



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



# Cohésion et diversité dans une société démocratique

## ■ Table des matières

- 4 | Les enjeux pédagogiques de la classe de première
- 6 | Les valeurs et les principes de la République à l'épreuve de la cohésion sociale
  - 6 | Éclairages pour le professeur
  - 11 | Proposition d'activité : fraternité et solidarité au prisme de la pauvreté en France
  - 16 | Proposition de séquence : l'égalité femmes-hommes, objet de mobilisations, entre politiques volontaristes et résistances
  - 21 | Proposition de projet pour la mise en œuvre : élaborer un podcast sur la résistance à l'égalité femmes-hommes, l'exemple du masculinisme
- 27 | La République et la Nation
  - 27 | Éclairage pour le professeur
  - 28 | Proposition de séquence : construire l'unité en s'appuyant sur la diversité pour consolider les valeurs républicaines
  - 35 | Proposition d'activité : la mémoire de l'esclavage : l'élaboration d'un récit partagé

# Les enjeux pédagogiques de la classe de première

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

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

L'étude de ce qui constitue une communauté nationale, la prise en compte de la pluralité des individus et de leur situation fait aborder des **questions socialement vives**.<sup>1</sup> Par cette étude, le programme aborde des questions d'une actualité aigüe, parfois sensibles, qui doivent permettre aux élèves de développer une réflexion autonome et de renforcer leur esprit critique, en mettant à distance leurs présupposés. Ces questions sont propices à l'organisation de débats réglés ou de discussions argumentées, qui sont l'occasion d'incarner concrètement dans la classe le principe du pluralisme. Ces questionnements sont également propices au développement d'une démarche de projet permettant de rencontrer des acteurs (journalistes, associations, aménageurs, élus, etc.). L'actualité de ces questions témoigne aussi de la capacité d'adaptation de l'État de droit aux enjeux contemporains dans le cadre national, européen et international, et des défis toujours renouvelés auxquels il est confronté.

## Des points d'attention ou des enjeux à considérer

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

1. « C'est pourquoi il est indispensable que les termes de ces débats et les enjeux qu'ils recèlent soient connus et maîtrisés par les enseignants. Concernant la manière d'en parler avec les élèves, il importe de distinguer la façon dont ces débats s'exposent dans l'espace public et sur les réseaux sociaux, du traitement qu'ils appellent par les professeurs. L'École n'est pas le lieu d'affirmation, de comparaison ou de hiérarchisation des allégations partisans, des identités et des mémoires particulières ; elle est celui de la mise en perspective, de la prise de distance par la réflexion et l'explication qui s'appuient sur le savoir produit par la recherche. », extrait de la fiche 3 du vademécum [Agir contre le racisme, l'antisémitisme et les discriminations liées à l'origine](#).

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

# Les valeurs et les principes de la République à l'épreuve de la cohésion sociale

## Éclairages pour le professeur

### Comprendre ce que recouvre la cohésion sociale

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

#### La cohésion sociale : éléments pour une définition

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

Les sociologues Forrest et Kearns écrivent que « la cohésion sociale renvoie à l'étendue de la connexion sociale et de la solidarité entre les groupes d'une société. Elle concerne les processus de développement de valeurs communes, de réduction des inégalités de richesse et de revenus, et de renforcement du sentiment d'appartenance ainsi que de la confiance envers les voisins et les institutions<sup>2</sup>. »

Le Conseil de l'Europe définit la cohésion sociale comme « la capacité d'une société à assurer le bien-être de tous ses membres, en réduisant les disparités au minimum et en évitant la marginalisation, à gérer les différences et les divisions, et à se donner les moyens d'assurer la protection sociale de l'ensemble de ses membres<sup>3</sup>. »

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

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

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

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

Le projet de lutter contre toutes les formes d'inégalité, toutes les formes de xénophobie et toutes les formes de discrimination est l'affaire de toutes et tous au quotidien. Il est aussi l'une des missions des pouvoirs publics dans un régime qui se réclame de la République et de la démocratie. Pour autant, comme l'écrit Mustapha Harzoune et pour ne prendre que cet exemple de source de discrimination, « le racisme ne disparaît pas par décret<sup>4</sup> ». Le constat vaut encore davantage pour les inégalités socio-économiques, ce qui explique le rôle essentiel de l'École, et plus largement de l'éducation, dans la lutte contre toutes les discriminations.

## Consolider la compréhension des discriminations : définir, réprimer, mesurer

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

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

### Définition de la discrimination au sens juridique

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

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

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

La discrimination est **indirecte** lorsqu'une disposition, un critère, une pratique apparemment neutre est susceptible d'entraîner un effet défavorable pour une personne ou un groupe de personnes en raison d'un critère prohibé par la loi (art. 1<sup>er</sup> de la loi du 27 mai 2008). À titre d'exemple, le fait pour une entreprise de ne pas octroyer de primes aux employés à temps partiel a pu être reconnu comme une discrimination indirecte envers les femmes, plus souvent employées à temps partiel.

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

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

Pour qu'en droit un individu ou un groupe d'individus puissent faire reconnaître l'existence d'une discrimination, il faut pouvoir imputer à un ou plusieurs agents des actes volontaires débouchant sur une manière inégalitaire et injustifiée de le ou les traiter. Or, cette action volontaire peut être difficile à prouver : d'un point de vue juridique, il s'agit de démontrer qu'une situation plus favorable – ou moins défavorable – dans l'un des domaines régis par la loi et en raison d'une volonté délibérée, aurait pu être obtenue, toutes choses étant égales par ailleurs, si ce n'était la prise en compte d'un critère particulier (tel que le sexe, l'âge, etc.). Plus largement, il arrive que des individus ou des segments de la population ressentent une discrimination ou un agissement discriminatoire sans arriver à affecter cela à l'action (ou l'inaction) délibérée d'un agent. Les sciences sociales<sup>5</sup> ont ainsi mis en évidence des « discriminations implicites » relevant de l'existence de préjugés diffus, d'un « état des mœurs » ou des mentalités, qui « d'un côté, procède de l'imputation de qualités particulières, et de l'autre, les applique de manière illégitime »<sup>6</sup>. Parfois, c'est le fonctionnement même des institutions qui induit un traitement injuste de certaines fractions de la population. Ces discriminations, dites systémiques, souvent impersonnelles et non intentionnelles, ne peuvent donc être reconnues en droit, mais ont toutefois un impact concret sur les victimes.

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

### Différents outils pour appréhender la discrimination

- **Le testing ou « audit par paires » ou test de discrimination tel que défini par le Défenseur des droits<sup>7</sup>**

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

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

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

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

### • L'analyse des résidus discriminatoires

Cette méthode statistique venant de l'économétrie consiste à comparer les décisions prises pour des individus ayant des caractéristiques similaires, en contrôlant les variables objectives (par exemple, le niveau de revenus, l'ancienneté, etc.). Les « résidus » mesurés sont les différences inexplicables entre les décisions observées et celles attendues selon le modèle. Un résidu systématiquement défavorable à un groupe particulier peut indiquer une discrimination.

### • La mesure de la discrimination vécue

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

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

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

8. Jérôme Lè, Odile Rouhban, Pierre Tanneau, Cris Beauchemin, Mathieu Ichou, Patrick Simon, « En dix ans, le sentiment de discrimination augmente, porté par les femmes et le motif sexiste », *Insee Première*, n° 1911, 5 juillet 2022.

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

Selon Didier Fassin<sup>10</sup>, un changement d'importance intervient en 1998, lors de la remise au Premier ministre du rapport *Lutte contre les discriminations : faire respecter le principe d'égalité*, réalisé par le Haut Conseil à l'intégration<sup>11</sup>. Pour la première fois, les difficultés rencontrées par les populations d'origine immigrée ne sont plus imputées à leurs attributs – notamment en termes de défaut de capital humain –, mais au fonctionnement de la société française elle-même.

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

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

Progressivement, la France a donc bâti une politique de lutte contre les discriminations de plus en plus robuste. Celle-ci permet aujourd'hui d'agir plus efficacement, que ce soit par la variété des critères retenus pour pouvoir agir en droit, par les modalités d'administration de la preuve devant les juridictions, par l'existence d'organismes officiels facilement identifiables en charge de cette politique publique et par la multiplication des travaux scientifiques documentant l'état des discriminations. La France se distingue d'ailleurs, dans les enquêtes Eurobaromètre, par un haut niveau de sensibilisation de sa population à la question des inégalités et des discriminations<sup>12</sup>.

## Conforter la connaissance des inégalités économiques et sociales

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

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

Les inégalités sociales, quant à elles, sont de nature très disparate : elles peuvent concerner les pratiques culturelles, l'accès à la santé, l'accès à la représentation politique, etc. Elles peuvent se cumuler avec les inégalités économiques. Ainsi, pour la période 2012-2016, les 5 % des hommes les plus modestes pouvaient espérer vivre jusqu'à 71,7 ans en moyenne, tandis que les hommes appartenant aux 5 % les plus riches pouvaient espérer vivre jusqu'à 84,4 ans en moyenne<sup>13</sup>.

10. Didier Fassin, *op.cit.*

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

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

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

L'existence d'inégalités persistantes met à mal le pacte social en affaiblissant la cohésion sociale. Dans son *Rapport annuel sur l'état de la France 2024*, le Conseil économique, social et environnemental s'attache à éclairer les liens entre l'existence d'inégalités persistantes dans la société française et la crise démocratique. Il est ainsi noté que « l'absence de perspective, le sentiment de subir davantage d'inégalités que la moyenne, et les difficultés d'accès à certains services publics peuvent alimenter un sentiment d'injustice et d'exclusion. En résulte un moindre attachement au système démocratique<sup>14</sup> ». Appuyé sur un sondage CESE-Ipsos sur l'état de la France, le rapport relève que les Français qui se sentent les plus lésés par la société sont les moins enclins à défendre le système politique en place. Ainsi les Français les moins attachés à la démocratie présentent des caractéristiques spécifiques : il y a sur-représentation des ouvriers, d'individus estimant avoir un pouvoir d'achat insuffisant pour assurer leurs besoins, d'individus vivant dans des ménages avec moins de 2000 euros par mois de revenus, ou encore de personnes se sentant victimes de plus d'inégalités que la moyenne des Français.

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

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

## Proposition d'activité : fraternité et solidarité au prisme de la pauvreté en France

### Points d'appui dans le programme

**Notions** : solidarité, fraternité.

### Contenus d'enseignement associés à la proposition

- L'ambition de la République est de lutter contre toutes les inégalités et d'assurer l'unité nationale ;
- Le caractère social de la République ;
- Les inégalités économiques et sociales, un danger pour la cohésion sociale et la démocratie ?
- La pauvreté en France : une donnée relative, un phénomène multidimensionnel, les actions de l'État.

Les enseignants peuvent exploiter la page éducol « [Culture statistique et enseignements](#) », qui propose des sélections de documents produits par l'Insee et des pistes d'exploitation pédagogique en lien avec les programmes d'enseignement.

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

## Présentation de l'activité

### Problématique de l'activité : comment l'État lutte-t-il contre les inégalités et la pauvreté à différentes échelles, au nom de la fraternité et de la solidarité ?

L'objectif de l'activité est d'aborder les principes de fraternité et de solidarité au prisme des inégalités économiques et sociales, et précisément par l'étude de l'état de la pauvreté en France aujourd'hui. Il s'agit, dans un premier temps, à partir d'une lecture croisée de deux sources distinctes et récentes, de faire émerger un état des lieux de la pauvreté aujourd'hui, de lire et comprendre les groupes sociaux et territoires impactés. Dans un second temps, l'élève, citoyen, appréhende par l'exploration de sites institutionnels, les différentes actions menées par l'État à différentes échelles territoriales : communale, régionale, nationale.

Cette activité est prévue pour une durée de 1 heure 30 à 2 heures.

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

- Promouvoir la fraternité et la solidarité ; promouvoir le respect de la dignité humaine ;
- Esprit civique et sentiment d'appartenance à une collectivité ;
- Développer l'écoute, l'observation, la réflexion, le discernement et l'esprit critique ;
- Exprimer ce que l'on ressent, faire preuve d'empathie ;
- Favoriser l'apprentissage autonome.

## Déroulé de l'activité

### Introduction de l'activité : mise en relation avec le contenu d'enseignement

Le professeur introduit la séance en rappelant les principes que pose la République pour maintenir la cohésion sociale. Il rappelle l'idéal républicain et les valeurs et principes de liberté, d'égalité, de fraternité et de laïcité. Il peut s'appuyer sur la décision du Conseil constitutionnel du 6 juillet 2018, qui revient à reconnaître la valeur constitutionnelle de la fraternité, au même titre que la liberté et l'égalité. Les trois termes de la devise sont à comprendre comme indissociables pour être opérantes. Également, il explicite la valeur civique de la solidarité, depuis le siècle des Lumières et sa promotion au rang des valeurs de la République dans le préambule de la Constitution de 1848 : « Les citoyens doivent concourir au bien-être commun en s'entraidant fraternellement les uns les autres » [s'appuyer sur « **La cohésion sociale : éléments pour une définition** » présentée ci-dessus].

La **pauvreté** [voir encadré] fragilise la cohésion sociale : l'État mène donc des politiques volontaristes pour relever le défi des inégalités, conformément à son caractère démocratique et social.

Le professeur présente les deux étapes de l'activité. Dans un premier temps, le travail repose sur la lecture active et croisée de deux documents de nature différente évoquant la même thématique à une année d'intervalle. L'objectif est de comprendre en quoi la pauvreté se définit comme relative et de dresser un état des lieux de la pauvreté en France aujourd'hui. La seconde étape a pour objectif de percevoir les différentes actions menées par l'État pour relever le défi des inégalités économiques et sociales à l'échelle des territoires.

## Focus : la mesure de la pauvreté en France

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

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

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

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

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

Considérer la pauvreté en la mesurant permet une prise de conscience nécessaire et préalable à toute entreprise de lutte contre elle.

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

## Étape 1 : Mesurer et lutter contre la pauvreté

### Objectifs

- Connaître les instruments de mesure de la pauvreté existante de l'Insee, identifier cette institution ;
- Élaborer avec le professeur une typologie des situations recouvertes par la notion de pauvreté ;
- Appréhender les stratégies de lutte du Conseil national des politiques de lutte contre la pauvreté (CNLE)<sup>17</sup> et des associations de lutte contre la pauvreté (collectif Alerte, Restos du cœur, La Croix-Rouge, Le Secours populaire, etc.).

15. [Insee, L'essentiel sur ... la pauvreté, 7 juillet 2025.](#)

16. Henri Martin, « [Pauvreté monétaire, privation et difficultés financières : des situations qui ne se recouvrent que partiellement](#) », Insee Analyses, n°107, 8 avril 2025.

17. [Conseil national des politiques de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale \(CNLE\)](#)

## Support documentaire

### Les documents ci-dessous figurent dans l'annexe documentaire

**Document 1** : synthèse vidéo sur le site de l'Observatoire des inégalités<sup>18</sup>, [Rapport sur la pauvreté en France, édition 2024-2025](#). Sous la direction d'Anne Brunner et Louis Maurin, édité par l'Observatoire des inégalités, décembre 2024<sup>19</sup>.

**Document 2** : Claire Ané, « La pauvreté et les inégalités au plus haut depuis trente ans », *Le Monde*, 7 juillet 2025.

Le professeur présente le support documentaire. Le premier document est visionné collectivement. Au préalable, pour un visionnage actif, une guidance explicitée par l'enseignant est distribuée aux élèves :

- relevez comment est défini le seuil de pauvreté ? (citez un exemple) ;
- listez les personnes les plus concernées par la pauvreté ;
- identifiez et expliquez où vivent le plus ces personnes ;
- nommez deux régions où le taux de pauvreté est le plus élevé ;
- citez un ministère qui agit pour lutter contre les inégalités sociales.

Après une restitution collective, les élèves, en autonomie, lisent le document 2 avec pour consigne de compléter leurs réponses précédentes afin de pouvoir construire une carte mentale ou rédiger un court texte structuré contextualisant la pauvreté en France aujourd'hui. Pour une lecture plus efficiente de l'article, le professeur peut proposer quelques questions : quelle est l'évolution du nombre de personnes concernées par la pauvreté ? comment peut-on expliquer la baisse du niveau de vie des personnes les plus modestes ? Pourquoi le phénomène des « travailleurs pauvres » se renforce-t-il ? Quels peuvent être les moyens pour réduire la pauvreté selon le collectif Alerte ?

## Étape 2 : les actions menées par l'État pour relever le défi des inégalités économiques et sociales

### Objectifs

- Être un citoyen acteur et actif, en connaissant et se familiarisant avec les sites institutionnels : ANCT, solidarités.gouv.fr ;
- Comprendre que la pauvreté touche inégalement les territoires ;
- Lire les actions menées par l'État à différentes échelles.

En binôme, les élèves se rendent sur le site de [l'ANCT](#), et via l'onglet « vous informer » et la rubrique « l'ANCT sur votre territoire », ils ont ainsi accès aux fiches territoriales et aux indicateurs clés des programmes de l'ANCT. Leurs recherches doivent alors porter sur les projets, programmes,

18. [L'Observatoire des inégalités](#) est un organisme indépendant de toute institution, entreprise privée ou autre organisation. Fondé en 2003, il dresse un état des lieux le plus fidèle possible des inégalités en France, en Europe et dans le monde. Il fait partie des associations agréées par le ministère de l'Éducation qui interviennent en milieu scolaire.

19. Conseil national des politiques de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (CNLE) : placé auprès du Premier ministre, le CNLE est une instance représentative des principaux décideurs et acteurs, institutionnels ou associatifs, impliqués dans la mise en œuvre des politiques de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale. Il est chargé d'observer l'évolution de la pauvreté, des inégalités et de l'exclusion en France, et d'assister le Gouvernement, par ses avis, sur toutes les questions de son champ d'expertise.

investissements de leur commune, intercommunalité et région en matière de lutte contre la pauvreté. Puis, dans un deuxième temps, les élèves parcourent les territoires cités comme étant les plus touchés par la pauvreté, et listent quelques actions menées. Le professeur peut prévoir une fiche guidant les recherches des élèves et leur prise de notes.

À la fin de cette activité, un temps de restitution à l'oral permet à chaque binôme de restituer ses recherches tout en favorisant une possibilité d'interaction et de mise en exergue des iniquités entre les territoires. De ce fait, la nécessité pour la cohésion sociale et démocratique d'une lutte contre la pauvreté est interrogée.

## Exemples de réussite au cours de l'activité

- L'élève peut restituer un état des lieux de la pauvreté en France, soit à l'oral, soit sous la forme d'une carte mentale ou d'un paragraphe structuré ;
- L'élève questionne le défi pour la République que représente la lutte contre les inégalités économiques et sociales ;
- L'élève connaît et sait restituer les actions des principaux sites et institutions mesurant et luttant contre la pauvreté (CNLE, ANCT, Insee). Il connaît les autres acteurs, notamment quelques associations, qui font vivre la solidarité.

## Points d'attention et de vigilance

- Être attentif à la bonne compréhension des enjeux et des objectifs de cette activité au regard de la thématique initiale (la cohésion sociale dans une société démocratique) ;
- Considérer que la notion abordée peut résonner de différentes manières dans l'histoire personnelle de l'élève.

## Prolongements et liens possibles

- L'enseignant peut prolonger l'activité en évoquant les initiatives privées pour lutter contre la pauvreté ;
- Il peut proposer la mise en œuvre d'une action solidaire (projet de classe, projet de groupe, parcours citoyen, etc.) ;
- Il invite les élèves à poursuivre leurs recherches pour lister les actions et programmes menés dans l'environnement proche de leur lycée et celui des différentes PFMP pour lutter contre les inégalités.

## Ressources d'aide à la mise en œuvre

### Ressources documentaires

- « Le lien social : entretien avec Serge Paugam », [en ligne](#) [sens.ens-lyon.fr], juillet 2012.
- André Gueslin, *Une histoire de la grande pauvreté dans la France du XX<sup>e</sup> siècle*, éditions Pluriel, 2013.
- Alexandre Pagès, *La pauvreté en milieu rural*, Presses universitaires du Mirail, 2005.

## Ressources pédagogiques

Les publications en ligne du ministère du Travail, de la Santé, des Solidarités et de la Famille, notamment :

- « [Stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté : Retour sur trois années d'actions](#) » ;
- « [Personnes en situation de précarité](#) » ;
- [Plan pauvreté, Garantir la formation pour tous les jeunes](#) ;
- [Le Pacte des solidarités : lutter contre la pauvreté à la racine](#) ;

Le site « [l'Agenda 2030 en France](#) » recense les objectifs de développement durable, notamment ici l'objectif 10, « Réduire les inégalités entre les pays et en leur sein ». On s'intéressera en particulier aux différentes actions de la France.

Pour étudier les dernières données concernant la France : se référer au lien suivant : [Objectif n° 10 – Réduction des inégalités – Indicateurs pour le suivi national des objectifs de développement durable](#)<sup>20</sup>.

Le webdocumentaire de l'Observatoire des inégalités : « [Liberté, Inégalités ?, Fraternité](#) ».

## Proposition de séquence : l'égalité femmes-hommes, objet de mobilisations, entre politiques volontaristes et résistances

### Notions – Égalité femmes-hommes

**Contenus d'enseignement associés :** l'égalité entre les femmes et les hommes illustre la manière dont un principe, objet de mobilisations et de politiques volontaristes, transforme progressivement la société, tout en se heurtant à diverses formes de résistance.

**Démarche ou situation d'enseignement :** mettre en regard l'évolution juridique (textes nationaux et internationaux) et les données statistiques relatives à la place des femmes dans la vie quotidienne, l'univers professionnel, la vie politique, pour ouvrir un champ à la réflexion des élèves, notamment sur les causes historiques de ces inégalités (stéréotypes et préjugés). Étudier la question de la représentation genrée des formations et des professions, et les actions mises en œuvre pour la dépasser. En lien avec l'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité, montrer que les violences sexistes et sexuelles portent atteinte à la cohésion d'une société démocratique ; étudier les actions menées pour lutter contre.

20. L'objectif 10 vise à réduire les inégalités dans les pays et d'un pays à l'autre. Les indicateurs nationaux retenus pour le suivi de l'objectif 10 portent sur les inégalités monétaires et sur l'exclusion numérique. Cette sélection peut être complétée par de nombreux indicateurs d'inégalités relevant d'autres objectifs. Indicateurs : [Part du niveau de vie perçu par les 40 % les plus modestes \(S40\)](#) ; [Inégalités des revenus](#) ; [Inégalité du patrimoine](#) ; [Personnes disposant du haut débit à leur domicile](#) ; [Personnes s'étant connectées à Internet au cours des trois derniers mois](#) ; renoncements aux soins pour raisons financières ; taux de surpeuplement des logements.

## Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Égalité entre femmes et hommes, refus des discriminations, respect de la dignité humaine, État de droit ;
- Citoyenneté, règle et droit ;
- Respect d'autrui et acceptation des différences, respect de soi, esprit civique et sentiment d'appartenance à une collectivité, engagement ;
- Réflexion et discernement, esprit critique, implication dans un projet collectif et coopération, participation à un débat pour résoudre des conflits et/ou prendre des décisions.

## Présentation de la séquence

### Problématique : comment le principe d'égalité femmes-hommes, objet de mobilisations et de politiques volontaristes, transforme-t-il progressivement la société malgré les résistances ?

L'objectif de la séquence est de faire prendre conscience que l'égalité entre les femmes et les hommes n'est pas un acquis, mais le résultat de réformes, elles-mêmes inscrites dans des mouvements sociaux. Les stéréotypes et préjugés sexistes sont au fondement de ces inégalités et peuvent historiquement les expliquer. Des actions sont toutefois mises en œuvre pour dépasser ces stéréotypes, par la loi et les politiques publiques, mais aussi dans la société, au sein du monde du travail comme dans les mentalités et les imaginaires façonnés par la culture.

Dans une première séance, les élèves pourront observer comment la représentation des femmes et des hommes, dans la culture ou l'éducation, a véhiculé des stéréotypes. Il s'agit d'une première phase exploratoire, où par l'analyse d'images en particulier, ils prennent conscience de rapports de genre inégalitaires. Dans une deuxième séance, les élèves étudient la conquête progressive de droits par les femmes, traduits dans la loi. Enfin dans une troisième séance, il s'agit d'analyser des cas concrets de ces inégalités dans différents champs de la société.

## Séance 1 : une représentation inégalitaire des femmes et des hommes dans la culture

### Documents supports possibles

- Rubens, *Suzanne et les Vieillards*, 1636-1638, Alte Pinakothek, Munich.
- Jean-Honoré Fragonard, *Le Verrou*, 1777-1778, [Musée du Louvre](#), Paris. Voir aussi l'analyse de l'œuvre sur le site [histoire-image.org](#)
- Norman Rockwell, *The Holdout* (The Jury), 1959.

S'appuyer sur les ressources proposées par le portail [Genrimages.org](#) « [Cinéma, séries, représentations...](#) », notamment la proposition portant sur la représentation du corps féminin ou « [male gaze](#) » et les représentations dans les publicités (des exemples sur [les brosses à dents](#), [les voitures](#), [la banque](#) et le [recrutement dans l'Éducation nationale](#)) ;

« [Comment l'éducation des filles a enfermé les femmes ?](#) », *Lumni enseignement*, 24 février 2023.

L'objectif de cette première séance est de faire analyser les images par les élèves pour leur faire prendre conscience que les stéréotypes sexistes sont profondément ancrés dans l'imaginaire collectif. C'est particulièrement visible à travers la publicité, mais aussi le cinéma, les séries télévisées, etc. Cette démarche participe de l'éducation aux médias et à l'information<sup>21</sup>.

Il est possible d'élargir l'analyse au répertoire des variétés de la chanson française (par un travail personnel, les élèves pourront rechercher une chanson pour laquelle ils ont identifié des paroles qui banalisent les violences faites aux femmes, ou qui réduisent la femme à son corps et la sexualisent). Sur le cinéma, le professeur pourra travailler sur l'affiche du film *Raid dingue* de D. Boon, et questionner les élèves sur l'image de la femme ainsi véhiculée.

On peut ensuite, ou alternativement, montrer comment les représentations sont anciennes et historiquement construites. La peinture permet ainsi de travailler sur trois œuvres réalisées par des hommes au 17<sup>e</sup>, au 18<sup>e</sup> et au milieu du 20<sup>e</sup> siècle. Après avoir observé les trois tableaux du corpus, les élèves pourront décrire les différentes manières de représenter les femmes. Dans une mise en commun à l'oral, le professeur s'assurera que les élèves ont repéré la situation de vulnérabilité des représentations féminines, notamment l'absence de consentement, et la pression masculine exercée sur elles. Ainsi, les œuvres étudiées permettent de montrer non seulement une vision stéréotypée des genres masculin-féminin, jusqu'à des situations de violence (des plus petites, d'apparence anodine, mais qui peuvent alimenter un continuum allant jusqu'aux formes les plus graves, comme le viol ou le féminicide).

Pour conclure cette première partie, les élèves rédigent une trace écrite qui résume les différents écueils de la représentation des femmes, leur évolution et la persistance de ces stéréotypes de genre, dans les arts, la culture et les médias en montrant les conséquences qu'elles peuvent avoir sur le public. Les élèves peuvent identifier des chansons, des films ou toute autre œuvre qui montre une dénonciation de ces stéréotypes (voir par exemple Zelba, *Le grand incident*, [Bande dessinée], Futuropolis/Le Louvre éditions, 2023<sup>22</sup>), ce qui permet d'amorcer un lien vers les séances suivantes.

## Séance 2 : La progressive conquête de droits et d'égalité pour les femmes au cours de l'histoire

Dans la deuxième séance, le professeur amène les élèves à constater comment se traduisent les inégalités femmes-hommes dans plusieurs domaines. L'objectif est ici de montrer que l'histoire est jalonnée de normes juridiques inégalitaires, mais qui ont évolué grâce à des mobilisations collectives en faveur de davantage d'égalité.

### Corpus documentaire

Les documents sont reproduits dans l'annexe documentaire.

**Document 1** : pour étudier différentes lois inégalitaires entre les femmes et les hommes dans l'histoire de la législation française, les élèves travaillent sur un tableau construit à partir des sources suivantes :

- [repères sur les lois pour l'égalité professionnelle](#) (sur le site des services de l'État en région)
- Vie-publique.fr : [l'évolution des droits des femmes en France : chronologie](#)

Le tableau en annexe donne un exemple de repères qui peuvent être signalés. Le professeur peut alléger ou ajouter d'autres dates dans le tableau.

21. En s'appuyant par exemple sur [les ressources de l'Arcom](#), notamment les ressources pédagogiques relatives à l'égalité entre les femmes et les hommes dans les médias.

22. Voir une présentation et une vidéo sur le site de [Radio France](#).

Les élèves sont amenés à observer la mise en place de différentes lois instituant des inégalités entre les femmes et les hommes sous différents régimes : Consulat, Empire, République. Ils pourront alors en conclure que les femmes n'ont pas eu, au cours de l'histoire, les mêmes droits que les hommes et ont été ainsi contraintes dans l'espace public et longtemps privées de capacité d'expression civique. Progressivement toutefois, des mobilisations notamment ont permis de mettre en œuvre des avancées concrètes (droit de vote, parité, féminisation des noms de métiers...).

La réalisation d'une frise chronologique thématique (économie, santé, droit des travailleuses, vie politique, etc.) peut être proposée.

### Séance 3 : conquérir de nouveaux droits

Les élèves peuvent être répartis en groupe pour traiter un des cas ci-dessous, ou le professeur choisit l'un de ces exemples pour l'explorer avec ses élèves et le mettre particulièrement en exergue.

En cas de travail par groupes, par une organisation en « classe puzzle » par exemple, les élèves découvrent, analysent et synthétisent les documents dans des traces écrites. Les restitutions devant les autres groupes se font sous la supervision du professeur, qui prolonge ou corrige les éléments identifiés par les élèves.

Le choix des groupes peut permettre une différenciation.

### La question des violences sexistes et sexuelles

#### Corpus documentaire

**Document 1 :** Les chiffres des VSS en France

Sources : [arretonslesviolences.gouv.fr](https://arretonslesviolences.gouv.fr)

Voir aussi la publication du ministère chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes et de la lutte contre les discriminations, « [Chiffres clés : vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes](#) », édition 2024, p. 9-24.

**Document 2 :** [Comprendre les chiffres pour mieux défendre les femmes et les enfants victimes de violences sexistes et sexuelles](#)

**Document 3 :** « [Divorce pour manquement au "devoir conjugal" : la France condamnée par la CEDH](#) », *Libération* ; AFP et Isabelle Mercier, 23 janvier 2025.

**Document 4 :** [L'évolution de la définition pénale du viol par la loi du 6 novembre 2025 : celle-ci intègre le non-consentement dans la définition pénale.](#)

Le professeur amène les élèves à observer et analyser les statistiques des violences sexistes et sexuelles faites aux femmes. Il s'agit de mettre en évidence que, dans ce domaine, les mentalités et le droit connaissent des évolutions récentes. L'étude de la condamnation la France par la CEDH (à deux reprises) sur le « devoir conjugal » et sur « le traitement judiciaire des violences sexuelles » permet d'étudier un exemple de droit à conquérir. Les élèves peuvent effectuer un travail de recherche personnel sur ces deux condamnations pour montrer la transformation progressive de la société, et la conclusion en classe porterait sur l'évolution de la définition pénale du viol par la loi du 6 novembre 2025, introduisant la notion de non-consentement.

## Dans le monde professionnel

### Corpus documentaire

**Document 1 :** Inégalités salariales entre les sexes

Source : [insee.fr](https://www.insee.fr).

**Document 2 :** Évolution de l'accèsion des femmes aux branches professionnelles

Source : [préfectures.gouv.fr](https://www.pref.gouv.fr).

Les élèves pourront s'interroger sur les inégalités dans le monde du travail, qui persistent, ce que révèle l'observation des inégalités salariales, mais ils pourront également constater une transformation progressive de la société avec une diminution des écarts de salaires.

Cette progressive transformation pourra aussi être étudiée à travers un tableau chronologique de l'évolution de l'accèsion des femmes à différentes branches professionnelles. Il peut être utile de réemployer ici les chronologies mobilisées dans le temps 1.

## Dans l'enseignement

### Corpus documentaire

**Document 1 :** L'orientation scolaire selon le sexe des élèves en voie professionnelle

À retrouver dans l'annexe documentaire.

**Document 2 :** « [Les filles sont-elles meilleures à l'école ?](#) », vidéo *Un jour une question* sur la réussite scolaire selon les sexes, publiée le 9 octobre 2020.

**Document 3 :** ministère de l'Éducation nationale, DEPP, [Filles et garçons sur le chemin de l'égalité](#), 2025.

**Document 4 :** Centre Hubertine Auclert, « [Gênant ? Surtout violent !](#) » : [comprendre et agir contre les \(cyber\)violences de genre !](#) », novembre 2025. Voir l'enquête sur la page, et pages 6-7 de la synthèse.

En se servant du graphique et de la vidéo, les élèves identifient les inégalités filles-garçons à travers la représentation sexuée de la performance, de l'orientation et du climat scolaire. Enfin, l'étude du centre Hubertine Auclert permet de travailler sur les violences de genre, en particulier dans l'espace numérique (tout en observant un continuum entre les phénomènes se déroulant en ligne et dans les établissements).

Pour conclure, les élèves seront amenés à produire une synthèse collective montrant que les inégalités entre les femmes et les hommes se retrouvent dans la vie publique, la société, dans le monde professionnel et à l'École. Ils comprennent que, face à ces inégalités, des mobilisations collectives, des réformes et des politiques publiques cherchent à les dépasser et à faire progresser l'égalité, malgré la persistance des stéréotypes et l'acuité de la question des violences sexistes et sexuelles.

## Prolongements et liens possibles

Il est possible de traiter à la suite de cette séquence le projet « **élaborer un podcast sur la résistance à l'égalité femmes-hommes, l'exemple du masculinisme** », développé ci-après.

Les élèves peuvent observer l'évolution des législations internationales, qui peuvent inspirer des évolutions du droit français. Pour ce faire, le professeur peut constituer un corpus à partir de [la Déclaration universelle des droits de l'homme](#) (ONU, 1948), [la convention sur l'égalité de rémunération](#) (Organisation internationale du Travail, 1951) ou le [traité d'Amsterdam](#) (Union européenne, 1997) pour la partie traitant la politique sociale à l'échelle communautaire.

Un lien peut être fait avec le programme d'histoire – **Femmes et hommes au travail en métropole et dans les colonies françaises (XIX<sup>e</sup> siècle – 1<sup>re</sup> moitié du XX<sup>e</sup> siècle)** « Les salaires et les droits sociaux progressent, mais les inégalités entre hommes et femmes subsistent. », « L'accroissement du nombre de fonctionnaires, d'employés de bureau et de commerce illustre le développement des bureaux dans les entreprises, l'essor du commerce et la croissance de l'État à partir de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle ; ces transformations contribuent à la féminisation des emplois. »

Le professeur peut aussi questionner les élèves sur les différentes formes de violence dont sont victimes les femmes en politique (en travaillant sur [une ressource de l'INA](#) sur le sexisme à l'Assemblée nationale avec l'exemple de la robe fleurie).

## Proposition de projet pour la mise en œuvre : élaborer un podcast sur la résistance à l'égalité femmes-hommes, l'exemple du masculinisme

### Points d'appui dans le programme

**Notions** : égalité femmes-hommes.

**Contenus d'enseignement associés** : l'égalité entre les femmes et les hommes transforme progressivement la société tout en se heurtant à diverses formes de résistance.

### Le masculinisme

« Le **masculinisme** est un mouvement social qui prétend que la société défavorise les hommes au profit des femmes et des féministes. Cette idéologie fait la promotion de valeurs traditionnelles, misogynes et antiféministes, et défend l'image de "mâles alpha" (ou "mâles dominants") : des garçons et des hommes forts, protecteurs et pourvoyeurs des besoins. Si ce mouvement n'est pas nouveau, il connaît un véritable essor ces dernières années. Ces discours sont aujourd'hui diffusés par plusieurs influenceurs aux millions d'abonnés sur les réseaux sociaux et se popularisent, notamment chez les jeunes, à travers des contenus de motivation et de développement personnel<sup>23</sup>. »

Les mouvements masculinistes, s'ils sont aujourd'hui médiatisés notamment via les réseaux sociaux, sont historiquement très anciens. Déjà à Rome en -195, le consul Caton l'Ancien formule cette phrase à propos des femmes qui ont manifesté pour leur liberté

23. D'après une entrevue avec Samuel Tanner et François Gillardin de l'École de criminologie de l'Université de Montréal, « [Les jeunes face aux discours masculinistes : 3 pistes pour les accompagner](#) », Fondations Jeunes en tête

de déplacement : « Si elles deviennent vos égales, elles vous domineront<sup>24</sup> ». Résolument essentialiste, la pensée masculiniste défend une organisation patriarcale de la société en s'appuyant sur le mythe d'une « crise de la masculinité »<sup>25</sup>. Mouvement diffus, aux visages multiples, il se structure en France dans les années 1970 autour de la défense des pères divorcés (SOS Papa, SVP Papa, etc.), ou aux États-Unis avec le ManKind Project (MKP) dont le projet est « d'aider les hommes à s'éveiller à leur pleine maturité d'homme », selon sa page Internet.

Le rapport 2025 du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes sur l'état du sexisme en France met en avant une visibilité croissante des discours sexistes et masculinistes, souvent considérés comme de simples « opinions », notamment dans les médias et les discours politiques. Le rapport souligne, par ailleurs, une polarisation autour des enjeux d'égalité de genre : « les femmes sont plus féministes, et les hommes plus masculinistes, surtout les jeunes<sup>26</sup> ».

Il est important de rappeler aux élèves que le féminisme et le masculinisme ne peuvent pas être mis sur le même plan : tandis que le féminisme est un mouvement d'émancipation qui vise l'égalité, le masculinisme est un mouvement réactionnaire, au sens où il se construit en réaction au féminisme et vise au contraire le maintien des inégalités entre les femmes et les hommes.

La **manosphère** désigne différentes communautés d'hommes masculinistes, anti féministes et sexistes. Ces hommes se retrouvent en ligne pour échanger sur les difficultés propres aux hommes et défendre la « cause masculine » en s'appuyant sur des stéréotypes de genre. L'influenceur le plus connu de la manosphère est Andrew Tate, inculpé de viol et de trafic d'êtres humains au Royaume-Uni en janvier 2024. En France, de nombreux influenceurs font partie de la manosphère, dont Alex Hitchens, ex-basketteur professionnel, qui diffuse des discours antiféministes violents sur YouTube et TikTok et propose des « formations » à destination des hommes.

Le **terme « incel »** est revendiqué par les masculinistes : « célibataires involontaires » qui nourrissent une haine à l'égard des femmes qui les rejetteraient au profit des mâles alpha (les Chads), ce qui justifierait leurs appels à la haine et à la violence contre elles. Plusieurs hommes se revendiquant « incel » sont passés à l'acte, comme Elliott Rodger en 2014 en Californie, qui a tué 6 personnes avant de se suicider. L'**émoji « haricot rouge »** (« Kidney Bean ») sert parfois à désigner les incels sur les réseaux sociaux.

Le **mâle « alpha »** est un mâle dominant dans un groupe d'animaux, supérieur aux autres par sa force ou son charisme. Par extension, les masculinistes l'utilisent pour désigner les hommes dominants et virils, les leaders charismatiques que les femmes sont supposées rechercher selon eux. À côté du mâle alpha, le mâle « sigma » est un « loup solitaire », qui adopte une posture d'indépendance vis-à-vis du groupe mais contribue à diffuser en ligne une communication toxique et sexiste allant de la violation manifeste de la loi (discours de haine, cyberharcèlement, incitation à la haine, etc.), à des discours antiféministes (« la place des femmes est à la maison »). Le contenu « sigma » constitue une porte d'entrée privilégiée dans la diffusion des discours masculinistes en s'appuyant sur des memes ou des vidéos d'apparence anodine ou comiques.

La **pilule rouge** (en référence à la pilule du film Matrix) est un émoji utilisé par les masculinistes pour signifier que ceux qui la prennent accèdent à une vérité qui serait dissimulée : la domination féminine et la victimisation des hommes. À l'inverse, la pilule bleue représente l'acceptation passive du monde tel qu'il est présenté par la société dominante, et la pilule noire, caractéristique du mouvement incel, traduit la résignation des hommes face à leur échec dans leur relation aux femmes, échec qui a souvent comme conséquence un appel à la haine, voire un passage à l'acte violent (suicide ou agression violente de femmes).

24. Discours de Caton sur le Débat sur le luxe des femmes, Tite-Live, *Histoire Romaine*, Livre XXXIV.

25. Francis Dupuis-Déri, *La crise de la masculinité, Autopsie d'un mythe tenace*, 2018.

26. Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, [Rapport 2025 sur l'état du sexisme en France - A l'heure de la polarisation.](#)

La **règle des 80/20**, est une déformation du principe de Pareto, du nom de l'économiste italien Vilfredo Pareto, qui a observé en 1896 que 80 % des terres en Italie appartenaient à seulement 20 % de la population, en même temps que 20 % des plantes de son jardin produisaient 80 % de ses fruits. Par extension, les masculinistes affirment ainsi qu'il est prouvé scientifiquement que la majorité des femmes (80 %) est attirée par une minorité d'hommes, les 20 % les plus séduisants, une théorie qui n'a en réalité aucune base scientifique. La règle des 80/20 apparaît souvent sous la forme de l'émoji « 100 ».

Au-delà des mouvements masculinistes porteurs d'une idéologie radicale, il est intéressant d'élargir la réflexion aux différentes **représentations de la masculinité et à la virilité** véhiculées comme modèle normatif (idéal de perfection, de performance et de courage, force physique, démonstrations verbales d'autorités et de pouvoir, hétérosexualité) présent dans la publicité, au cinéma, dans les médias, dans les contenus des influenceurs sur les réseaux sociaux, etc. Ces représentations ont un impact fort sur la construction des identités des garçons et des filles et alimentent des inégalités entre les femmes et les hommes.

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

- Promotion de la dignité humaine et des droits de l'homme ; promotion de la démocratie, de la justice, de l'équité, de l'égalité et de l'État de droit ;
- Respect d'autrui et acceptation des différences ; esprit civique ; sens des responsabilités ;
- Réflexion et discernement, esprit critique ; écoute et observation ; capacité à exprimer ce que l'on ressent et empathie ; coopération ;
- Connaissance de la règle et du droit, information et médias.

## Présentation du projet

Le projet consiste en l'élaboration d'un podcast sur le masculinisme. À travers la conception collaborative d'une chronique sur un phénomène actuel en lien avec la thématique du programme, les élèves doivent poser un diagnostic sur la situation, l'analyser puis l'interpréter en vue de la diffuser auprès des autres élèves de leur établissement.

Les réactions face au pouvoir d'agir des femmes ne sont pas nouvelles, mais leur violence est souvent proportionnelle aux avancées des droits des femmes et aux transformations sociales (cette activité peut donc être traitée après la séquence sur les inégalités femmes-hommes)<sup>27</sup>.

Par les réflexions engagées et le registre de valeurs dans lequel elles s'inscrivent, les élèves comprennent que l'égalité entre les femmes et les hommes, si elle a progressé, fait l'objet de résistances. Celles-ci se déclinent dans un spectre large, qui peut aller jusqu'à des manifestations très violentes et extrêmes, mais qui s'enracinent dans des stéréotypes et des discours de haine, encore répandus dans la sphère médiatique notamment, et qui excluent les femmes, mais aussi toute personne qui s'écarte des normes de genre (dévalorisation globale du féminin, c'est-à-dire logique viriliste, représentation stigmatisante de l'orientation sexuelle)<sup>28</sup>. Au-delà de l'analyse, il s'agit aussi d'offrir aux élèves l'opportunité de s'engager concrètement sur le sujet par la diffusion de leurs podcasts.

27. Ce phénomène de retour de bâton, plus connu dans sa version anglophone « backlash » a été théorisé dès les années 1990 par la journaliste américaine Susan Faludi, *Backlash. La guerre froide contre les femmes*, Éditions des femmes, 1993.

28. Voir [livret d'accompagnement EVARS seconde](#), p. 14.

## Exploitation en classe

### Introduction de l'activité

Cette activité peut être menée après la séquence sur les inégalités femmes-hommes ou une séance sur l'évolution des textes nationaux et internationaux sur les droits des femmes et les données statistiques relatives à la place des femmes<sup>29</sup>. En expliquant les objectifs de l'activité, le professeur peut d'abord rappeler aux élèves, en lien avec les compétences et les pratiques médiatiques développées en EMI, les formes particulières de la chronique journalistique à la radio. La consigne est explicitée : concevoir une chronique qui analyse le masculinisme. Le professeur peut déjà délimiter les rôles (animateur radio, présentateur de la chronique, reporter, interviewés).

### Étape 1 : découvrir le masculinisme

La première étape consiste à découvrir le sujet en classe entière.

À partir de l'écoute de la chanson « Kid » d'Eddy de Pretto et du visionnage de la vidéo *Lumni enseignement* : « [Qu'est-ce que le masculinisme ?](#) », il s'agit de délimiter les contours du phénomène masculiniste. La chanson permet d'évoquer aussi la manière dont les discours masculinistes ont également des conséquences sur les hommes, et le rapport aux normes de genre. L'extrait de l'ouvrage *Un universalisme si particulier* (2010) de Christine Delphy, chercheuse au CNRS, met en lumière les forces et les stratégies déployées par les masculinistes. Sa lecture permettra d'en saisir la complexité et les dangers que ce mouvement fait peser sur la démocratie<sup>30</sup>.

#### Dossier documentaire

Les documents sont reproduits dans l'annexe documentaire.

**Document 1** : Paroles de la chanson « Kid »

De « Tu seras viril mon kid,... » à « Pour que tes propos cessent et disparaissent »

**Source** : « Kid », Eddy de Pretto, Paroles de Eddy de Pretto et Cédric Janin, octobre 2017.

**Document 2** : Vidéo « [Qu'est-ce que le masculinisme](#) », *Lumni enseignement*, 2025.

**Document 3** : Forces et stratégies des mouvements masculinistes

### Étape 2 : mener l'enquête

La deuxième étape consiste à mener l'enquête auprès d'autres classes pour étudier leur perception de l'égalité entre les femmes et les hommes, leur connaissance du masculinisme et des inégalités de genre, et des solutions mises en œuvre pour lutter contre les violences sexistes et sexuelles. Cette enquête sera exploitée dans le podcast des élèves.

Le questionnaire peut être construit avec les élèves (ou distribué) avec des questionnements qui peuvent être les suivants.

- Quelle est votre perception de l'égalité entre les femmes et les hommes ?
- Pour vous, y a-t-il plus ou moins de violences sexistes ou sexuelles ? Quelles sont leurs représentations dans les médias ? Comment l'expliquez-vous ?

29. Concernant les données internationales, le professeur peut s'appuyer sur la publication ONU Femmes [Le point sur le droit des femmes, 30 ans après Beijing](#), 2025..

30. Concernant le backlash médiatique à l'œuvre et les contre-discours journalistiques et des campagnes de désinformation (en lien avec l'EMI) voir le [rapport 2025 du sur l'état du sexisme](#) du Haut Conseil à l'Égalité.

- Connaissez-vous les actions menées pour les réduire ? Par qui ?
- Quelles solutions proposeriez-vous ?
- Connaissez-vous le terme de « masculinisme » ? Pouvez-vous le définir ?

Il convient d'identifier clairement le public visé (niveau de classe, délégués...) et les modalités de passation du questionnaire. Celui-ci peut utilement être présenté dans un cours d'EMC mené par un autre professeur, qui conduit alors sa propre séance sur les stéréotypes en reprise. De préférence, celui-ci est passé à l'écrit pour en faciliter son déroulement et auprès d'un groupe qu'il sera possible d'identifier (« élèves de première » par exemple, et non pas en libre accès). Les élèves sont sensibilisés aux questions de construction de l'échantillon et de représentativité pour comprendre les biais qui peuvent résulter d'un sondage. S'ils le souhaitent, ce temps d'enquête quantitatif peut être complété par des entretiens.

### Étape 3 : étudier les résultats de l'enquête

Cette étape consiste à analyser les données recueillies. Elles pourront être mises en perspectives avec les statistiques nationales (le professeur peut ainsi extraire des éléments du rapport du HCE ou les chiffres clés du ministère chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes et de la lutte contre les discriminations) et intégrées dans le podcast des élèves. Il peut être utile de reprendre des éléments vus dans la séquence précédente (sur les violences sexistes et sexuelles, dans le monde professionnel ou l'enseignement).

#### Supports documentaires

- Le [rapport du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes](#), janvier 2025 (à partir de la page 17 pour les différents baromètres) ;
- Ministère chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes et de la lutte contre les discriminations, « [Chiffres clés : vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes](#) », édition 2024.

### Étape 4 : rédaction des chroniques

Les élèves se répartissent en groupe, par exemple par thématique, se partagent les rôles et travaillent à la rédaction des chroniques. Pour s'engager dans la création d'une campagne de sensibilisation radiophonique, ils peuvent s'appuyer sur le sondage OpinionWay réalisé pour Sidaction, des podcasts du site « Arrêtons les violences » ou la campagne « gênant ? Surtout violent ! » (déjà utilisé dans la séquence précédente).

#### Supports documentaires

- [Sondage OpinionWay](#) pour Sidaction, décembre 2025. Le communiqué de presse et le kit média sont aussi disponibles sur la page du [Sidaction](#) ;
- Des [exemples de podcasts](#) sur la page « Arrêtons les violences » ;
- Centre Hubertine Auclert, « [Génant ? Surtout violent !](#) » : [comprendre et agir contre les \(cyber\)violences de genre !](#) », novembre 2025.

## Étape 5 : enregistrement des podcasts

Pour la réalisation des podcasts, le professeur peut s'appuyer sur les ressources du CLEMI : notamment le [vadémécum Éducation aux médias et à l'information](#), et le guide pour les activités pour [réaliser un podcast à la maison](#).

## Étape 6 : bilan et mise en perspective

Ce dernier temps consiste d'abord en l'écoute des podcasts finalisés en vue de leur diffusion (ENT de l'établissement ou webradio si elle existe). Le bilan avec les élèves est une phase essentielle pour mettre en évidence le caractère complexe de la situation, et comprendre que les violences étudiées portent atteinte à la cohésion d'une société démocratique. La mise en perspective est l'occasion de faire un point avec les élèves sur l'engagement pour les droits des femmes de certaines associations<sup>31</sup> ou certains citoyens, qui alertent l'opinion publique et font avancer le débat démocratique sur la question.

## Exemples de réussite au cours de l'activité

L'élève est capable de :

Valeurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutenir que toutes les institutions publiques doivent respecter, protéger et mettre en œuvre les droits de l'homme.</li> </ul>
Attitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire preuve de respect et de tolérance sauf si ceux-ci portent atteinte aux droits de l'homme et à la dignité humaine ;</li> <li>• Faire preuve de respect à l'égard des différences de genre ;</li> <li>• Exprimer un engagement à ne pas rester passive ou passif lorsqu'il est porté atteinte à la dignité et aux droits de l'homme.</li> </ul>
Aptitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyser les motivations, les intentions et les desseins des personnes qui créent et propagent les stéréotypes, l'intolérance et les discours de haine dans les médias ou en ligne ;</li> <li>• Élaborer de nouvelles synthèses d'éléments qui ont déjà été examinés.</li> </ul>
Connaissances et compréhension critique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mener une réflexion critique sur les causes profondes des violations des droits de l'homme, notamment sur le rôle des stéréotypes et des préjugés dans des processus qui aboutissent à des atteintes à ces droits.</li> </ul>

## Prolongements et liens possibles

L'étude de cette situation permet au professeur de lettres-histoire-géographie de faire des ponts avec les disciplines qu'il enseigne, et notamment le thème 1 d'histoire de la classe de première « **Hommes et femmes au travail en métropole et dans les colonies (XIXe siècle – première moitié du XXe siècle)** ».

Enfin, cette activité est en lien avec **l'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité** (EVARS) qui vise à apporter « des informations adaptées à l'âge des élèves sur leur santé, leurs droits, et les comportements ou relations responsables. Au-delà de la prévention et de l'information, elle propose un parcours progressif visant l'épanouissement personnel et relationnel, tout en cultivant une réflexion sur les dimensions affectives, sociales et culturelles de la sexualité ».

31. La liste des associations agréées par le ministère de l'Éducation nationale est régulièrement mise à jour sur le site [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr).

# ■ La République et la Nation

## ■ Éclairage pour le professeur

### République, nationalité et citoyenneté

**Le lien entre la République et la Nation est fondamental** car il fait appel à l'ensemble des valeurs républicaines et aux principes qui s'y rattachent. En s'interrogeant sur l'organisation politique de la République française, il s'agit de comprendre les tensions qui peuvent exister entre la cohésion sociale, c'est-à-dire l'harmonie et l'unité au sein de la société, et l'identité individuelle, reflet de la diversité des expériences et des cultures.

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

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

La question de **la nationalité** et de **la citoyenneté** est également cruciale car elle souligne l'enjeu **d'une communauté nationale inclusive et respectueuse de la diversité** renforcée par la mise en place d'une citoyenneté européenne. Il s'agit de réfléchir à la manière dont la nationalité, qui est acquise par différentes modalités<sup>32</sup>, ne se limite pas à des critères ethniques ou culturels, mais peut s'étendre à celles et ceux qui adhèrent aux valeurs et principes régissant la Constitution française. L'acquisition de la nationalité n'est toutefois pas automatique et repose sur une demande qui peut être satisfaite ou non. Il s'agit aussi d'explorer différentes histoires et identités pour mesurer comment elles contribuent à **la construction d'une mémoire collective**, partagée et essentielle pour renforcer la cohésion sociale.

### Défense et sécurité nationale dans une société numérique

Le nouveau rôle attribué à **la défense nationale** invite les citoyens à s'engager ensemble et de manière active dans la mise en application et la sauvegarde des valeurs et principes de la République. En effet, la communauté nationale doit aujourd'hui faire face à de nouveaux enjeux complexes inscrits dans un espace mondialisé, tels que le terrorisme ou les cybermenaces. Ces défis nécessitent **une adaptation des stratégies de défense**, intégrant non seulement des réponses militaires, mais aussi des approches préventives et collaboratives, impliquant une coopération européenne, voire internationale, et la résilience de la Nation. La relation entre sécurité et liberté doit toujours être gardée à l'esprit, car il est nécessaire de maintenir un équilibre entre la mise en œuvre d'actions visant à assurer la sûreté des citoyens et le respect des libertés individuelles et des

32. Pour une synthèse : [Comment devient-on citoyen français ? | vie-publique.fr](https://www.vie-publique.fr/actualite/la-republique/la-nation/la-nationalite)

valeurs démocratiques. De plus, la montée des discours identitaires et des tensions géopolitiques peut fragiliser l'unité et la pérennité de la Nation, incitant à repenser la solidarité et l'engagement civique au sein de la communauté. Ainsi, **la défense nationale renforce son rôle comme vecteur de cohésion sociale**, appelant à une mobilisation collective pour faire face à ces enjeux actuels tout en préservant les valeurs fondamentales de la République.

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

## Proposition de séquence : construire l'unité en s'appuyant sur la diversité pour consolider les valeurs républicaines

### Points d'appui dans le programme

**Notions :** indivisibilité de la République – décentralisation – nationalité et citoyenneté – défense et sécurité nationale – société numérique.

### Contenus d'enseignement associés à la proposition

- la Constitution de la V<sup>e</sup> République assure un équilibre entre l'unité de la Nation et la diversité de ses territoires ;
- la décentralisation opérée depuis 1982 a transféré certaines compétences de l'État aux collectivités territoriales ;
- la communauté nationale est une communauté ouverte marquée par la possibilité d'acquérir la nationalité française comme par l'existence d'une citoyenneté européenne ;
- les questions mémorielles contribuent à une réflexion sur l'identité de la Nation ;
- l'idée de patriotisme constitutionnel exprime l'attachement des citoyens aux principes fondateurs de la République et de la démocratie française.

Cette séquence s'articule autour de la problématique suivante : « **comment l'indivisibilité de la République doit être conjugée avec la volonté de prendre en compte la diversité de ses territoires et la pluralité de ses habitantes et habitants ?** »

La première séance a pour objectif de montrer comment la République cherche à résoudre les tensions entre unité et diversité, notamment à travers la question des politiques linguistiques mais aussi des politiques de décentralisation, et l'organisation des transferts de compétences dans les différentes collectivités territoriales. Elle s'arrête notamment sur la place singulière qu'occupent les outre-mer dans le tableau républicain.

La seconde séance permet aux élèves de distinguer et de mettre en lien quatre notions : citoyenneté, nationalité, Nation et patriotisme républicain. Elle est complétée par une activité sur les enjeux mémoriels de l'histoire de l'esclavage, qui a tout autant façonné les territoires d'outre-mer et d'Hexagone que questionné ces quatre notions.

## Compétences travaillées pour construire une culture de la démocratie

- Connaître les principes de la République. La règle et le droit : s'approprier des références (textes de loi, textes fondamentaux) ;
- Développer l'écoute et l'observation, la réflexion et le discernement, l'esprit critique ;
- Favoriser l'engagement et la prise de responsabilité ;
- S'impliquer dans un projet collectif et coopérer.

## Séance 1 : la République française : maintenir l'unité en tenant compte de la diversité

### Activité 1 – Parle-moi de la République

Dans un premier temps, les élèves découvrent l'article premier de la Constitution de 1958 et doivent identifier les quatre adjectifs qui caractérisent la République française : « indivisible, laïque, démocratique, sociale ». Après avoir rappelé qu'il s'agit des principes de la République, l'enseignant questionne les élèves sur la notion d'indivisibilité, et peut leur proposer la définition suivante : « Elle signifie l'unité du pouvoir politique : la France forme une Nation dans laquelle aucun individu (ou groupe) ne peut s'attribuer ce pouvoir. La souveraineté appartient au peuple. Ce principe d'indivisibilité garantit que les lois sont appliquées de la même manière pour tous les citoyens sur tout le territoire (métropole et outre-mer) »<sup>33</sup>.

Cette première phase se termine en reprenant l'article premier et en montrant que cette indivisibilité respecte donc la pluralité des habitantes et habitants : « sans distinction de race, d'origine, de religion », quel que soit le territoire où ils habitent : ville, campagne, métropole ou outre-mer.

Le deuxième temps s'articule sur l'étude des langues parlées dans la République pour mieux souligner les tensions qui peuvent naître entre unité et diversité, et ainsi mettre en évidence les politiques publiques qui cherchent à les résoudre. La classe étudie d'abord l'article 2 de la Constitution. Elle identifie que, parmi les composantes de la République, la première citée est la langue française. L'activité proposée alors est d'interroger le statut des autres langues parlées dans la République et comment cette diversité s'articule avec cet article 2 de la Constitution.

En salle informatique, les élèves se connectent sur le site du ministère de la Culture à la page « [Promouvoir les langues de France](#) »

Les élèves doivent collecter les informations sur la page et compléter le tableau :

	Exemples, nombre de langues...	Textes juridiques qui encadrent l'usage de ces langues
Langue de la République		
Langues régionales		
Langues non territoriales		
Langue des signes		
Langues étrangères		

33. Voir les outils sur les valeurs et principes de la République sur [le site du concours découvrons notre constitution](#), du Conseil constitutionnel.

De retour en classe après avoir mis en commun leurs résultats, les élèves visionnent la vidéo « Aux sources du Créole ». Ils doivent ainsi percevoir l'évolution de la prise en compte des langues régionales par la République. Pour terminer, une trace écrite vient montrer comment, à côté de la langue française, d'autres langues ont petit à petit été reconnues par la République comme « langues de France » et appartiennent au patrimoine culturel français. À ce titre, elles bénéficient de politiques publiques de promotion et de préservation.

### Corpus documentaire

Les documents sont reproduits dans l'annexe documentaire.

**Document 1 :** Définir l'indivisibilité de la République

**Document 2 :** Article 2 de la Constitution de 1958

**Document 3 :** Promouvoir les langues de France – site du ministère de la Culture

**Source :** [culture.gouv.fr](http://culture.gouv.fr)

**Document 4 :** Aux sources du créole – [Vidéo Décod'Actu](#) disponible sur Lumni

La France compte une vingtaine de langues régionales dans l'Hexagone et une cinquantaine dans les territoires d'outre-mer. La langue régionale la plus parlée en France est le créole, avec plus d'1,6 million de locuteurs. Mais il faut parler de créoles, au pluriel, car il en existe plusieurs.

### Activité 2 – Prendre en compte la diversité des territoires – les lois de décentralisation

L'enseignant propose 3 documents à la classe pour définir la notion de décentralisation (voir corpus documentaire ci-dessous). Les élèves doivent pouvoir mettre en lien ce terme avec l'article premier de la Constitution déjà étudié dans l'activité 1.

À partir des informations collectées sur les documents, la classe rédige une trace écrite. Les élèves caractérisent la décentralisation et relèvent les différentes collectivités territoriales qui disposent d'un transfert de compétences de l'État (document 1). Ils perçoivent l'intérêt de cette décentralisation pour une meilleure démocratie locale (document 2). Ils repèrent une accélération des politiques de décentralisation depuis 1982 mais surtout depuis la réforme constitutionnelle de 2003 (document 3).

Après cette mise au point, la classe travaille sur la manière dont les collectivités territoriales et l'État vont se partager la gestion du service public de l'éducation. En se connectant sur la page « Le rôle des collectivités territoriales dans le service public de l'Éducation » sur le site de l'Éducation nationale, les élèves doivent compléter un document en reliant des actions et des collectivités territoriales (exemples d'actions : propriété des écoles, salaire des enseignants et enseignantes, programmes scolaires, cantine du collège, gestion des personnels d'entretien d'un lycée, etc.). En conclusion, l'enseignant attire à nouveau l'attention des élèves sur cette complémentarité entre unité, avec les mêmes programmes pour tous les élèves de France, et diversité avec une gestion du quotidien par les collectivités locales adaptées aux spécificités du territoire. On peut donner l'exemple des cantines scolaires, qui vont privilégier le recours à des acteurs locaux d'approvisionnement.

## Corpus documentaire

Les documents sont reproduits dans l'annexe documentaire.

**Document 1 :** Qu'est-ce que la décentralisation ? (territoriale)

**Document 2 :** Les collectivités locales, actrices majeures de la mise en œuvre de politiques publiques

**Document 3 :** Les grandes étapes de la décentralisation depuis la Révolution –

**Document 4 :** Le rôle des collectivités territoriales dans le service public de l'éducation

## Activité 3 – Les outre-mer – une place singulière dans le tableau républicain

La classe prend connaissance de l'article 72-3 de la Constitution. L'enseignant attire leur attention sur la première ligne et la prise en compte des populations d'outre-mer au sein du peuple français. Dans un article du Conseil constitutionnel intitulé « L'outre-mer, l'unité et l'indivisibilité de la République »<sup>34</sup>, l'auteur explique cette première phrase : « La révision constitutionnelle du 28 mars 2003 a en effet permis d'insérer un alinéa 1<sup>er</sup> à l'article 72-3 qui proclame que "La République reconnaît, au sein du peuple français, les populations d'outre-mer, dans un idéal commun de liberté, d'égalité et de fraternité". En faisant une distinction, dont les contours ne sont pas précisés, entre le peuple et les populations, le juge constitutionnel a voulu aussi réaffirmer l'unité du "peuple français" mais en même temps reconnaître une certaine diversité historique, géographique et culturelle des populations situées outre-mer. »

En partant de ce constat, et pour continuer à définir les caractéristiques de ces territoires, les élèves visionnent deux extraits de l'émission d'Arte *Le dessous des cartes*. Ils relèvent les différents statuts qui composent les territoires d'outre-mer et leurs particularités, leur localisation sur les différents océans et leur participation à la puissance maritime française avec la deuxième plus grande ZEE mondiale. Dans la seconde partie du reportage, ils comprennent le lien entre passé colonial et persistance des inégalités avec la métropole (vie chère, chômage, PIB inférieur de plus d'un tiers par rapport à la métropole). Ils notent également l'importance des aides de l'État pour pallier les difficultés économiques. On fait enfin relever les explications de l'inflation (salaires des fonctionnaires, taxe de l'octroi de mer, situation de monopole des groupes d'importation et de distribution) qui relance les tensions sociales et identitaires.

Pour terminer, à partir de ces deux documents et de leurs analyses mais aussi des éléments vus dans les activités précédentes, les élèves doivent rédiger un paragraphe argumenté qui caractérise les territoires d'outre-mer en soulignant ce qui les singularise tout en restant des territoires de la République.

## Corpus documentaire

Les documents sont reproduits dans l'annexe documentaire.

**Document 1 :** article 72-3 de la Constitution

**Document 2 :** Extraits de l'émission d'Arte *Le Dessous des Cartes*, « [La France et ses outre-mer : des territoires complexes](#) »

du début à 2'50 = différents statuts et localisation

de 6'46 à 9'28 = des inégalités en lien avec son passé colonial

**Document 3 :** Présentation générale des outre-mer

34. Félicien Lemaire, « L'outre-mer, l'unité et l'indivisibilité de la République », *Nouveaux Cahiers du Conseil constitutionnel* n° 35 (Dossier : La Constitution et l'outre-mer) - avril 2012.

## Séance 2 : citoyenneté et nationalité, passer des définitions à la pratique citoyenne

Pour introduire la séance, on peut s'appuyer sur les définitions proposées par les élèves sur les notions de citoyenneté et de nationalité qu'ils ont déjà rencontrées dans leur scolarité en utilisant la « technique de la ruche ». Une partie de la classe travaille sur le terme de « citoyenneté » et l'autre partie sur « nationalité ». Dans un premier temps, chaque élève note 3 mots qu'il associe au mot dont il a la charge. Puis par groupe de 3 élèves, ils confrontent les mots notés et essaient de construire leur définition. Les propositions sont mises en commun et discutées avant d'en proposer deux à la classe :

« La nationalité est le lien juridique qui relie un individu à un État déterminé. De ce lien découlent pour les personnes aussi bien des obligations (service national par exemple) que des droits politiques, civils, voire professionnels »<sup>35</sup>.

« Citoyenneté : Qualité de citoyen – Lien social établi entre une personne et l'État qui la rend apte à exercer l'ensemble des droits politiques attachés à cette qualité. Un citoyen français jouit de droits civils et politiques et s'acquitte d'obligations envers la société »<sup>36</sup>.

L'enseignant attire l'attention des élèves sur les points communs nombreux entre ces deux définitions et propose l'activité 1 pour comprendre les procédures d'acquisition de la nationalité.

### Activité 1 – Devenir citoyenne ou citoyen en France – comprendre les procédures d'acquisition de la nationalité et donc de la citoyenneté française.

L'enseignant projette le document 1 et fait relever les 3 procédures d'acquisition : attribution automatique à la naissance, attribution automatique à la majorité, attributions sous conditions (naturalisation ou mariage). Il met en évidence ce que la classe avait déjà repéré dans l'introduction de la séance : une imbrication des notions de citoyenneté et de nationalité. Le document ne définit la citoyenneté que par rapport à la nationalité. Il est donc intéressant de rappeler à ce moment-là que l'attribution de la citoyenneté a une histoire longue et qui ne se réduit pas à la seule possession de la nationalité : citoyenneté de tous les hommes sans condition de ressource en 1848, citoyenneté active accordée aux femmes en 1944, citoyenneté à partir de 18 ans en 1974<sup>37</sup>. L'enseignant montre que ces questions autour de l'acquisition de la citoyenneté continuent d'évoluer avec la lecture de l'article LO227-1 du code électoral. « Depuis le [traité de Maastricht](#) de 1992 (et la révision de la Constitution française qui l'a suivie), le ressortissant d'un État de l'Union européenne résidant dans un autre État européen peut voter ou être candidat aux élections municipales et européennes. Il a le droit de vote sans avoir la [nationalité](#) de cet État »<sup>38</sup>. La question du vote des étrangers et des étrangères hors UE est une question politique qui revient régulièrement dans le débat public, comme le retrace le reportage proposé par Lumni (document 3).

On peut ainsi conclure cette première activité en montrant que la République française est une communauté ouverte. Il est possible grâce à diverses procédures d'acquérir la nationalité française.

35. France diplomatie, [Qu'est-ce que la nationalité française ?](#)

36. Vie publique, [Quelle est l'histoire de la notion de citoyenneté depuis l'Antiquité ?](#)

37. Pour une perspective historique sur les « exclus de la citoyenneté », écouter l'émission La fabrique de l'Histoire, sur Radio France : « [Femmes, ouvriers, étrangers qui sont les exclus de la citoyenneté au XIXe siècle ?](#) » :

38. Vie publique, [Tous les habitants de la France sont-ils des citoyens français ?](#)

## Corpus documentaire

Les documents sont reproduits dans l'annexe documentaire.

**Document 1 :** Infographie : comment devient-on citoyen français ?

**Source :** [vie-publique.fr](http://vie-publique.fr)

**Document 2 :** Article LO227-1 du code électoral

**Document 3 :** Débat sur le droit de vote des étrangers en France

## Activité 2 – Vivre sa citoyenneté en actes

La classe poursuit sa réflexion sur la notion de citoyenneté en étudiant l'interview de Michel Delattre, professeur de philosophie à Sciences-Po, Saint-Germain-en-Laye, proposée sur le site « Les valeurs de la République – Canopé » (document 1). Dans un premier temps, les élèves repèrent le raccourci qui s'opère parfois entre citoyenneté et droit de vote. Ensuite, ils relèvent les différents exercices de la citoyenneté pour chaque habitant ou habitante, quelle que soit sa nationalité : participation au conseil de quartier, fondation d'une association, participation aux élections professionnelles, etc.

Les nouvelles formes de démocraties locales, la vie associative et professionnelle permettent à tous et toutes, même étrangers, de participer à la vie citoyenne.

La classe regarde ensuite une vidéo extraite de la série *Frères d'armes*, produite par le groupe de recherche ACHAC. Les élèves découvrent le portrait de Addi Bâ Mamadou, engagé pendant la Seconde Guerre mondiale puis résistant. Ils doivent ensuite rédiger quelques lignes pour résumer son combat et montrer quelles formes de citoyenneté il exprime à travers ses actes.

## Corpus documentaire

**Document 1 :** Citoyenneté – des questions, des réponses

**Document 2 :** Portrait d'Addi Bâ (1911-1943) extrait de la série « Frères d'armes » – cliquer sur « [découvrir les portraits de la série Frères d'armes](#) ».

## Activité 3 – Le patriotisme constitutionnel – exprimer son attachement aux valeurs et aux principes de la République et de la démocratie françaises

Cette activité prolonge la réflexion sur l'engagement citoyen en évoquant le patriotisme constitutionnel. Pour éclairer ce concept, l'activité s'appuie sur le choix des organisateurs et organisatrices de la cérémonie d'ouverture des Jeux olympiques de Paris 2025 de créer un récit centré sur la devise républicaine. Parmi les nombreux tableaux, les élèves vont travailler sur les 10 statues dorées émergeant de la Seine au moment du tableau « Sororité ».

Pour commencer, à partir de l'article canadien qui synthétise toute la cérémonie (document 1), l'enseignant fait remarquer aux élèves la présence de la devise « Liberté, égalité fraternité » suivie du tableau « sororité ». Ils lisent cet extrait. Puis à partir du document 2 « **Dix statues de femmes mises à l'honneur lors de la cérémonie d'ouverture des Jeux à voir à l'Assemblée nationale !** », ils relèvent les noms des 10 femmes, les domaines dans lesquels elles ont œuvré : politique, justice, arts, sports, sciences. L'enseignant demande aux élèves quel symbole ils voient dans le fait d'avoir placé ces statues dans la cour d'honneur de l'Assemblée nationale.

Pour terminer, l'enseignant propose une définition du patriotisme constitutionnel selon Jurgen Habermas, « dans l'idée de démocratie, c'est la pratique citoyenne et les principes justifiant cette pratique qui créent le lien entre les membres de la communauté politique plutôt que le fait de faire partie d'une même entité culturelle »<sup>39</sup>.

### Corpus documentaire

**Document 1 :** [La cérémonie d'ouverture des Jeux de Paris 2024 en a mis plein la vue !](#) – article canadien

**Document 2 :** [Dix statues de femmes mises à l'honneur lors de la cérémonie d'ouverture des Jeux à voir à l'Assemblée nationale !](#) (sur le site de l'Assemblée nationale)

## Points d'attention et de vigilance

Certains élèves peuvent être déjà familiarisés avec les différentes procédures autour du droit de séjour en France, en raison de leur vécu individuel ou familial (naturalisation, titre de séjour, OQTF, etc.).

Enseigner les questions autour de la prise en compte de la diversité qui caractérise les personnes vivant en France peut nécessiter de rappeler régulièrement les principes républicains qui encadrent la liberté d'expression autour des questions de racisme, sexisme, antisémitisme, ou de toute discrimination et discours de haine. L'enseignant peut s'appuyer sur le vadémécum « [Agir contre le racisme, l'antisémitisme et les discriminations liées à l'origine à l'École](#) ».

## Propositions pour l'évaluation

Le travail de l'élève peut être évalué suivant différents temps de la séquence.

- Évaluation du paragraphe de synthèse concernant les territoires d'outre-mer qui conclut la séance 1 ;
- Dans la séance 2, le travail de collecte d'informations sur les « 10 femmes en or », réparti entre les élèves, peut donner lieu à une présentation orale de ces recherches permettant ainsi la mise en commun des connaissances ainsi obtenues et l'évaluation de la capacité « Rendre compte à l'oral ».

## Prolongements et liens possibles

En montrant comment la diversité qui caractérise la société française a été davantage prise en compte et intégrée par la République, cette séquence est logiquement à mettre en lien avec le premier thème d'EMC « Les valeurs et les principes de la République à l'épreuve de la cohésion sociale », et plus particulièrement la question de l'égalité femmes-hommes et celle de la lutte contre les discriminations.

La séance 2, et notamment la question de la « citoyenneté en acte », peut être mise en lien avec le thème 2 d'histoire de 1<sup>er</sup> bac pro : « Guerres européennes, guerres mondiales, guerres totales (1914-1945) », en montrant le rôle central des colonies dans l'effort de guerre et la participation d'étrangers et d'étrangères aux mouvements de Résistance, comme le groupe Manouchian.

39. Sophie Heine, « [Jürgen Habermas et le patriotisme constitutionnel](#) », revuepolitique.be, 14 octobre 2021.

## Proposition d'activité : la mémoire de l'esclavage : l'élaboration d'un récit partagé

### Points d'appui dans le programme

**Notions :** nationalité et citoyenneté – devoir de mémoire.

**Contenus d'enseignement associés :** les questions mémorielles contribuent à une réflexion sur l'identité de la nation, constituant, tantôt le ferment de son unité, tantôt un champ d'affrontements idéologiques et politiques.

**Problématique de l'activité :** cette activité est menée après avoir réfléchi avec les élèves sur la manière dont la République française s'emploie depuis la Seconde Guerre mondiale à travailler à son unité en tenant compte de la diversité des territoires, des populations, des histoires, des cultures.

La classe a notamment déjà étudié la place singulière qu'occupent les outre-mer dans le paysage politique et culturel français.

En construisant une exposition sur la mémoire de l'esclavage, la classe interroge le rôle des lois mémorielles dans la République. Pour Sébastien Ledoux, historien à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, celles-ci traduisent une « nouvelle relation au passé national ». Elles relèvent « **d'une obligation morale de l'État à l'égard de victimes ayant subi des violences extrêmes** ». Elles portent une ambition préventive : « Les violences extrêmes, les crimes et les génocides doivent être rappelés à toute la collectivité afin d'en conjurer le retour », « la mémorialisation » (mise en récit publique du passé pour le présent et l'avenir de la collectivité) de violences extrêmes est perçue comme la condition indispensable de la restauration de la cohésion nationale »<sup>40</sup>.

Les élèves vont aussi découvrir la multiplicité des acteurs et des échelles qui interviennent dans la construction des politiques mémorielles.

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

- Promouvoir des valeurs et principes : le respect de la dignité humaine ; liberté, égalité, fraternité ; l'État de droit ;
- Connaître les notions de citoyenneté, la règle et le droit ;
- Respect d'autrui et acceptation des différences, esprit civique et sentiment d'appartenance à une collectivité ;
- Réflexion et discernement, esprit critique, participation à un débat pour résoudre des conflits et/ou prendre des décisions ;
- S'impliquer dans un projet collectif, coopérer.

40. Propos extraits de l'article de Sébastien Ledoux, « [Les politiques mémorielles en France depuis les années 1990](#) » publié sur le site Vie Publique.fr.

## Déroulé de l'activité

### Étape 1 – Introduction de l'activité, mise en relation avec les contenus d'enseignement

Le thème de la traite atlantique et de l'esclavage a été travaillé dans les programmes d'histoire en seconde. Toutefois, commencer avec un document vidéo reprenant l'histoire de l'esclavage en France permet de recontextualiser l'activité. L'enseignant fait relever les dates de l'abolition de l'esclavage en France : « 1794 : première abolition de l'esclavage en France (premières sociétés anti-esclavagistes ; premières révoltes d'esclaves). L'esclavage est rétabli en France en 1802. Il est définitivement aboli en 1848 dans toutes les colonies françaises. » (document 1)

Dans un deuxième temps, l'enseignant propose aux élèves une chronologie des dates de commémorations nationales et internationales autour de l'abolition de l'esclavage. Il questionne les élèves sur les objectifs de ces commémorations et leur lien avec l'histoire des abolitions. Il attire l'attention des élèves sur le fait que certaines dates nationales sont des jours fériés en outre-mer mais pas en hexagone. (document 2)

Les débats vifs entre hexagone et outre-mer sur les dates des abolitions expliquent la volonté de la République de trouver un consensus, par le biais de lois.

La classe termine cette mise en contexte par un point de définition. Qu'est-ce qu'une loi mémorielle ? Pour répondre à cette question, l'enseignant s'appuie sur le focus proposé par le site *Vie publique* : les lois mémorielles sont « des lois qui ont pour point commun de donner un point de vue officiel sur des événements historiques ». La classe note les quatre lois en vigueur en France :

- la [loi du 13 juillet 1990 tendant à réprimer tout acte raciste, antisémite ou xénophobe \(dite « loi Gaysot »\)](#) qui crée le délit de négation du génocide des juifs (négationnisme) ;
- la [loi du 29 janvier 2001 relative à la reconnaissance du génocide arménien de 1915](#) (en complément, un [décret du 10 avril 2019](#) instaure une commémoration annuelle du génocide arménien. La date de la commémoration est fixée au 24 avril) ;
- la [loi du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité \(dite loi Taubira\)](#) ;
- la [loi du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés](#).<sup>41</sup>

#### Corpus documentaire

Les documents sont reproduits dans l'annexe documentaire.

**Document 1** : La Journée internationale de commémoration des victimes de l'esclavage et de la traite transatlantique des esclaves a lieu le 25 mars.

**Document 2** : Différentes journées de commémoration de l'abolition de l'esclavage sont reconnues sur le territoire français.

41. Vie-publique.fr, Lois mémorielles : [la loi, le politique et l'Histoire](#)

## Étape 2 – Construire l'exposition, choix et répartition des thèmes traités dans l'exposition

### Le document support

« Le premier rapport du Comité pour la mémoire de l'esclavage », diffusé le 12 avril 2005 sur RFO et disponible sur [Lumni enseignement](#).

Pour faire émerger les thèmes qui vont composer cette exposition, la classe visionne le reportage intitulé « Le premier rapport du Comité pour la mémoire de l'esclavage », diffusé le 12 avril 2005 sur RFO (document 1). Les élèves retrouvent l'idée d'une « mémoire fragmentée » sur les dates de commémoration entre outre-mer et hexagone et le rôle de pacification de cette mémoire par le comité pour la mémoire de l'esclavage. La classe collecte ensuite les différentes propositions de ce dernier : choix du 10 mai comme date officielle de commémoration annuelle de l'abolition de l'esclavage en lien avec la loi Taubira, élaboration d'un « récit partagé » avec une place plus grande accordée à l'histoire de l'esclavage dans les programmes scolaires et dans les programmes de recrutement des enseignants et enseignantes, le développement de recherches universitaires en lien avec l'intensification de la collecte d'archives et la création d'un « centre national d'histoire et de mémoire » et la mise en avant du patrimoine, « les lieux, les musées, les archives y compris privées concernant cette période de l'histoire de France ».

On retrouve dans ces quatre propositions les grands axes de l'exposition dont voici une déclinaison possible. La classe est divisée en groupes. Chacun prend en charge un des thèmes et mènera ses recherches pour aboutir à la création d'un panneau. Les travaux des groupes 1 et 4 demandent un peu plus de conceptualisation et sont à proposer aux élèves aux acquis les plus solides. Les travaux des groupes 2 et 3 sont plus accessibles car centrés autour de collectes d'informations. La proposition pour le groupe 5 cible les élèves plus avancés et peut être envisagée comme un prolongement. Pour chaque groupe, des ressources et un document de guidance sont proposés.

### Groupe 1 – Parcours d'une loi mémorielle : la loi Taubira – Retracer la politique mémorielle autour de l'esclavage (tâche plus complexe)

- Retracer les étapes qui ont conduit à la création de cette loi ;
- Mettre en avant les principaux articles de la loi ;
- Collecter des documents iconographiques pour habiller le panneau et faire ressortir graphiquement les thèmes abordés ;
- Point vocabulaire : loi mémorielle, crime contre l'humanité.

Ressources proposées

- Lumni enseignement ; « [Qu'est-ce que la loi Taubira ?](#) » ;
- « [Cinq questions sur le 10 mai, journée nationale des mémoires de l'esclavage](#) », Vie-publique.fr ;
- « [Loi n° 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité](#) », Légifrance.

### Groupe 2 – Acteurs et actrices de la Mémoire : la Fondation pour la Mémoire de l'esclavage et les routes de l'esclavage de l'UNESCO

- Expliquer leur création ;
- Expliquer leur rôle, leurs missions ;
- Collecter des documents iconographiques (logo, capture d'écran du site) pour habiller le panneau ;
- Point Vocabulaire : UNESCO.

Ressources proposées

- « [Notre histoire](#) », Fondation pour la mémoire de l'esclavage ;
- « [Route des personnes mises en esclavage](#) », Unesco.

### Groupe 3 –Des lieux de transmissions de la mémoire : le Mémorial ACTe de Pointe-à-Pitre et le Mémorial de l'abolition de l'esclavage de Nantes

- Expliquer le contexte de leur création, retracer en quelques lignes leur histoire ;
- Expliquer leurs missions ;
- Collecter des documents iconographiques (logo, photographies des architectures) pour habiller le panneau ;
- Point vocabulaire : qu'est-ce qu'un mémorial ?

Ressources proposées

- Le [site du mémorial ACTe](#) ;
- Un [reportage](#) sur le site de France info ;
- Les vidéos de la FME, dont « [Le FME t'invite au mémorial de Nantes](#) » ;
- [À Nantes, le long travail de la mémoire de l'esclavage, sur le site du mémorial.](#)

### Groupe 4 –Des lieux de mémoire à propos de la traite et de l'esclavage (tâche plus complexe)

- Choisir trois lieux de mémoire qui expriment la diversité géographique de leur localisation et les différentes formes qu'ils peuvent prendre ;
- Expliquer l'histoire et le rôle de chacun des lieux choisis ;
- Collecter des documents iconographiques pour habiller le panneau ;
- Point vocabulaire : « lieu de mémoire ».

Ressources proposées

- La page éducol dédiée aux [lieux de mémoire](#) ;
- Les [lieux de mémoire et d'histoire](#) sur le site de la Fondation pour la mémoire de l'esclavage ;
- [Sites d'histoire et de mémoire en lien avec le racisme, l'antisémitisme et l'antitsiganisme](#) ;
- Un podcast, « [Pour un récit partagé, les lieux de mémoire de la traite et de l'esclavage](#) », *Le cours de l'histoire, France culture*, lundi 3 avril 2023.

### Groupe 5 –Une mémoire qui fait débat (pour aller plus loin)

- Un exemple de débat : faut-il déboulonner Colbert ?
- Contextualiser le débat : Portrait de Colbert. Qu'est-ce que le Code Noir ?
- Retracer les enjeux de ces débats en collectant les différents arguments.
- Collecter des documents iconographiques pour habiller le panneau

Ressources proposées

- « Code noir, ou recueil d'édits, déclarations et arrêts... », À Paris, 1743 (le document peut être consulté sur [Gallica](#), site de la BNF) ;
- « [Qu'est-ce que le Code noir de Colbert dénoncé par les manifestants contre le racisme ?](#) », *Franceinfo.fr*, 16 juin 2020 ;

- « [Déboulochage de statues : "la République a suffisamment de symboles forts, elle n'a pas besoin de Colbert", estime l'historien Frédéric Régent](#) », *France info*, juin 2020 ;
- « [Controverse sur le déboulochage de statues en 2020](#) », *Lumni enseignement*, juin 2020.  
Les panneaux, une fois corrigés, sont exposés dans un lieu de passage du lycée. Les équipes pédagogique et administrative sont invitées à un vernissage où les élèves pourront présenter leur travail.

## Exemples de réussite

L'élève comprend les enjeux liés aux débats mémoriels et est capable de donner des arguments autour de ces débats.

L'élève, grâce au travail de recherche et de collecte, comprend concrètement le lien entre enjeux mémoriels et cohésion nationale, et la nécessité du travail des historiens.

## Prolongements et liens possibles

Dans le cadre du parcours citoyen, les élèves s'impliquent dans des actions et projets proposés : participer au concours « [La flamme de l'égalité](#) ».

Dans le programme d'histoire : Hommes et femmes au travail en métropole et dans les colonies françaises (XIX<sup>e</sup> siècle-1<sup>ère</sup> moitié du XX<sup>e</sup> siècle) – Raconter individuellement ou collectivement le quotidien d'une femme ou d'un homme au travail au XIX<sup>e</sup> siècle ou dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle à partir de recherches : travail sur la construction de la ligne Congo Océan en s'appuyant sur le travail d'Albert Londres et le dossier « Le chemin de fer Congo-Océan : effroyable consommateur de vies humaines » » publié sur [le site des archives nationales du travail](#).

En lien avec le programme de français, les élèves peuvent lire en lecture cursive le roman de David Diop (paru en 2021), *La porte du voyage sans retour*, afin de suivre l'itinéraire d'un personnage romanesque

