pour l'établissement. En dialogue avec les instances de l'établissement (conseil de vie lycéenne, conseil d'administration), et à l'instar du Grenelle des violences conjugales, des actions et mesures concrètes peuvent être proposées, lesquelles peuvent déboucher sur des modifications du projet d'établissement ou encore du règlement intérieur. Un « comité de suivi » peut être chargé d'accompagner la mise en œuvre des mesures et les effets à l'aide d'indicateurs. Dans cette proposition, toutes les formes de violences qui portent atteinte à la dignité de la personne humaine doivent être considérées. Ce travail peut également être valorisé dans le cadre de la labellisation égalité filles-garçons.

# La délibération dans les institutions (nationales, européennes, internationales) [9 heures]

## 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 reconnaître 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<sup>e</sup> 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 apparaît 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 veto 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 veto** : disposition permettant qu'un seul vote négatif suffise à bloquer l'adoption d'une disposition. Par exemple, le droit de veto 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 3/5<sup>e</sup> 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 d'activité : étude d'un processus délibératif, le vote de la loi de finances

### Points d'appui dans le programme

**Notions abordées :** légitimité, consensus ou majorité.

**Contenus d'enseignement associés :** 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.

### Présentation et contextualisation de l'activité

Dans les instances, les élus délibèrent, c'est-à-dire qu'ils examinent collectivement de manière approfondie une question ou un sujet ou une proposition en vue de la prise d'une décision. Pour comprendre le processus déployé au sein des instances, il est important de s'attacher à une situation concrète permettant d'incarner la prise de décision. Il s'agit à la fois d'examiner comment ces représentants débattent ou négocient pour parvenir à trouver des accords, mais aussi de présenter aux élèves les instruments prévus, par les institutions elles-mêmes ou par la Constitution, pour résoudre les situations de blocage.

La classe est invitée à travailler sur la diversité des outils mis en œuvre lors de l'élaboration du budget de la France pour l'année 2026. L'objet de l'activité est l'étude du mécanisme d'adoption de la loi de finances, les outils mobilisés en les contextualisant et les interrogeant. Il ne s'agit pas d'étudier le budget en lui-même ni les postures politiques lors de ces débats à l'Assemblée nationale et au Sénat.

## Dossier documentaire

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

**Document 1 :** extraits de la [Constitution de la Cinquième République](#) (version en vigueur)

Titre V : des rapports entre le Parlement et le Gouvernement, articles 39 à 50.

**Document 2 :** quelques repères chronologiques sur le site *Vie publique*.

Source : [loi du 19 février 2026 de finances pour 2026](#), site *Vie-publique.fr*, 20 février 2026.

**Document 3 :** les étapes de la discussion du projet de loi de finances pour 2026 sur le site du [Sénat](#)

**Document 4 :** quelques repères chronologiques depuis le site du journal *Le Monde*.

Source : Pierre Breteau, Aurélie Blondel, Lara Pino, « [Budget 2026 : où en est le calendrier ?](#) », *Le Monde*, 17/12/2025, modifié le 29/01/2026.

**Document 5 :** le budget 2026, un texte qui a connu des modifications au cours de la discussion parlementaire

Source : Aglaée Marchand, « [Budget 2026 : la copie finale de retour à l'Assemblée nationale pour un dernier 49-3](#) », *Public Sénat*, 30/01/2026.

## Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

**Champ de compétence 1 :** valeurs et principes de référence

- Promouvoir l'État de droit.

**Champ de compétence 2 :** les domaines de connaissances pour exercer son esprit critique

- Comprendre comment la citoyenneté s'exerce et son lien avec les institutions nationales ;
- Comprendre comment se construisent la règle et le droit.

**Champ de compétence 3 :** les attitudes permettant de s'inscrire dans une société démocratique

- Respecter autrui et accepter des différences ;
- Savoir faire preuve d'esprit civique et développer le sentiment d'appartenance à une collectivité.

**Champ de compétence 4 :** les aptitudes à développer

- Savoir faire preuve d'écoute et observation, de réflexion et de discernement, d'esprit critique ;
- Être capable d'un apprentissage autonome.

## Déroulé de l'activité

**Dans un premier temps**, la classe est invitée à mieux comprendre quels sont les mécanismes qui, à l'occasion de l'examen des lois parlementaires, garantissent à la fois l'existence de moments de délibération, mais aussi permettent d'éviter la paralysie et de faire adopter ces textes.

Pour ce faire, les élèves renseignent le schéma proposé par le professeur à partir des articles de la Constitution de la V<sup>e</sup> République sélectionnés dans le document 1. Lors de la reprise, le professeur peut apporter des éléments de contexte aux élèves concernant le « parlementarisme rationalisé » voulu sous le régime de la V<sup>e</sup> République (exercice à retrouver en annexe).

### Le parlementarisme rationalisé institué par la Constitution de la V<sup>e</sup> République

**Son principe, encadrer les pouvoirs du Parlement (Assemblée nationale et Sénat) afin d'accroître les capacités d'action du gouvernement.** La Constitution prévoit, notamment, à cet effet : un domaine de la loi limité aux seuls champs énumérés par l'art 34 de la Constitution, le contrôle de constitutionnalité, la possibilité de légiférer par ordonnances et l'incompatibilité entre les fonctions ministérielles et un mandat parlementaire.

Elle prévoit les cas de désaccord empêchant l'adoption d'un texte ou d'un texte dans les termes identiques entre les deux assemblées :

- **désaccord entre les deux assemblées** pour un texte requérant l'accord du Sénat : **la commission mixte paritaire (CMP)** composée de 7 députés et 7 sénateurs se réunit après l'échec d'une première lecture. Elle essaie d'aboutir à un texte commun. En cas de poursuite du désaccord, le gouvernement peut donner le dernier mot à l'Assemblée nationale ;
- **désaccord entre les assemblées et le gouvernement** :
  - le gouvernement peut demander **un vote unique et global, dit bloqué**, sur tout ou partie du texte en ne retenant que les amendements qu'il accepte (art. 44 de la Constitution). Le vote bloqué peut être demandé devant l'Assemblée nationale ou devant le Sénat ;
  - le gouvernement peut engager sa responsabilité en engageant **l'art. 49-3 de la Constitution**. Le texte est considéré adopté sans débat, sauf en cas d'adoption d'une motion de censure qui renverse le Gouvernement. Depuis la loi constitutionnelle de juillet 2008, son usage est limité à un texte par session (hors projets de loi de finances et de financement de la sécurité sociale, pour lesquels le gouvernement peut y avoir recours).

Sources : « [Comment caractériser le régime politique de la Ve République ?](#) », *Vie publique*, 15 janvier 2025 et « [Le recours à l'article 49.3 de la Constitution](#) », *Vie publique*, 30 janvier 2026

**Dans un second temps**, les élèves sont amenés à découvrir comment ces dispositifs ont été utilisés pour adopter le budget 2026.

Le professeur précise tout d'abord aux élèves que le budget passe par le vote de deux projets de loi : le projet de loi de finances (qui établit le budget de l'État et des collectivités locales) et le projet de loi de financement de la Sécurité sociale. Chacun de ces projets de loi comprend une partie « recettes » et une partie « dépenses ». Ces parties sont examinées séparément, avant un vote global sur le texte (pour plus de clarté, il est choisi de ne travailler que sur le projet de loi de finances). Il insiste sur la nécessité d'un État de disposer d'un budget et les dates clés pour son adoption.

Le professeur fait un point rapide sur le contexte dans lequel la discussion sur le projet de loi de finances pour le budget 2026 s'est engagée : forte dramatisation des enjeux budgétaires par le gouvernement Bayrou, chute du gouvernement Bayrou le 8 septembre 2025, suite au refus de

la confiance par l'Assemblée nationale sur sa déclaration de politique générale, et nomination de Sébastien Lecornu comme Premier ministre une première fois le 9 septembre, de nouveau le 12 octobre. Le 14 octobre, Sébastien Lecornu fait sa déclaration de politique générale devant les députés (le même texte est lu par un ministre au même moment devant le Sénat). Il donne des gages aux parlementaires, se proposant de renoncer au recours à l'article 49.3 de la Constitution pour l'adoption du budget et « d'incarner l'ouverture au débat et aux compromis. [...] Le Gouvernement proposera, nous débattrons, vous voterez. » L'objectif affirmé est que le Parlement se saisisse du débat en discutant des propositions de dépenses et recettes, propose des amendements afin que le budget soit voté sans blocage. Le calendrier de la mise en œuvre de la réforme des retraites est également suspendu.

Les élèves sont répartis en groupes et doivent élaborer une frise chronologique présentant tout le processus parlementaire du projet de loi de finances pour 2026 en ne considérant que la loi de finances. Ils exploitent les documents 3 à 6 et mettent en évidence, aux différentes étapes, quels sont les moments relevant de la délibération (on peut notamment insister sur le travail au sein des commissions, moment méconnu des élèves et où se réalise pourtant l'essentiel du travail parlementaire) et les moments relevant de l'activation de mécanismes ayant pour but de surmonter les situations de blocage. Un code couleur peut être envisagé afin de faire mieux apparaître le distinguo entre ces deux types de processus. Un bilan est aussi fait des modifications du projet initial obtenues par la discussion parlementaire. Les élèves réalisent leurs frises chronologiques sur des supports qui permettent, en fin de travail, un affichage sur les murs de la classe : paperboards, feuilles tableaux blancs effaçables. Une fois les frises réalisées, les élèves « tournent » dans la classe pour comparer leurs productions. Ils amendent au fur et à mesure les réalisations de leurs camarades et la leur.

**En conclusion**, le professeur dans un cours dialogué reprend la notion de « parlementarisme rationalisé » de la V<sup>e</sup> République et les outils conçus en appui de la délibération au sein des instances pour favoriser la prise de décision. Il montre à quel point le choix d'utiliser ou non les outils que la Constitution met à disposition du gouvernement et des parlementaires est lui-même un enjeu politique.

## Exemples de réussite

- L'élève comprend l'objet des outils de régulation pour gouverner comme aide à réaliser le consensus ou pour la prise de décision.
- L'élève sait présenter le rôle et les champs d'action des élus, leur légitimité à agir.
- L'élève identifie les choix possibles du gouvernement, des représentants élus.

## Prolongements et liens possibles

- Il est possible de suivre, en classe notamment, les sessions de travail des commissions parlementaires, diffusées en direct sur *La Chaîne Parlementaire*.
- De nombreuses ressources sont disponibles, pour prolonger la réflexion, sur le site [Découvrons notre Constitution](#).

## Proposition d'activité : « ce que l'Europe fait pour moi », l'impact concret du droit européen en France

### Point d'appui dans le programme

**Notion :** droit européen.

**Contenus d'enseignement :** 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.

### Présentation de l'activité

La mise en activité proposée permet aux élèves d'étudier **la transposition d'une directive européenne dans le droit français**. Afin d'appréhender la complexité de ce processus et la primauté (ou prééminence) du droit européen, le travail permet de se familiariser avec le poids des décisions européennes dans la vie quotidienne des Européens puis s'appuie sur une situation concrète, la directive 2004/38/CE sur la libre circulation des citoyens de l'Union européenne. Enfin, elle amène les élèves à identifier les acteurs qui interviennent à chaque étape du processus, à comprendre le fonctionnement du principe de subsidiarité et à découvrir comment **une directive européenne se traduit concrètement dans le quotidien et le territoire des élèves** à partir de l'exemple notamment du DSA (Digital Services Act).

#### Dossier documentaire

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

##### Séance 1

Site Internet « [Ce que l'Europe fait pour moi](#) »,

##### Séance 2

**Document 1 :** [Directive 2004/38/CE](#). Des extraits des articles 4, 5, 6 et 7 concernant le droit de sortie, le droit d'entrée, le droit de séjour.

**Document 2 :** des extraits de textes de loi antérieurs à la mise en place du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile pour donner des exemples du droit français régissant les droits et les obligations des étrangers sur le territoire français comme

- [l'article 5 de l'ordonnance n° 45 2658 du 2 novembre 1945](#),
- [l'article 3 du décret n° 94 211 du 11 mars 1994](#),
- [l'article L 111-3 du code de l'action sociale et des familles](#).

**Document 3 :** « [La transposition du droit européen en 5 questions](#) », site Vie-publique.fr

L'extrait est centré sur la question 5, « La France transpose-t-elle correctement le droit de l'UE ? », notamment un encadré présentant la plainte concernant une violation par la France de la directive 2004/38/CE.

### Séance 3

**Document 1 :** la proposition de loi visant à lutter contre les contenus haineux sur Internet pour identifier les enjeux de la régulation du numérique, par exemple la liberté d'expression, la sécurité numérique ;

**Document 2 :** extraits de la décision n° 2020 801 DC (loi Avia)

L'objectif est de repérer les principes constitutionnels invoqués (la liberté d'expression et de communication, le principe de proportionnalité des atteintes aux libertés), les limites posées par le Conseil constitutionnel, la référence au droit européen (la directive européenne 2000/31/CE sur le commerce électronique) ;

**Document 3 :** Des extraits du Digital Services Act

L'objectif est d'identifier les obligations imposées aux plateformes (modération, transparence, retrait de contenus) ainsi que le rôle de la Commission européenne.

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

**Champ de compétence 1 :** valeurs et principes de référence

- Promouvoir la liberté et l'État de droit.

**Champ de compétence 2 :** les domaines de connaissances pour exercer son esprit critique

- Comprendre les enjeux de la règle et du droit ;
- Comprendre la citoyenneté et le lien entre les institutions nationales et européennes.

**Champ de compétence 3 :** les attitudes permettant de s'inscrire dans une société démocratique

- Développer le respect d'autrui et l'acceptation des différences ;
- Favoriser la prise d'initiative dans le respect des règles et des autres ;
- Respecter l'équilibre entre l'initiative individuelle et l'acceptation des règles communes.

**Champ de compétence 4 :** les aptitudes à développer

- Savoir faire preuve d'écoute et observation, de réflexion et de discernement, d'esprit critique.

### Déroulé de l'activité

Cette proposition d'activité peut être conduite en 3 h

### Séance d'introduction : comment l'Union européenne influence-t-elle concrètement notre vie quotidienne et le territoire dans lequel nous vivons ?

Il s'agit d'amener les élèves à comprendre concrètement comment les décisions européennes influencent leur quotidien, leur territoire et leur avenir. La séance débute sur un remue-méninge de cinq minutes qui a comme thème la présence de l'Union européenne dans la vie de tous les jours. Puis, les élèves regroupés en binôme se rendent sur le site « **Ce que l'Europe fait pour moi** », un site officiel du Parlement européen. Ils découvrent les trois entrées qui sont « Dans ma vie », « Dans ma région » et « Gros plan ». Ils cliquent sur l'entrée de leur choix, puis choisissent un exemple. Ils le lisent et élaborent une synthèse qui leur permettra de la présenter à la classe. Cette synthèse doit comporter un titre et le nom de la mesure européenne. Elle doit expliquer le besoin auquel elle

répond et décrire ce que l'Union européenne a mis en place pour répondre à ce besoin. Pour finir, les élèves doivent justifier leur choix en expliquant que cette mesure les concerne personnellement ou la région dans laquelle ils vivent. Avant que chaque binôme présente en une minute sa synthèse, le professeur rappelle à la classe la problématique de séance et précise aux élèves qu'ils doivent prendre des notes lors du passage à l'oral de leurs camarades, qui leur permettront d'y répondre de manière individuelle à la maison pour la prochaine séance.

## **Séance 2 : pourquoi et comment le droit européen s'impose-t-il au droit français lors de la transposition d'une directive ?**

À partir de l'infographie « [Qu'est-ce qu'une directive européenne ?](#) » décrivant les grandes étapes de la transposition d'une directive européenne et du corpus documentaire permettant de comprendre comment la directive européenne 2004/38/CE a été transposée en France, les élèves doivent repérer les grandes étapes de ce processus et les raisons pour lesquelles il peut être long. Ils peuvent présenter le fruit de leur travail soit sous la forme d'un texte, soit sous la forme d'un schéma.

Pour aider les élèves à réaliser ce qui leur est demandé, le professeur, dans une démarche de différenciation, peut les guider en leur demandant tout d'abord de relever les droits fondamentaux reconnus aux citoyens européens par cette directive ; puis de repérer ce qui, dans le droit français avant 2006, n'était pas conforme à la directive ; ensuite d'identifier les étapes de la procédure d'infraction engagée contre la France par la Commission européenne ; enfin d'expliquer comment la Cour de justice de l'Union européenne garantit la primauté du droit européen.

## **Séance 3 : comment la mise en place du DSA (Digital Services Act) permet-elle de comprendre la répartition des compétences entre la France et l'Union européenne dans la régulation du numérique ?**

L'objectif de cette séance est de faire rédiger un mémoire argumenté d'une trentaine de lignes destiné à un parlementaire français qui doit expliquer ce que la France peut décider seule en matière de régulation du numérique et ce qui relève du droit européen. Ce mémoire doit obligatoirement s'appuyer sur l'article du Conseil constitutionnel et sur le DSA, ainsi que mobiliser des références juridiques.

Pour débiter cette séance, le professeur propose de partir de situations réelles issues des réseaux sociaux afin de comprendre pourquoi la question de la régulation du numérique est devenue un enjeu majeur. Il peut partir de situations évoquées par les élèves ou bien proposer quelques cas, par exemple [des vidéos sur TikTok](#) qui encouragent l'anorexie, qui promeuvent l'automutilation, qui exposent les adolescents à des contenus violents ou qui participent à la diffusion de challenges dangereux pour la santé physique des adolescents comme le « Fire » challenge. Pour chaque cas, il demande aux élèves si de telles situations sont acceptables socialement, puis légalement. Cette première approche doit permettre aux élèves de comprendre les enjeux de la régulation du numérique ainsi que d'identifier certains acteurs de cette régulation.

Ensuite, le professeur distribue les documents (voir l'encadré dossier documentaire) à partir desquels les élèves vont bâtir leur mémoire.

Le professeur peut proposer, dans une démarche de différenciation, aux élèves une structure en trois temps, après une introduction qui présente les enjeux (protection des mineurs, lutte contre les contenus illicites) et annonce le fil directeur : distinguer ce qui relève du droit national et du droit européen.

- La **première partie** s'appuie sur la décision du Conseil constitutionnel (2020-801 DC, loi Avia) pour montrer que la France peut imposer des obligations aux plateformes, mais dans des limites : elle ne peut exiger des délais trop courts ni porter atteinte de façon excessive aux libertés individuelles.

- La **deuxième partie** présente le DSA comme un cadre commun à toute l'Union, qui s'impose aux États membres et aux plateformes, et rappelle le principe de primauté du droit européen.
- La **conclusion** souligne que cette articulation entre droit national et droit européen est indispensable pour protéger concrètement les habitants de l'Union — élèves compris. Tout mémo qui fait comprendre que ce que vivent les élèves au quotidien résulte de décisions prises autant à Bruxelles qu'à Paris pourra être valorisé.

## Exemples de réussite

- L'élève comprend les enjeux de la régulation du numérique et identifie les acteurs concernés (plateformes, État, Union européenne, autorités de contrôle).
- L'élève est capable de mobiliser des textes de loi pour expliquer ce que la France peut décider seule et ce qui relève du droit européen.
- L'élève est capable de distinguer clairement compétences nationales et compétences européennes dans la régulation du numérique.
- L'élève est capable de produire un écrit argumenté, structuré et juridiquement fondé.

## Prolongements et liens possibles

- Conduire un travail sur la régulation des législations nationales à d'autres domaines (alimentaire, agriculture, santé, environnement...) pour questionner leur articulation avec le droit européen.
- Participer au concours « [Europorters](#) » émanant des institutions européennes qui propose de réaliser un reportage sur une action de l'Union européenne qui concerne directement les futurs électeurs européens.
- Organiser une visite au Parlement européen ou la venue d'un parlementaire européen pour comprendre les enjeux et les modalités d'exercice du droit européen.
- Utiliser le jeu [Destination Europe](#), un jeu pédagogique construit par le Réseau européen des migrations (REM) et qui a pour objectifs d'initier les jeunes aux processus décisionnels à l'échelle de l'UE, de ses États membres et au niveau local. 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.

## Proposition de projet : étudier le rôle et le fonctionnement de l'ONU à travers le dispositif MNU (Modélisation des Nations unies)

### Points d'appui dans le programme

**Notions :** droit international, règle et droit

**Contenus d'enseignement :** 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 et contextualisation du projet

Cette proposition de projet s'appuie sur [le dispositif MNU](#), un jeu de rôle de la diplomatie multilatérale durant lequel les élèves mettent en œuvre une simulation des travaux de l'Assemblée générale ou d'autres organes des Nations Unies. Ils doivent travailler en équipe pour défendre les positions d'un pays ou d'une association sur un thème de négociation en lien avec le développement durable, l'objectif étant de voter une résolution commune.

Cette proposition a donc pour objectif de consolider les connaissances des élèves sur le rôle et le fonctionnement de l'ONU, de leur faire appréhender la complexité des négociations internationales, de les initier à la citoyenneté mondiale et de réactiver les compétences travaillées tout au long de leur scolarité.

Au terme du projet, les élèves doivent comprendre que la coopération internationale repose sur des procédures de négociation complexes où chaque État défend des intérêts stratégiques, ce qui produit à la fois des possibilités de compromis et des zones de blocage. Ils doivent également saisir que l'ONU fonctionne comme un espace de gouvernance mondiale traversé par des asymétries de pouvoir, où la recherche du bien commun se heurte aux rivalités géopolitiques et aux contraintes juridiques du multilatéralisme, l'ONU étant une organisation fondée sur la souveraineté des États.

**Problématique :** comment l'ONU cherche-t-elle à organiser une gouvernance mondiale sur des enjeux communs, malgré les blocages provoqués par les rapports de force entre États ?

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

**Champ de compétence 1 :** valeurs et principes de référence

- Promouvoir l'État de droit.

**Champ de compétence 2 :** les domaines de connaissances pour exercer son esprit critique

- Comprendre le rôle de la règle et du droit dans une société démocratique.

**Champ de compétence 3 :** les attitudes permettant de s'inscrire dans une société démocratique

- Respecter les positions d'autrui, accepter les différences.

#### Champ de compétence 4 : les aptitudes à développer

- Savoir faire preuve d'écoute et observation, de réflexion et de discernement, d'esprit critique ;
- Être capable de travailler en autonomie ;
- S'impliquer dans un projet collectif et être capable de coopération ;
- Participer à un débat pour résoudre des conflits et/ou prendre des décisions.

Le projet s'organise en quatre séances :

- Séance 1 : présentation du déroulement d'une simulation MNU, définition de l'objet et du cadre ;
- Séance 2 : recherches permettant de construire les positions diplomatiques des pays choisis et de rédiger des discours ;
- Séance 3 : simulation d'un débat onusien ;
- Séance 4 : rédaction d'un écrit réflexif analysant leur expérience de négociateur et bilan du projet autour de la notion de consensus, légitimité et droit international.

## Déroulé du projet

### Séance 1 : présentation de la simulation MNU choisie par le professeur (une heure)

Le professeur explique brièvement ce qu'est une simulation MNU, puis à l'aide de documents, il demande aux élèves d'identifier les [organes principaux](#) et les [institutions spécialisées](#) de l'ONU et d'en expliquer le rôle. Une attention particulière est portée à l'institution qui servira de cadre à la simulation. Ensuite, il présente le thème de la négociation. Le programme l'invite à choisir un thème en lien avec le développement durable et la protection de l'environnement. Il distribue un corpus documentaire permettant aux élèves de découvrir le thème, ses enjeux, les acteurs et leurs éventuelles positions. Pour constituer ce corpus, il peut s'appuyer notamment sur les 17 [Objectifs de développement durable](#) (ODD) définis par l'ONU.

Les thèmes envisageables sont variés. Les ODD offrent plusieurs pistes de travail : rédiger une résolution du PNUE pour réduire la pollution plastique dans les océans (ODD 14), ou une résolution de l'Assemblée générale de l'ONU sur la déforestation en Amazonie (ODD 15), ou encore une résolution du Conseil de sécurité sur la prévention et la gestion des mégafeux (ODD 13 et 15). D'autres scénarios sont possibles : simuler une COP pour débattre de la gouvernance mondiale du climat (ODD 13), voter une résolution sur la transition vers les énergies renouvelables (ODD 7), ou réfléchir à la création d'un statut juridique international pour les réfugiés climatiques au sein du HCR (ODD 10, 13 et 16). Pour finir, le professeur divise la classe en équipe de 4 à 5 élèves, chaque équipe devient une délégation représentant un pays. Le choix des différents pays participant à la négociation peut être fait soit par le professeur en amont de la séance, soit par la classe à la fin de ce premier temps de travail. Dans ce cas, le professeur veille à ce que le choix des élèves soit en cohérence avec les enjeux du thème.

### Séance 2 : préparation de la journée de simulation MNU (trois heures)

Chaque délégation établit la fiche d'identité du pays qu'elle représente, approfondit ses connaissances sur le thème et rédige un discours de deux à trois minutes qui sera déclamé le jour de la simulation. Ce discours doit présenter la situation politique, sociale et économique du pays qu'elle représente, leur positionnement sur la question débattue, ainsi que des pistes de résolution, en identifiant les points sur lesquels le pays serait prêt à évoluer pour parvenir à un consensus. Les recherches des élèves s'appuient sur les fiches d'information du [Centre régional d'information des Nations unies pour l'Europe occidentale](#) (UNRIC). Ces séances peuvent se dérouler soit au CDI avec l'aide du professeur documentaliste, soit en salle informatique.

À la fin de cette étape, il est utile de donner quelques conseils sur la mise en voix du discours ainsi que sur la posture à tenir, puis de laisser une à deux semaines aux élèves pour leur permettre de finaliser leurs recherches et de s'entraîner.

### Séance 3 : déroulement de la journée de simulation MNU (deux heures)

La journée de simulation recrée le déroulement d'un débat onusien. Il peut être intéressant d'aménager la salle de classe d'une manière à recréer un cadre diplomatique (drapeaux, chevalets, pupitre) Demander aux élèves de considérer tout ce qui peut leur permettre d'entrer plus facilement dans le rôle du négociateur.

La séance s'ouvre par un accueil officiel des délégations par le président, ici le professeur, qui rappelle le thème de la journée ainsi que les règles à suivre lors du débat. Les élèves doivent adopter une attitude diplomatique : rester respectueux, même en cas de désaccord ; écouter activement, chercher des compromis ; ne jamais s'attaquer aux personnes, mais toujours discuter des idées. Les discours d'ouverture permettent à chaque délégation d'exposer sa position officielle. S'engage ensuite un débat modéré par le professeur qui permet aux élèves de comprendre les enjeux et d'identifier des partenaires potentiels. Un temps de discussion libre leur offre la possibilité de se déplacer, d'échanger, de construire ensemble des pistes de solutions, de sceller des alliances. Puis chaque délégation rédige un projet de résolution, le présente aux autres délégations, qui peuvent poser des questions et proposer des amendements. La séance se termine par un vote sur les résolutions proposées.

Un bilan est réalisé oralement sur les résolutions proposées, le vote final pour identifier ce qui fait consensus entre les pays, formaliser l'évolution du positionnement de certains états.

### Séance 4 : analyse réflexive (une heure)

À l'issue de la simulation, chaque élève rédige tout d'abord une analyse réflexive portant sur différents aspects de sa participation et de celle de son groupe en considérant :

- la préparation (qualité des recherches, la compréhension du pays, construction du discours) ;
- la posture diplomatique (ton formel, respect des règles, écoute des autres délégations et coopération, capacité à défendre une position officielle indépendamment de ses valeurs personnelles) ;
- les stratégies de négociation (choix effectués, alliances recherchées, arguments utilisés) ;
- les compétences mobilisées (expression orale, esprit critique, travail d'équipe) ;
- enfin, les apprentissages personnels (réussites, difficultés, pistes d'amélioration).

À l'issue de ce temps individuel, les éléments attendus peuvent nourrir une reprise collective. Ce temps permet de revenir et d'enrichir, en s'appuyant sur le projet conduit, la définition des notions de consensus, de légitimité, de droit international, en ouvrant la réflexion sur l'éthique de discussion conduite dans des instances.

### Exemples de réussite

- L'élève est capable d'expliquer les grands principes de la gouvernance mondiale à travers le fonctionnement de l'ONU.
- L'élève comprend que l'application du droit international repose sur des stratégies complexes où chaque acteur (notamment les États) défend des intérêts majeurs.
- L'élève adopte une attitude conforme aux principes de la vie démocratique : écoute active, respect des règles, prise de parole maîtrisée, capacité à débattre sans attaquer les personnes.

- L'élève est capable d'exercer son esprit critique en analysant les propositions des autres délégations, de repérer les enjeux pour rechercher des compromis.

## Prolongements et liens possibles

- Créer un « *press release* » ou un « *official statement* » pour travailler la justification et la communication institutionnelle. Après la simulation, les élèves de chaque délégation rédigent un communiqué officiel en anglais (ou dans la langue travaillée par les élèves, allemand, espagnol, italien, etc.) expliquant leur vote, leurs alliances et leurs réserves. Ce travail peut être conduit dans une approche pluridisciplinaire avec le professeur de langues vivantes étrangères, notamment en lien avec la spécialité anglais monde contemporain (AMC).
- Pour les élèves suivant la spécialité HGGSP, le thème 2 du programme permet de proposer aux élèves d'analyser le rôle des pays représentés (délégations) dans l'histoire des relations internationales et leur influence au sein des institutions de l'ONU (par exemple le droit de veto au Conseil de sécurité).
- Poursuivre la réflexion sur le droit international en organisant la venue d'acteurs non étatiques (ONG, chercheur, journaliste, élu local travaillant sur les ODD ou membre d'une association engagée dans la coopération internationale) afin de mieux comprendre leur position dans la gouvernance mondiale.

## Proposition de séquence alternative : démarche comparée des modalités de délibération dans les institutions

Cette proposition invite à construire l'étude de « la délibération dans les institutions (nationales, européennes, internationales) » dans une démarche comparée, en faisant vivre aux élèves trois échelles et logiques de prise de décision : française, européenne et onusienne. L'exemple proposé est d'envisager les modalités d'un accord mondial sur l'interdiction des plastiques à usage unique. Face à des intérêts divergents (associations, pays producteurs, entreprises et lobbys...) et en l'absence de majorité claire, les élèves sont confrontés à la problématique suivante : faut-il adopter une règle très protectrice mais difficile à faire accepter, ou une règle plus faible mais consensuelle ?

La modalité pédagogique est le jeu de rôles : trois groupes (un par niveau d'instance) conduisent un débat aboutissant à une prise de décision selon les règles propres à leur instance (vote à la majorité simple ou à la majorité qualifiée, ou par consensus). Les étapes de la simulation onusienne peuvent être reprises (présentation du contexte et enjeux, étude documentaire et préparation des arguments, délibération collective puis tentative d'accord et synthèse).

Les modalités de mise en œuvre de la séquence et le dossier documentaire sont à retrouver dans l'annexe documentaire.