

ÉDUCATION CIVIQUE



Comme ceux précédemment adjoints au programme de la classe de 6e, ces documents sont destinés à faciliter la mise en œuvre du programme d'éducation civique du cycle central du collège. Ils tentent d'apporter des réponses aux questions posées à l'occasion de la consultation nationale qui a suivi la publication du projet de programme.

Ces programmes des classes de 5e et de 4e s'inscrivent dans un parcours cohérent de la classe de 6e à la classe de 3e. Ils revêtent une importance décisive dans la mesure où ces deux années présentent les valeurs et les principes qui nourrissent une démocratie. Dans le cycle central, le programme proposé est conçu pour un enseignement d'une heure hebdomadaire confié aux professeurs d'histoire et de géographie.

L'horaire proposé pour le cycle central constitue un ensemble «histoire-géographie - éducation civique» compris entre 3 et 4 heures hebdomadaires. Il est important que l'éducation civique ait toute sa part compte tenu de la priorité nationale qu'elle représente. Les «parcours diversifiés» tels qu'ils sont conçus ne constituent pas seulement une possibilité de soutien, ils permettent des choix. L'éducation civique peut à l'évidence être comprise dans ces «parcours diversifiés».

Chaque document présenté ici veut d'abord offrir une analyse des notions ou des problèmes que posent certains points du programme. Des clarifications, des précisions, des approfondissements sont proposés par rapport à des énoncés qui, en raison des contraintes de rédaction et de publication, peuvent parfois paraître trop succincts.

Selon les cas, les documents d'accompagnement contiennent des réflexions méthodologiques et des exemples de mise en œuvre susceptibles d'éclairer la philosophie générale du programme et les problématiques soulevées. Enfin, ces documents fournissent des indications bibliographiques plus complètes permettant d'approfondir des notions ou des questions importantes.

*Jacqueline Costa-Lascoux,
Directeur de recherche au CNRS*

*Alain Bergounioux,
Inspecteur général de l'Éducation nationale*



I - Introduction

A. La question de l'ordre du programme ■

Au cours des concertations nationales qui ont suivi la publication des programmes de 6e, la question s'est posée de l'ordre des notions inscrites au programme d'éducation civique. Ce programme obéit à des critères relatifs à sa philosophie d'ensemble, à la logique des apprentissages, à la cohérence du système de valeur et des connaissances qui jalonnent sa progression. Il exige donc d'être traité dans son entier et selon la progression proposée.

L'actualité, l'urgence, les situations particulières peuvent cependant induire un traitement différent du programme, adapté aux priorités qui s'imposent à l'équipe éducative. Ce programme exige, en effet, pour prendre sens, d'être en permanence confronté à l'expérience des élèves. C'est ainsi que dans une classe peut se poser en «urgence» le problème de la solidarité, avant même que n'intervienne, conformément à l'ordre du programme, l'examen des faits et valeurs se rattachant à l'égalité. Des élèves, de plus en plus nombreux, ne peuvent pas payer les fournitures scolaires, le montant de la demi-pension, assumer les dépenses d'une sortie ou d'un voyage scolaire. C'est l'occasion de poser d'une manière tangible le problème de solidarité.

Cette démarche n'empêchera pas de retrouver l'ordre du programme si la réflexion amorcée à l'occasion du point de départ dépasse la situation locale et immédiate pour s'étendre à des questions plus vastes, comme l'étude des institutions mondiales de solidarité, ce qui permettra de revenir au principe d'égalité sans nuire à la cohérence du programme.

B. Lever la loi du silence à l'école ■

Lorsqu'elle est prise au dépourvu par des situations imprévisibles, face à des événements graves, voire délictueux, l'institution scolaire **adopte parfois la loi du silence**, par crainte, entre autres choses, de compromettre «l'image de l'établissement». Il est légitime qu'une institution ait le souci de se protéger contre l'indiscrétion, de s'épargner des scandales. Comment ne pas redouter en effet pour l'école ce phénomène de diffusion engendré par les médias, la fascination de certains événements pourtant répréhensibles, le prestige que peuvent dégager certains délits ?

Le silence est **illusoire** quand il n'opère qu'une accalmie provisoire. Le problème qui éclate et qu'il tente d'étouffer, risque d'être seulement différé, et la crise d'éclater ultérieurement avec plus de gravité encore. Tout événement doit être envisagé comme un symptôme. L'éducation civique préconise le débat comme dispositif essentiel pour examiner les notions du programme et gérer les situations qui surgissent dans la vie même de l'école ; il doit prendre le risque d'aborder n'importe quel sujet qui contient une menace ou qui constitue

une infraction que l'on ne peut soustraire à l'épreuve de la loi. L'adolescence, la pré-adolescence sont des états de fragilité. Un enfant ne dépose pas, à l'entrée de l'école, les questions qui l'assaillent ou l'agitent qu'elles soient liées à sa situation sociale ou à sa personnalité. Ces questions deviennent inévitablement l'affaire de tous les acteurs d'éducation. Il n'existe pas d'apprentissage aseptisé, fondé sur la seule mise en œuvre de compétences intellectuelles, à l'exclusion des autres dimensions de l'être et des préoccupations qui s'y rattachent. Informer les élèves sur les risques qui les menacent **est une démarche civique**. L'organisation de la prévention des risques est de la responsabilité du chef d'établissement et concerne toute la communauté des adultes.

On n'imaginait pas, voilà quelque vingt ans, évoquer à l'école les problèmes liés à la sexualité. Le péril du sida a frappé d'archaïsme des réserves et des tabous, pourtant légitimés par une morale ; il a imposé des urgences et des mesures nouvelles qui commandent aujourd'hui de ne pas méconnaître la sexualité des élèves. Cette exigence ne doit pas être confondue avec une indiscrétion impudique ou complaisante ; elle relève de la prise en compte de la personne humaine, de l'information due aux personnes sur les risques de vivre, du droit à la protection de la santé et à la prévention. Elle est étayée de **valeurs fortes** comprises dans le programme d'éducation civique, relatives au respect de soi-même et au respect de l'autre.

Aucun sujet ne sera éludé de l'information ni du débat. Il ne suffit pas de l'affirmer, encore faut-il construire des attitudes et des procédures qui éviteront, quand le silence est levé, les dérives de la démagogie ou de la dramatisation. Dans certains cas délicats, l'intervention est difficile et les moyens d'agir limités. Que faire, que dire - et surtout comment le dire ? - lorsque l'on s'aperçoit que des enfants, qui reprennent l'école le lundi matin, ont faim ? Que faire encore lorsque l'on découvre que de jeunes élèves sont porteurs d'armes plus ou moins dangereuses ? Comment agir à la découverte de pratiques illicites ? Dans tous les cas, **lever la loi du silence n'est ni une décision ni une résolution faciles** surtout quand les faits concernés s'inscrivent dans des perturbations sociales qui dépassent largement le champ de l'école, et sur lesquelles elle n'a aucune prise.

On peut comprendre qu'un débat «bien mené» n'a pas pour but «d'étaler» des situations particulières, encore moins d'y remédier - la solution n'appartient pas à l'école - mais de dédramatiser des situations génératrices d'inquiétude, d'incompréhension, d'intolérance, d'empêcher des sentiments ou des comportements d'exclusion et de repli. La parole n'est pas obligatoirement spectaculaire et le silence peut se lever à la faveur d'entretiens, de débats, où se dispensent la compréhension et l'écoute.

Le silence est coupable quand il couvre, par exemple, des situations de brimade que l'on échoue à enrayer. Il y a, dans



ces situations, le silence des victimes qui craignent les sévices et les représailles ; le silence des témoins, car la limite est ambiguë qui sépare le témoignage de la délation ; le silence des autorités qui ne savent comment agir. Et au total, une véritable **non assistance à personne en danger**, bel et bien réprimée par le Code pénal.

Des textes existent qui engagent la responsabilité de tous les acteurs. Le règlement intérieur, adopté par le Conseil d'administration, détermine souvent les garanties de protection contre toute agression physique ou morale, et le devoir qui en découle pour chacun de n'utiliser d'aucune violence. Le chef d'établissement représente l'État au sein de son établissement ; à ce titre, il prend toutes dispositions, en liaison avec les autorités compétentes, pour assurer la sécurité des personnes et des biens ; il engage les actions disciplinaires et intente les poursuites devant les juridictions compétentes : il représente donc l'établissement en justice, et dans tous les actes de la vie sociale. On ne saurait toutefois préconiser des dispositifs modèles qui permettent de savoir lever la loi du silence et de prendre les mesures qui s'imposent. Mais briser le silence, c'est avant tout restaurer la priorité de l'information, réaffirmer la nécessité de la sanction et sa valeur symbolique, examiner le bien-fondé des interdits, débattre du caractère légitime du principe ou de la loi qui ont été enfreints. Parfois, le système scolaire n'y pourra suffire : le recours aux partenaires spécialisés s'impose, qu'ils soient les représentants de la loi, de la santé ou de l'action sociale. Aussi l'équipe tout entière, à l'image de toute organisation sociale, est-elle plus que jamais concernée par cette obligation éthique.

C. Le débat, élément constitutif d'une société démocratique

Une situation ponctuelle : une situation d'urgence (vol entre élèves, réflexion désobligeante, acte de violence) peut conduire un enseignant à improviser un débat. Or, les élèves confondent souvent débat et show télévisé. L'enseignant rappelle que le collège est un lieu d'apprentissage de la démocratie et non l'équivalent du «café du commerce». Le débat n'est pas simplement une discussion.

Le débat est un moyen pour tout individu d'exprimer sa pensée. Se confronter avec la pensée de l'autre est la condition *sine qua non* de l'existence du débat et de l'avènement d'une société démocratique ; se référer à la loi et à ses exigences ne prive pas l'individu du droit de critiquer, de contester, de revendiquer.

La liberté de pensée et la liberté d'expression font partie des droits de l'homme (articles 10 et 11 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789).

La liberté d'expression a pour corollaire l'acceptation de la diversité de la pensée ; le débat permet l'expression de cette diversité. Toutefois, il ne doit pas entretenir l'idée que toutes les opinions ont la même valeur. L'expression de la pluralité

des points de vue doit se faire dans le respect des valeurs de la démocratie et se référer au cadre juridique qui organise cette liberté. Ainsi, l'expression du racisme n'est pas une opinion, mais un délit.

C'est pourquoi organiser un débat est l'objet d'un apprentissage qui a pour but de montrer aux élèves qu'il est un élément constitutif de la démocratie. Le rôle de l'enseignant est essentiel. Au-delà du sujet choisi, il fera comprendre la notion même de débat dans le cadre d'une pratique qui doit d'autant plus s'appuyer sur des aspects formels que le sujet est source de questionnements, d'angoisses et de passions.

Il est intéressant de mettre en place cet apprentissage formel assez tôt dans l'année scolaire pour pouvoir l'utiliser et le perfectionner tout au long de l'année.

Les savoir-faire nécessaires dans la préparation du débat sont aussi travaillés dans d'autres disciplines mais l'éducation civique est un moment privilégié pour renforcer ces compétences : collecter des informations, les classer, les hiérarchiser, etc.

Le soin apporté à l'organisation formelle du débat favorise les échanges. La disposition traditionnelle de la salle de classe n'y semble guère adaptée. Il faut faire en sorte que les élèves puissent se voir et s'écouter. Les échanges respectent les principes du droit à la parole qui s'accompagne du respect de la parole de l'autre. Ils impliquent non seulement l'interdiction des cris et des attaques personnelles, mais aussi le recours à un vocabulaire correct. Le professeur amène les élèves à prendre la distance nécessaire et à ne pas personnaliser les interventions. On apprendra que des exemples vécus n'ont pas tous une valeur universelle.

L'enseignant définit son rôle. Il peut choisir de n'intervenir qu'à la fin pour dresser un bilan ; il peut intervenir régulièrement pour apporter des précisions juridiques, historiques ou éthiques. Il veille à ce que le débat ne se réduise pas à un simple échange de points de vue ou n'aboutisse à des généralisations hâtives.

Les élèves pourront désigner un président de séance pour donner la parole alternativement aux uns et aux autres au fur et à mesure qu'ils la demandent. Ils pourront s'aider d'une montre pour que tous puissent également s'exprimer en évitant que certains monopolisent la parole. Un ou deux rapporteurs seront chargés de noter les différentes interventions.

Organiser un débat, c'est pour l'enseignant apprendre à animer, à réguler.

Pour les élèves, apprendre à débattre, c'est apprendre à penser, à écouter et à argumenter. C'est apprendre à construire leur personnalité en respectant les exigences de la vérité, de l'éthique et de la loi. C'est donc l'occasion d'un travail sur



l'identité : il faut apprendre à s'exprimer, à écouter l'autre et consentir à changer d'avis, sans craindre de «perdre la face».

D. L'éducation au droit, dans la formation du citoyen

Le citoyen se définit comme le titulaire de droits et d'obligations dans une société démocratique. C'est pourquoi la dimension juridique est un axe organisateur de l'éducation civique. Elle s'efforce de répondre à des questions : quels sont les droits et obligations nécessaires à la définition et à l'exercice de la citoyenneté dans la République française, au sein de l'Union européenne, dans la communauté internationale ? Quels sont les droits et obligations du citoyen dans sa vie quotidienne, dans ses relations avec les autres, avec les institutions publiques ?

Des liens avec les autres disciplines, notamment l'histoire et la géographie, sont indispensables, les programmes en témoignent. Mais ces liens sont à tisser à partir des exigences d'une authentique formation à la citoyenneté. En éducation civique, l'enjeu est d'aider les élèves à entrer dans l'univers des règles de vie collective.

Le droit définit les règles de vie commune, il trace ainsi un espace de liberté. L'absence de droits conduit au règne de la force et à la loi de la jungle. Il est très important d'insister avec les élèves sur cette dimension qui va souvent à l'encontre de leurs représentations spontanées, qui associent la loi à la contrainte, la liberté à l'absence de règles. L'individu, tout au long de son existence, rencontre et utilise le droit dans nombre de ses actes : signer un contrat de location, acquérir un bien, se marier, déclarer une naissance, contracter une assurance, etc. Ces actes ne se font pas n'importe comment. Il est important que les élèves le sachent, même s'il est tout aussi évident que l'on ne saurait leur enseigner la totalité de ces actes. Là encore, il s'agit de travailler avec eux, à partir d'exemples, sur ce que cela implique pour chacun et signifie pour la société. Enfin, le droit intervient dans la résolution des conflits, dans les litiges. Il est une manière de résoudre les conflits en refusant la violence privée, il met en œuvre des règles qui respectent les droits de la personne.

La dimension juridique est partie intégrante de l'éducation civique :

- elle aide les jeunes à analyser et à s'appropriier les règles de la vie sociale et politique, les principes et les valeurs qui les sous-tendent ;
- elle facilite la compréhension des relations entre droits et obligations, entre droits et devoirs ;
- elle initie à l'argumentation.

Toutes les sociétés n'ont pas la même législation, ni la même conception du droit. Cependant, il existe une Europe du droit fondée sur les droits de l'homme qui affirment l'égalité de la personne humaine. Résultat d'un processus historique et

d'une construction continue, ils constituent, aujourd'hui, le socle des droits des États de l'Union.

Droit et droits de l'homme impliquent une référence à la communauté internationale. Depuis la Seconde Guerre mondiale, des règles de droit protectrices de la personne ont été reconnues à tout individu au sein d'organisations internationales telles les Nations unies ou le Conseil de l'Europe et accompagnées de systèmes de protection comme, par exemple, la Cour européenne des droits de l'homme à Strasbourg.

Les lois ne sont pas nécessairement justes. Leur élaboration, leur application, leur interprétation sont inscrites dans les rapports de force de nos sociétés. Des lois liberticides ont existé : loi de prairial 1794, ordonnances de 1830, législation de Vichy, etc. Le droit n'est ni figé, ni immuable ; les lois changent, elles expriment des choix à un moment donné et sont le produit d'un débat public. Travailler sur ces questions avec les élèves, c'est travailler sur ces dimensions sociales et politiques. Le droit implique également une réflexion sur l'adaptation des normes aux réalités sociales et sur les décalages entre les principes, les intentions, les formulations et les mises en œuvre. L'éducation civique ainsi conçue n'enferme pas les élèves dans un enseignement formel : faire appel au droit n'est aucunement le sacraliser ou en faire un absolu.

Le droit, dans une société démocratique, tente de concrétiser les valeurs et les aspirations des hommes à plus de justice, plus d'égalité, plus de liberté. Les démentis de la réalité ne rendent pas caduques les valeurs républicaines et démocratiques ; inversement, c'est parce que ces valeurs et les principes à mettre à œuvre ont été déclarés, que nous avons à notre disposition des outils pour penser, organiser et juger.

Travailler sur la dimension juridique demande de privilégier les études de cas et toutes les situations qui donnent la parole aux élèves. La vie quotidienne, y compris au collège, offre de multiples occasions pour travailler avec eux les mots et les méthodes du droit.

Lorsqu'elles portent sur des conflits, les études de cas permettent de dégager les principes de fonctionnement de la justice. Ainsi sont étudiés, mis en scène et expliqués, différents aspects pratiques et théoriques du droit : identification des personnes, qualification des faits, délimitation des pouvoirs et des compétences, attribution des statuts ou des droits, compréhension de l'organisation des rapports privés et publics. La démarche d'ensemble vise à montrer que le droit est un langage spécifique qui obéit à des valeurs communes et dont chacun peut se saisir.

L'initiation juridique nécessite une démarche appropriée à l'objet d'étude et au type de séquence. On peut suggérer trois étapes principales qui permettent l'élaboration des concepts :

- un temps d'expression et de mise en commun des images et des représentations ;
- un temps de travail sur des cas avec toute la rigueur nécessaire : les situations peuvent être réelles, scolaires ou non



scolaires, actuelles ou plus anciennes, empruntées aux médias ou non ;

– enfin, un temps de formalisation où ce qui est important à retenir et à mémoriser est clairement identifié et énoncé.

Les textes fondamentaux sont la référence des professeurs et des élèves ; il est souhaitable qu'ils soient utilisés et étudiés.

E. Construire un projet en éducation civique avec les partenaires de l'Éducation nationale

Si les programmes du cycle central et de la classe de 3e sont confiés aux professeurs d'histoire et de géographie, l'éducation civique demeure l'affaire de tous les enseignants. Aussi est-il souhaitable qu'elle s'insère dans le projet d'établissement en favorisant une réflexion et une action interdisciplinaire : être couplé avec des projets sur l'environnement, sur l'éducation à la santé, par exemple, et bénéficier des expériences déjà réalisées pour lesquelles on trouve une documentation au CDI.

Ces projets sont élaborés de façon démocratique en impliquant les élèves et les partenaires. Ils correspondent, dans leur esprit, aux finalités du Fonds d'Action Pédagogique (FAP) ainsi qu'aux expériences soutenues à la fois par l'Éducation nationale, par certaines administrations comme la Délégation Interministérielle à la Ville (DIV) ou le Fonds d'Action Sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles (FAS), et par les collectivités locales.

1. La diversité des approches

À partir du programme d'éducation civique, un thème pourra être abordé sous plusieurs angles et à différents niveaux d'appréhension, afin de favoriser le jugement critique.

Citons les modes d'entrée les plus féconds :

- l'analyse d'un texte historique ou d'une œuvre littéraire (sur la justice, les inégalités, la liberté d'expression, etc.) ;
- la confrontation avec les sources médiatiques, y compris audiovisuelles, relatant une actualité ou un fait divers sur un sujet comparable à celui du texte historique ou littéraire analysé ;
- le travail sur la loi et les textes officiels se rapportant à la question, en soulignant les définitions, les mesures proposées et adoptées (en étudiant l'histoire d'une loi ou d'une convention internationale) ;
- l'organisation du débat d'idées avec des thèmes voisins (par exemple, la justice rapportée au principe du contradictoire,

les discriminations étudiées avec le principe d'égalité, les limites à la liberté d'expression en cas d'injure ou de diffamation, etc.).

2. L'implication des élèves

L'éducation civique implique une réflexion sur la responsabilité, sur les droits et les devoirs de chacun, sur les modes de représentation et de participation.

La démarche du projet comporte plusieurs dimensions :

- l'éducation au débat démocratique, notamment en distinguant et en articulant les trois dimensions - historique, critique, normative - dans la présentation des points de vue et l'argumentation ;
- l'expression de la réflexion individuelle et du jugement personnel, sous des formes orales et écrites ;
- l'élaboration d'une production des élèves : matériel de documentation et d'exposition, spectacle ou organisation d'une sortie pour rencontrer des représentants des institutions, des associations, d'autres établissements scolaires, des personnes travaillant dans des entreprises locales, dans le monde du spectacle ou des arts, au musée ou en recourant aux ressources de la ville et du département.

3. L'évaluation des résultats

L'éducation civique visant à une éducation à la responsabilité, tout projet, une fois réalisé, pourra être évalué au regard de quelques critères en lien avec l'exercice de la citoyenneté :

- les difficultés rencontrées et les solutions recherchées par les élèves ;
- les résultats obtenus dans des domaines des savoirs et savoir-faire ;
- une évaluation par les élèves eux-mêmes sur les apprentissages, leur implication et leur désir de faire fructifier l'expérience ;
- une analyse de ce qui pourrait être transférable à un autre projet du même type ;
- le retentissement du projet sur l'image et la vie du collège.

4. Conclusion

L'éducation civique, par ses objectifs, ses méthodes et ses contenus, rejoint et conforte les autres disciplines. La diversité des approches possibles stimule l'implication des élèves dans la communauté scolaire, renforce le désir de travailler ensemble, développe le sens de la responsabilité vis-à-vis de soi et des autres, aide à la construction d'une citoyenneté active car vécue.



II - Programme de 5e

A. L'égalité

La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 pose l'égalité comme un principe de la démocratie ; cela signifie une égalité des citoyens devant la loi. En 1948, la Déclaration universelle adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies proclame que «*tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits*» : la dignité de la personne, inhérente à tous, l'égalité des droits et leur caractère inaliénable, la liberté et le principe de justice.

Toutefois, si le principe d'égalité est proclamé et garanti par les textes (Constitution, loi, conventions internationales, etc.), des circonstances et des situations de la vie quotidienne peuvent lui porter atteinte et mettre en cause la dignité des personnes. C'est ce principe qui justifie, dans une société démocratique, ce qui peut être entrepris pour réduire les inégalités.

Dans son application, l'égalité revêt deux composantes : l'égalité devant la loi et la lutte contre les discriminations.

■ 1. L'égalité devant la loi

Objectifs

Montrer que l'égalité des citoyens résulte d'une conquête historique jalonnée par des textes fondamentaux.

Analyser la distinction entre égalité juridique et égalité de fait à partir de quelques exemples.

Comprendre que la loi peut contribuer à corriger certaines inégalités de fait.

Problématique

L'égalité demeure un objet permanent de débat dans une démocratie. La tension entre égalité des droits et égalité de fait conduit les citoyens à reconnaître l'autorité d'une même loi, fondement du contrat social. Le conflit des intérêts particuliers doit être dépassé par la référence à un intérêt général, respectueux de la dignité de chacun.

Démarche

L'égalité entre les personnes résulte d'une conquête historique. Si le principe d'égalité juridique des citoyens est ancien (exemple : les citoyens à Athènes au V^e siècle), l'égalité juridique entre tous les individus proclamée en 1789 s'est construite par étapes. L'article

1er de la Constitution de 1958 précise que [la République] «*assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens*». La formulation reprend ainsi le contenu de la Déclaration de 1789 et le principe d'égalité se retrouve dans la devise de la République : l'égalité est l'un des fondements de l'idéologie républicaine.

Propositions de travail

Pour mieux définir l'égalité, l'analyse des textes (articles 1, 6 et 13 de la Déclaration de 1789, articles 2 et 3 de la Constitution de 1958) sera menée parallèlement à un travail sur les représentations que les élèves se font de l'égalité et des inégalités.

À partir d'exemples, il s'agit de montrer comment l'État et le législateur peuvent remédier à une situation qui met en cause l'exercice d'un droit individuel confronté au principe d'égalité. Toutefois, on montrera que l'égalité devant la loi n'interdit pas les différenciations ; le Conseil constitutionnel considère que l'égalité ne s'oppose ni à ce que la loi règle de façon différente des situations différentes, ni à ce que la loi déroge à l'égalité pour des motifs d'intérêt général, pourvu que, dans l'un et l'autre cas, la différence de traitement qui en résulte soit en rapport avec l'objet de la loi qui l'établit.

a. Le principe d'égalité face à la justice

La justice est fondée sur le principe d'égalité : tous les individus ont un droit d'accès à la justice. Elle est un service public organisé selon le principe d'égalité : toute personne a une égale vocation à être jugée par les mêmes juridictions et selon les mêmes règles.

En principe, la justice est gratuite, c'est-à-dire que les usagers ne paient pas les juges comme sous l'Ancien Régime (voir *Les Plaideurs* de Racine), mais tout procès entraîne des frais : payer des honoraires aux auxiliaires de la justice (avocat, huissier). La charge de ces frais incombe en principe à celui des plaideurs qui perd son procès ; de ce fait, les personnes hésitent à saisir les tribunaux à tout propos mais reculent aussi pour engager un procès afin d'obtenir la défense de leurs droits et éventuellement demander réparation.

Face à cette situation portant atteinte au principe d'égalité, l'État a institué l'assistance judiciaire en 1851 remplacée par l'aide judiciaire (loi du 3 juin 1972) devenue, en 1991, l'aide juridique. Elle permet aux personnes les plus démunies ou ayant des ressources modestes d'avoir accès à la justice. L'aide comprend deux aspects :

| AIDE À L'ACCÈS AU DROIT | AIDE JURIDICTIONNELLE |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">● Aide à la consultation juridique : obtenir des informations sur les droits et obligations, des conseils pour faire valoir ses droits.● Assistance devant les commissions non-juridictionnelles. <i>Exemple : recours amiable devant la commission des ASSEDIC.</i> | <ul style="list-style-type: none">● Accès à la justice par la prise en charge des frais du procès tout ou en partie selon les revenus de l'intéressé. |

Afin de pouvoir porter une affaire devant les instances de Strasbourg (Commission et Cour européennes), la Convention européenne de 1950 a prévu la possibilité d'accorder au requérant une assistance judiciaire.

b. Les élections politiques : une mise en application du principe d'égalité

Le corps électoral et sa composition

C'est l'ensemble des personnes ayant juridiquement le droit de vote. «*Sont électeurs, dans les conditions déterminées par la loi, tous les nationaux français majeurs des deux sexes, jouissant de leurs droits civils et politiques*» (article 3 de la Constitution).

Tous les citoyens ayant les conditions requises exercent leur droit de vote, même s'ils résident à l'étranger ou s'ils sont dans l'incapacité de voter sur le lieu du vote pour des raisons motivées et dûment constatées ; par exemple : les malades, les citoyens en déplacement professionnel, les «sans domicile fixe» dans les communes auxquels sont rattachés leurs foyers, les détenus (non frappés d'incapacité électorale). Les diverses situations sont prévues par le Code électoral : ces personnes votent alors par procuration ; le mandant est celui qui donne la procuration, celui qui la reçoit est le mandataire.

Le scrutin et le déroulement de l'élection

Le principe de l'égalité est garanti par le secret du vote ; la loi de 1913 a exigé l'enveloppe, l'isoloir et l'urne (transparente aujourd'hui) ; des scrutateurs vérifient sur les lieux la régularité des votes. À partir de la lecture de l'ouvrage : *La journée d'un scrutateur*, d'Italo Calvino, un travail est proposé sur les réalités du vote, les principes de la démocratie, le sens et les enjeux d'une élection.

Bibliographie

Calvino Italo, *La journée d'un scrutateur*, Paris, Le Seuil, Points Roman n° 417, 1990.

■ 2. La lutte contre les discriminations

Objectifs

Parce qu'elles constituent des atteintes délibérées au principe d'égalité des personnes, les discriminations sont traitées dans le chapitre consacré à l'égalité.

Dans cette perspective, trois objectifs sont à considérer :

- analyser la diversité des formes de discrimination ;
- caractériser les discriminations condamnées par le droit ;
- faire prendre conscience de la responsabilité de chacun vis-à-vis de propos ou d'attitudes discriminatoires.

Problématique

La facilité avec laquelle les élèves utilisent le terme de «racisme» oblige à un travail de définition. Tout ce qui est discriminant n'est pas nécessairement discriminatoire ; toute distinction de statuts ou différence de droits n'est pas attenta-

toire à la dignité des personnes. La réflexion portera donc sur la logique du jugement global, péjoratif et intolérant, et sur les moyens d'oppression ou de rejet discriminatoires.

L'analyse de différentes formes de discrimination permettra d'aborder la question de la dignité de la personne, quelles que soient ses origines, ses appartenances, son apparence physique, ses croyances, réelles ou supposées.

Enfin, les moyens de lutter contre les discriminations alimenteront la réflexion sur les responsabilités, individuelles et collectives, sur le rôle de la loi et du juge, sur la place des associations, sur l'importance d'une éducation aux droits de l'homme.

Démarche

Sur une question aussi sensible que celle des discriminations, la perspective comparative, dans le temps et dans l'espace, favorise la connaissance et la mise à distance critique au profit d'une implication raisonnée.

La démarche pourra donc utiliser plusieurs approches :

- le travail historique sur les idées et les régimes politiques qui ont mis en œuvre des systèmes de discriminations et qui ont tenté de les légitimer ; on s'appuiera sur les programmes d'histoire et de géographie, sur des exemples littéraires, sur le préambule de la Déclaration universelle des droits de l'homme ;
- l'analyse des stéréotypes à travers la presse, la caricature, le livre, le discours politique, la chanson, le cinéma, etc. ;
- le commentaire d'une affaire judiciaire, avec un rappel de la loi, éventuellement un extrait du jugement, une analyse de la relation des faits et de la décision, par les médias en comparant ces différents niveaux d'information ;
- une étude de sondages sur les attitudes qualifiées de discriminatoires (cf. les sondages annuels publiés par la Commission nationale consultative des droits de l'homme) ;
- la collecte de données sur les moyens de combattre les discriminations auprès des services officiels (brochures du ministère de la Justice sur la loi, documents de l'Unesco, par exemple), auprès des mouvements associatifs, et à l'occasion de campagnes de sensibilisation comme la Semaine contre le racisme, la Journée pour les femmes, pour les handicapés... Des concours organisés sur le thème du racisme et des droits de l'homme, comme le concours René Cassin, peuvent également être l'occasion de mobiliser les élèves pour un travail de documentation, de rédaction, de représentation ou d'exposition.

Cette démarche pédagogique favorisera la réflexion sur :

- les dangers que représentent les idéologies pour les libertés fondamentales et les attitudes de discrimination caractérisée ;
- l'implication de tout citoyen dans la lutte contre l'intolérance et sa responsabilité dans la complaisance à l'égard des diverses formes de rejet de l'altérité : glissement de la simple moquerie au mépris, du dénigrement à l'atteinte à la dignité de la personne.



Étude de cas

Pour ne pas centrer tout le débat sur le racisme, trois types de discrimination pourront être abordés :

- le racisme et l'antisémitisme ;
- le sexisme et les discriminations sexuelles ;
- la discrimination à l'égard des handicapés ou des malades.

Ces études de cas pourront être menées :

- à travers des exemples historiques ;
- à partir de situations prises dans la société française ou d'exemples étrangers.

Les études de cas permettront de mesurer la difficulté qu'il y a, parfois, à définir et à caractériser certains propos ou certains agissements pouvant être condamnés en justice. Elles montreront la nécessité de distinguer ce qui est regrettable de ce qui est inacceptable, et ce qui doit être condamné comme tel. Elles illustreront les limites de l'application de la législation contre le racisme (loi de 1972 et suivantes), notamment pour des questions de preuve et par respect de la liberté d'expression. Corrélativement, la complémentarité des autres moyens, préventifs et éducatifs, pour combattre les discriminations, sera ainsi soulignée.

Bibliographie

Ce racisme qui menace l'Europe, Paris, La Documentation française, 1996.

Fontette François de, *Le racisme*, 4e éd., Paris, PUF, Que sais-je ? n° 1603, 1981.

Levi-Strauss Claude, *Tristes tropiques*, Paris, Plon, 1990.

Memmi Albert, *Le racisme : description, définitions, traitement*, nouv. éd. rev., Paris, Gallimard, Folio Actuel n° 41, 1994.

Rapports annuels de la Commission nationale consultative des droits de l'homme, publiés à La Documentation française.

Filmographie

Malle Louis, *Au revoir, les enfants*, 1987.

Bormann John, *La forêt d'émeraude*, 1985.

Van Dormael Jaco, *Le huitième jour*, 1996.

■ 3. La dignité de la personne : l'éducation à la santé

La dignité de la personne, le respect de son intégrité supposent une éducation à la santé.

L'éducation à la santé se décline dans un certain nombre de thèmes éducatifs qui peuvent être abordés au choix. Ils portent, d'une part, sur la prévention de la toxicomanie, du sida, de l'alcoolisme, du tabagisme, des autres conduites dangereuses et, d'autre part, sur la sensibilisation aux questions concernant l'hygiène de vie, l'alimentation, les rythmes du sommeil, et les comportements qui peuvent avoir une conséquence sur la santé.

Objectifs

Fournir à tous les élèves les informations leur assurant une protection face au risque de la maladie et donc garantir la dignité de leur personne.

Prévenir les comportements à risque.

Construire un comportement responsable vis-à-vis de son corps.

Problématique

Tous les individus n'ont pas un égal accès à l'information sur les causes, les effets, les règles de prévention des maladies liées à des comportements sociaux. L'éducation civique, au travers de l'éducation à la santé, apporte aux élèves des connaissances pour exercer leur jugement, mais aussi pour les sensibiliser à l'importance d'adopter des comportements responsables vis-à-vis d'eux-mêmes et d'autrui.

Démarche

Elle peut s'appuyer sur la méthodologie suivante : observer, connaître pour comprendre et exercer son jugement, comprendre pour agir.

Les connaissances sur le sujet abordé s'enrichissent et se complètent à partir des différentes disciplines, notamment les SVT et l'éducation physique et sportive.

EXEMPLE DE MISE EN ŒUVRE SUR LA PRÉVENTION DES MALADIES CARDIO-VASCULAIRES

Observer

– L'analyse d'enquêtes épidémiologiques montre la corrélation entre une alimentation qualitativement déséquilibrée, la sédentarité, le stress, l'hypertension, l'abus de certaines substances comme le tabac et la fréquence des maladies cardio-vasculaires.

– L'analyse de statistiques montre que les maladies cardio-vasculaires sont responsables des 2/3 des cas de mortalité en France.

Comprendre

– Une étude des comportements alimentaires (dans le cadre du chapitre : fonctionnement et nutrition en SVT), notamment des enfants et des adolescents, peut permettre de souligner les déséquilibres qualitatifs (abus des matières grasses d'origine animale, des sucres, etc.).

– Les conséquences anatomiques et physiologiques sur l'appareil cardio-vasculaire sont soulignées en SVT.

Agir et exercer son jugement

À partir de ces informations et de celles fournies par les associations de consommateurs, l'adolescent peut exercer son jugement et adopter une attitude responsable :

- se comporter en consommateur averti ;
- choisir une alimentation équilibrée dès l'adolescence ;
- choisir des habitudes de vie saine (pratique du sport, non consommation d'alcool, de tabac, de drogue) ;
- s'intégrer dans une association et agir en citoyen responsable et solidaire.

Bibliographie

La prévention du sida, INRP ; AFLS, 1993.

Repères pour la prévention des conduites à risque dans les établissements scolaires, ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, DLC (bibliographie jointe).

Filmographie

Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie : *Tempo solo*, Paris, MEN, 1996.

B. La solidarité

La solidarité instituée

Objectifs

Il s'agit à ce point du programme de la classe de 5e de :

- montrer que la protection sociale est une conquête historique ;
- mettre en évidence la manière dont se répartit l'effort social de la nation ;
- faire prendre conscience que la protection sociale engage la responsabilité de tous.

Problématique

Notre système de protection sociale est un des piliers de la citoyenneté. Il institue un principe de réciprocité et de redistribution entre les citoyens ; il est un enjeu de société.

Il est nécessaire d'expliquer aux élèves que les procédures et les organismes sociaux de la «solidarité instituée» ont un sens humain fort : ils jouent désormais un rôle aussi important que les solidarités familiales.

Démarche

Ce point du programme peut être traité selon trois moments. L'exemple de la France sera privilégié pour la clarté des exposés.

Une mise en perspective historique rapide des efforts pour mettre en place des formes d'aide sociale est nécessaire. Elle permet de faire comprendre que cette évolution n'allait pas de soi et qu'elle a amené des débats encore utiles pour notre actualité et les problèmes de demain.

On peut évoquer :

- les premières mesures pour certains corps de métier sous l'Ancien Régime ;
- le droit à l'assistance proclamé par la Révolution française dans la Constitution de 1791 ;
- le mouvement mutualiste au XIX^e siècle ;
- la loi de 1841 sur le travail des enfants ;
- les premières grandes lois sociales - notamment celle de 1898 sur les accidents du travail ;
- les assurances sociales de 1930 ;
- les ordonnances de 1945 inspirées par le Programme du Conseil national de la Résistance.

C'est principalement le sens de ces étapes qu'il importe de mettre en lumière.

Pour clarifier la notion de la Sécurité sociale, la manière dont l'effort social de la Nation se répartit peut être montré selon les grands secteurs (santé, famille, vieillesse, assurance chômage, action sociale). Quelques tableaux et les grandes données statistiques (cotisations salariales et patronales, impôts et taxes affectés, subventions de l'État) donnent une idée des transferts opérés pour permettre le financement de l'ensemble de la protection sociale. Les problèmes peuvent être indiqués (notamment la question des retraites qui permet de poser le problème de la solidarité entre les générations).

Pour donner une forme concrète à ce thème, il serait intéressant d'organiser la visite d'un établissement sanitaire ou social. Le réseau de ces établissements couvre l'ensemble du territoire. Cette visite peut faire ressortir trois idées fondamentales. Toute personne est confrontée au vieillissement, connaît la maladie, peut être victime d'un accident ; la société ne supprime ni le vieillissement, ni la maladie, ni le handicap ; l'exercice de la solidarité permet à tous de mieux surmonter les épreuves de l'existence. À l'intérieur de ces établissements et services ouverts à toute la population, la parole pourrait être donnée à des professionnels et des bénévoles qui contribuent à réduire la souffrance, à maintenir ou à recréer un lien social. Cette solidarité institutionnelle passe par le paiement d'impôts et de cotisations sociales.

Bibliographie

Hatzfeld Henri, *Du paupérisme à la Sécurité sociale 1850-1940 : essai sur les origines de la Sécurité sociale en France*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1989 (Espace social).

Majnoni d'Intignano Béatrice, *La protection sociale*, Paris, LGF, Le livre de poche Références n° 502, 1993.

«Les 50 ans de la Sécurité sociale - Pourquoi une protection sociale ?», *Revue française des affaires sociales*, oct.-déc. 1995.

C. La sécurité

1. La sûreté, la sécurité et la police

Objectifs

Analyser le rôle de la police qui, dans toute société, assure la sécurité de tous.

Connaître les titulaires du pouvoir de police et ses différentes missions.

Comprendre l'équilibre qui doit exister entre le besoin de sécurité et les exigences de la liberté et les droits des personnes.

Problématique

Comment concilier les exigences de l'ordre public et la sûreté de la personne ?

Une tension permanente existe entre le respect de la liberté des personnes et la sauvegarde de l'ordre public et par-delà même la sécurité des biens et des personnes.



Démarche

La police est l'objet de présentations nombreuses et contrastées, notamment chez les jeunes. Deux approches complémentaires : un travail sur les notions (sûreté, sécurité, prévention, répression, police administrative, judiciaire) et une meilleure connaissance des missions de la police.

- La sûreté depuis la proclamation de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789) est l'un des droits de l'homme ; la notion de sûreté non définie par le texte (la déclaration de 1793 précise qu'il s'agit de la conservation de la personne) prend un sens à la lecture des articles 7 à 9 qui associent la sûreté à la justice.

- La sécurité recouvre à la fois :

- La protection contre l'arbitraire qui apporte des garanties à l'individu en cas de privation de liberté (arrestation, détention, etc.). C'est la sûreté personnelle (voir l'étude de la Justice en classe de 4e).

- Le droit à l'ordre public qui assure la sécurité des personnes (tranquillité, hygiène, etc.) et des biens.

- La confiance raisonnée dans la loi et la justice ; cette sécurité est garantie juridiquement par la loi et les conventions : *«Toute personne [...] a droit à la liberté et à la sûreté»* - article 5 de la Convention européenne. Les cas de privation de liberté sont prévus par la loi. Il ne saurait y avoir de liberté sans respect de la légalité : *«[la liberté] consiste dans la sûreté ou dans l'opinion que l'on a de la sûreté»*.

(Montesquieu, *L'esprit des lois*)

La police est une des plus anciennes institutions (création d'une lieutenance de police à Paris en 1667), mais ses missions se sont beaucoup diversifiées.

L'histoire montre que les missions de police sont confiées à :

- la gendarmerie (principalement en milieu rural) qui dépend du ministère de la Défense ;

- la police urbaine qui relève du ministère de l'Intérieur ou de l'autorité du maire.

Aujourd'hui, la police est à la fois le représentant de l'autorité de l'État et l'auxiliaire de la Justice dans l'exercice de certaines missions. Les personnels chargés d'une mission de police exercent une fonction préventive et une fonction répressive. On insistera sur cette dernière en rappelant que dans le cadre de la police judiciaire, elle est chargée de constater les vols, de rechercher les preuves, d'effectuer des perquisitions, des saisies, etc.

La police est essentiellement sous la responsabilité de l'État. Les formes de sécurité municipale ou privée (sociétés de vigiles, de gardiennage, etc.) se sont développées dans la période récente. Elles sont sous le contrôle de la loi.

Propositions de travail

Des études de cas sont élaborées autour de quelques thèmes :

- organisation de la venue dans les établissements de policiers ; les élèves préparent une réflexion sur les activités et les responsabilités de la police ;

- la sécurité au collège : elle engage la responsabilité de chacun des acteurs de la communauté éducative. On insiste sur la prévention des risques. La sécurité exige un effort de solidarité au sein du collège (voir texte sur «La loi du silence») ;

- la commune et la sécurité ; un travail de recherche est mené sur les pouvoirs de police du maire.

2. La sécurité face aux risques majeurs

Le risque résulte de la conjonction d'un aléa (probabilité d'un événement qui peut affecter le système étudié) et des enjeux en présence : humains, économiques ou environnementaux. Si l'organisation des secours demande une très grande mobilisation des hommes et des systèmes, on parle alors de risque majeur.

Le risque nul n'existant pas, les pouvoirs publics doivent porter à la connaissance des citoyens les risques encourus et les former à leur protection personnelle. De son côté, chaque citoyen a le devoir de s'informer sur ces risques dans sa commune.

Objectifs

Répertorier les risques encourus dans la commune.

Informar sur les mesures d'alerte et de sauvegarde individuelle et collective.

Assurer une prévention des risques majeurs.

Construire un comportement responsable vis-à-vis du risque, en liaison avec l'apprentissage d'attitudes face au risque, en liaison avec l'apprentissage d'attitudes adaptées (p. 13).

Problématique

Comment les enseignants, avec les autres partenaires de la société civile, peuvent-ils contribuer à la mise en œuvre de l'information, de la formation du citoyen à une meilleure approche individuelle et collective des risques ?

Démarche

S'informer, connaître pour comprendre et exercer son jugement, comprendre pour agir dans la prévention et les mesures de sauvegarde individuelle et collective.

Le chapitre de SVT sur «l'activité de la planète engendre des risques pour l'homme», s'il a été abordé au niveau de la classe de 5e, a permis aux élèves d'appréhender le risque sismique et volcanique. Une action interdisciplinaire est alors envisageable sur ces exemples.



EXEMPLE DE MISE EN ŒUVRE SUR LE RISQUE INDUSTRIEL

L'article 21 de la loi du 22 juillet 1987 stipule que : «*Les citoyens ont un droit à l'information sur les risques majeurs auxquels ils sont soumis dans certaines zones du territoire et sur les mesures de sauvegarde qui les concernent*».

La circulaire du 10 mai 1991 précise aux préfets les conditions de mise en œuvre de la loi et du décret. Le maire établit alors un dossier d'information sur les risques de la commune et les mesures de sauvegarde.

Observer et s'informer

Situation géographique du collège par rapport à l'aléa industriel.

Proposition de construction d'une carte des enjeux (ou carte de vulnérabilité) humains, sociaux, économiques, écologiques.

Comprendre

En relation avec la technologie ou les SVT, des explications sont proposées sur les risques technologiques ou industriels et les conséquences d'ordre physiologique sur l'homme.

Agir : mise en œuvre des actions

- Projet de moyens d'alerte de la population en cas de crise déclarée, pour les habitants et pour la population de l'établissement scolaire.
- Proposition d'un plan de secours, de moyens de sauvegarde et d'une gestion de la crise (hospitalisation des victimes, relogement, choix des voies de circulation, etc.) en fonction des zones atteintes (hôpitaux, écoles, central téléphonique, mairie, lotissement, etc.), ainsi que pour la communauté scolaire de l'établissement (confinement ou évacuation selon les cas).
- Proposition de mesures de prévention (connaissance du risque, protection et parades, prise en compte du risque dans l'aménagement) : enquête à la mairie permettant une confrontation entre les projets des élèves et le DDRM (Dossier Départemental des Risques Majeurs) ou le DCS (Dossier Communal Synthétique) définissant les risques, précisant les mesures prises de prévention, de protection et les consignes pour les citoyens ; confrontation avec le plan SESAM (Secours dans un Établissement Scolaire face à l'Accident Majeur) s'il existe. Dans le cas contraire, solliciter le chef d'établissement pour l'élaboration de ce plan qui apporte une aide à la préparation des conduites à tenir et donc à la gestion du risque à l'intérieur même du collège (BO n° 45 du 12. 12. 1996).
- Confrontation avec les moyens d'alerte de la sécurité civile consignés dans le livret blanc inséré au début des «Pages jaunes» de Fance-Télécom.

On peut espérer ainsi que la prise en compte du risque puisse devenir chez l'élève, une attitude, un réflexe, un état d'esprit.

En complément et en contrepartie à son droit à l'information, aux dispositions prises pour sa protection et sa défense, le citoyen a l'obligation morale d'apporter sa contribution à sa protection et à sa propre défense, à celle de ses concitoyens et du patrimoine national, notamment au sein des associations locales.

Bibliographie

France, ministère de l'Environnement, *Maquette nationale du plan SESAM : plan d'organisation des secours dans un établissement scolaire face à l'accident majeur*, Paris, ministère de l'Environnement, 1996.

3. La sécurité routière

Objectifs

L'éducation à la responsabilité et à la citoyenneté est au cœur des apprentissages de la sécurité routière. Il s'agit, pour l'élève, de prendre conscience de sa responsabilité en tant que piéton, cycliste ou cyclomotoriste et d'adapter ses comportements pour ne pas risquer sa vie ou celle de ses concitoyens. À cette occasion, il acquiert dans une pratique concrète la dimension du rapport à la loi.

Les élèves de 5e et de 3e de collège, SES, SEGPA passent les épreuves de l'*attestation scolaire de sécurité routière* ou l'ASSR. Le décret n° 96-601 du 4 juillet 1996 rend désormais obligatoire la possession d'un *brevet de sécurité routière* (BSR) pour conduire un cyclomoteur entre 14 et 16 ans - brevet qui ne peut être obtenu qu'après avoir réussi l'ASSR. Les équipes éducatives doivent préparer les élèves à passer les épreuves, éventuellement avec l'aide d'intervenants extérieurs. La réussite à ces épreuves constitue en outre un moyen d'évaluer les degrés de sensibilisation atteints et les degrés de connaissances acquis au cours de la préparation. Elle constitue donc en elle-même un objectif pédagogique.

Démarche

Dans tous les collèges, deux à quatre exemplaires du livret de préparation aux épreuves sont à la disposition des enseignants à partir du mois de novembre.

Dans chaque discipline, un entraînement aux épreuves est proposé aux élèves en rapport avec les questions de l'examen du mois de mars.

Les cassettes des années précédentes peuvent aider à la préparation des élèves et à vérifier les acquis.

Le professeur d'éducation civique en 5e et en 3e peut assurer la coordination de cette préparation dans sa classe.

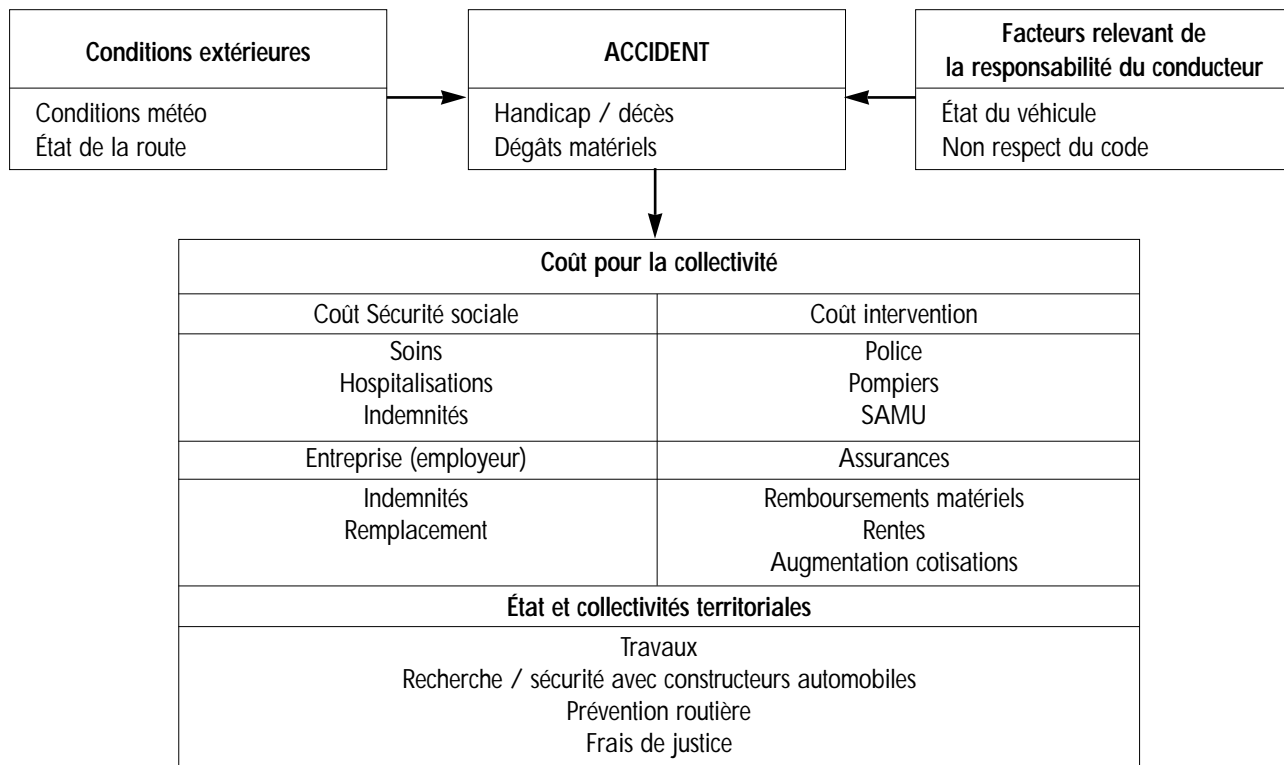
Cette préparation nécessite de 6 à 8 heures de travail avec les élèves, réparties entre les différentes disciplines. Pour la plupart d'entre elles, notamment pour les disciplines scientifiques, les notions abordées et les exemples proposés font partie intégrante du programme des classes concernées. Il s'agit de construire une progression qui permet de les aborder avant le mois de mars, date à laquelle les élèves passent l'examen.



L'horaire imparti au professeur d'éducation civique (2 à 4 heures) peut sembler important, mais il est justifié par les enjeux considérables que constituent la sensibilisation à la

sécurité routière et l'apprentissage de la responsabilité : chaque semaine, 50 jeunes de moins de 24 ans décèdent des suites d'un accident de la route.

Un accident : facteurs et coût pour la collectivité



Bibliographie

Code cyclo, L'attestation de sécurité routière 1er niveau, Lyon, Rousseau, Delagrave, 1996.

III - Programme de 4e

A. Les droits et les libertés

1. Les libertés individuelles et collectives

Objectifs

Montrer que les libertés offrent à chacun la possibilité d'exercer sa responsabilité.

Comprendre que les libertés sont assorties de limites fixées par la loi qui vise à concilier leur exercice avec l'ordre public et avec les libertés d'autrui.

Savoir que des contradictions et des conflits existent dans l'exercice des libertés.

Problématique

Les libertés sont classées et répertoriées afin de les analyser selon :

– leur objet, leur finalité : liberté de presse, liberté de pensée, liberté d'expression, etc. ;

– leur mode d'exercice : liberté individuelle, liberté collective.

Le type de classement adopté, quel qu'il soit, reste relatif ; l'organisation du régime juridique des libertés obéit à une cohérence dans la complémentarité ; ainsi, la liberté d'expression qui revêt de multiples aspects, est à la fois individuelle et collective ; de même, la liberté de réunion illustrant une liberté de l'action sociale et politique, suppose un droit personnel en même temps qu'elle suppose dans son exercice le regroupement de plusieurs personnes. D'autres libertés s'exercent dans le cadre de rapports économiques et sociaux : la liberté syndicale ou le droit de grève.

L'organisation des libertés dans une société suppose un régime politique démocratique fondé sur les principes d'un État de droit (légalité, séparation des pouvoirs, accès au juge, etc.).

Démarche

En France, à la différence d'autres pays, les libertés fondamentales ne sont pas énumérées dans un texte unique ; elles sont inscrites à la fois dans les textes fondateurs (Constitution

de 1958 et son préambule), dans des conventions internationales et dans les décisions du Conseil constitutionnel.

Les problèmes que soulève l'exercice des libertés ne sont pas abstraits ; il convient de saisir, dans la vie quotidienne et à travers les médias, les faits qui s'y rattachent, puis de les analyser afin d'éclairer le contenu et l'étendue de telle ou telle liberté.

L'étude des libertés revêt un aspect d'actualité mais concerne aussi l'avenir ; les libertés restent fragiles et exigent vigilance et responsabilité de chaque citoyen.

UN EXEMPLE : LA LIBERTÉ D'ALLER ET VENIR

La liberté d'aller et venir ou liberté de circulation est une des libertés fondamentales proclamée et garantie par les textes internationaux : *«Toute personne a le droit de circuler librement et de choisir sa résidence à l'intérieur d'un État. Toute personne a le droit de quitter tout pays, y compris le sien, et de revenir dans son pays».*

Déclaration universelle, article 13 (1948)

«Quiconque se trouve régulièrement sur le territoire d'un État a le droit d'y circuler librement et d'y choisir librement sa résidence. Toute personne est libre de quitter n'importe quel pays y compris le sien.»

Protocole n°4 (1963) de la Convention européenne des droits de l'homme.

Même si, comme toute liberté, elle reste soumise à restrictions et à des conditions d'exercice, la liberté d'aller et venir est considérée par le Conseil constitutionnel comme un principe fondamental reconnu par les lois de la République.

Propositions de travail

- Travail sur les représentations des élèves : la liberté de circulation est considérée comme allant de soi, toute limitation à son exercice est ressentie comme une atteinte à la liberté individuelle.

- La liberté de circulation n'a pas toujours bénéficié d'une reconnaissance officielle. Quelques exemples montrent que les États ont institué, à des époques variées, des limitations à l'exercice de cette liberté.

- Des études de cas sont menées avec les élèves afin de mettre en évidence l'exercice de cette liberté dans la France d'aujourd'hui, c'est-à-dire :

- des réglementations nécessaires à la vie en société. Dans la vie quotidienne, on régleme la circulation des personnes pour des raisons de sécurité (Code de la route). Dans le cadre des migrations internationales, les États établissent des conditions d'entrée et de séjour des étrangers, tandis que les nationaux bénéficient de la liberté d'aller et venir, de sortir du territoire et d'y rentrer. Enfin, les «gens du voyage» sont soumis à une réglementation spécifique.

Dans l'Union européenne, la circulation internationale des personnes obéit au principe de la liberté de circulation et d'établissement proclamée par le traité de Rome et réaffirmée par le traité de Maastricht, le 7 Février 1992. Les accords de Schengen, signés entre les trois pays du Bénélux, la France, l'Allemagne, l'Italie et l'Espagne, prévoient la suppression des

frontières physiques entre ces États et un contrôle aux frontières extérieures ;

- des restrictions conformes aux exigences de la démocratie. L'exercice d'une liberté ne peut faire l'objet d'autres restrictions que celles prévues par la loi : mesures nécessaires à la sécurité nationale, à la sûreté publique, au maintien de l'ordre public, à la protection de la santé (exemple : la loi sur l'air de janvier 1997) de la morale, ou encore, à la protection des droits et libertés d'autrui. Les restrictions ne peuvent être ni générales, ni absolues.

Une réflexion sur les tensions nées de l'exercice de la liberté d'aller et venir est menée. L'exercice de cette liberté peut être à l'origine de litiges et de conflits liés aux contradictions dans la mise en œuvre d'autres droits et libertés ; exemple : la liberté de circulation et le droit de manifester, la liberté de circulation et la liberté du commerce (marchés, etc.).

2. Des droits et libertés de nature différente

Objectifs

Montrer que les libertés définies par le droit se sont construites au fil du temps.

Mettre en relation l'extension de libertés avec les progrès de la démocratie.

Comprendre la mission de l'État et son rôle dans la mise en œuvre et la garantie de ces droits.

Problématique

La réflexion sur la liberté est au cœur du débat philosophique depuis l'Antiquité ; la liberté n'est pas un fait de nature mais de culture : elle s'est développée au cours de l'Histoire, d'abord comme une résistance à l'oppression avant de devenir au Moyen Âge, en Occident, un ensemble de libertés, c'est-à-dire de droits, de franchises, de privilèges souvent à caractère collectif (libertés communales, provinciales, etc.).

La liberté individuelle apparaît plus tardivement, avec le débat sur la liberté de conscience et la tolérance. La liberté et les libertés articulées à l'égalité sont consacrées par le droit, avec la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (26 août 1789). La proclamation des droits civils et politiques a été suivie d'une esquisse (Constitution de 1791- titre premier) puis d'une énonciation des droits économiques, sociaux et culturels, jalonnée par plusieurs textes (notamment le préambule de la Constitution de 1946).

On a coutume de distinguer :

- **les droits-libertés** : ces droits confèrent à l'individu un pouvoir d'autodétermination, pouvoir d'agir ou ne pas agir. Selon la perspective libérale issue du XIX^e siècle, l'État assure la sécurité et l'ordre par la police et la justice ; il préserve l'espace de liberté de chacun et l'exercice des droits fondamentaux. Si l'État porte atteinte à la liberté garantie par la loi, le devoir du citoyen est de résister (Déclaration des droits de l'homme et du citoyen - article 2).

- **les droits-créances** : ce sont des moyens d'obtenir des prestations de la part de l'État. Les droits-créances trouvent



leur origine dans la vie économique et sociale : droit à l'éducation, à la protection de la santé, etc. Ces droits défendent et favorisent l'égalité. En les promouvant, hier et aujourd'hui, l'État rend la citoyenneté plus effective.

Toutefois, les missions de l'État dans une société démocratique restent l'objet de débats permanents ; la discussion sur l'État-

providence porte sur la place à réserver à l'initiative privée et à la responsabilité collective. Elle demeure un enjeu de société. La reconnaissance de ces deux types de droits est affirmée par le préambule de la Constitution de 1946, auquel fait référence le préambule de la Constitution de la Vème République (voir tableau ci-dessous).

Préambule de la Constitution de 1946

| Titulaires de droits | | Objet du droit | |
|--|-----------------------|---|---|
| | | Droits - libertés | Droits de créances |
| Les droits reconnus et proclamés dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 | | + principes fondamentaux reconnus par la République | |
| Individu | Femme | → Égalité entre les sexes (alinéa 3) | |
| | Individu persécuté | → Droit d'asile (alinéa 4) | |
| | Enfant et adulte | → → → | Droit à l'instruction Droit à la culture (alinéa 13) Droit à la protection de la santé et droit au repos et aux loisirs (alinéa 11) |
| | Travailleur | → | Non-discrimination, droit d'obtenir un emploi (alinéa 5) |
| Groupe | Travailleur | → → → → | Droit syndical (alinéa 6) Droit de grève (alinéa 7) Conventions collectives (alinéa 8) Conditions nécessaires à son développement (alinéa 10) Droit à une existence décente |
| | Famille | → | |
| | Collectivité (nation) | Propriété | Nationalisation (service public) |
| | nation | → | Droit à la solidarité nationale (alinéa 12) |

Source : INRP, d'après *L'éducation aux droits de l'homme*.

Démarche

Les élèves s'exercent à une réflexion critique en analysant quelques libertés.

EXEMPLE : LE DROIT DU TRAVAIL DANS L'ENTREPRISE

Cet exemple permet de :

- comprendre que ce droit met en jeu à la fois plusieurs droits individuels et des libertés collectives ;
- montrer que ce droit résulte d'une histoire sociale jalonnée par des revendications, des grèves, des négociations, des réformes ;
- expliquer l'importance de l'intervention de l'État pour sa mise en œuvre : législation, institutions et moyens matériels.

Propositions de travail

Le droit du travail dans l'entreprise met en jeu la dignité de la personne ; en tant que travailleur, la personne entend être traitée comme un sujet de droit et non comme un outil ou un simple numéro dans une «chaîne» (taylorisme) ; chaque

travailleur bénéficie aujourd'hui d'un statut lui conférant certains droits et libertés (voir tableau ci-après).

Toutefois, la situation des travailleurs doit s'accommoder de la subordination qui caractérise leur condition dans l'entreprise (principe de hiérarchie). Le droit du travail est né de l'inégalité qui est au cœur des relations du travail. Il s'agit de montrer comment l'État a partiellement concilié la relation droits des travailleurs – droits de la personne (Exemple : lois de 1982).

La démarche consiste à choisir des études de cas qui visent à :

- montrer, à partir d'une étude comparée, par des règlements d'entreprise, que les droits des travailleurs résultent d'une lente conquête tout au long des XIX^e et XX^e siècles ;
- analyser un contrat d'élève en classe de BEP afin de favoriser l'implication et la responsabilité individuelles ;
- procéder à une analyse des droits d'expression des travailleurs au sein de l'entreprise ;
- étudier une affaire judiciaire afin de démontrer la manière dont sont protégés les droits des travailleurs.

| | L'employeur | Travailleurs - Salariés |
|--------------------|---|---|
| LIBERTÉS | <ul style="list-style-type: none"> Liberté individuelle ou personnelle (exemple : liberté à la vie privée) Liberté du travail Liberté d'entreprendre et liberté de choix Liberté contractuelle Liberté syndicale Liberté d'expression | <ul style="list-style-type: none"> Liberté individuelle ou personnelle (exemple : liberté à la vie privée) Liberté du travail Liberté d'entreprendre (<i>un salarié peut se mettre à son compte</i>) Liberté contractuelle Liberté syndicale Liberté d'expression |
| DROITS | <ul style="list-style-type: none"> Droit d'embauche et de licenciement Droit de propriété (capital, outils, locaux, marque, etc.) Droit de cessation d'activité Droit à la justice | <ul style="list-style-type: none"> Droit de démissionner Droit à un contrat de travail (à durée déterminée ou indéterminée) Droits d'action des travailleurs : <ul style="list-style-type: none"> Droit d'expression et de représentation Droit de se syndiquer ou non Droit de participation (gestion, conditions de travail) et de protection des délégués syndicaux Droit de grève Droit à la protection des salariés : <ul style="list-style-type: none"> Droit à la sécurité et à la protection de la santé Droit au repos et aux congés Droit à une rémunération minimale (SMIC) Droit à la justice |
| PRINCIPE D'ÉGALITÉ | <ul style="list-style-type: none"> Égalité entre les sexes Égalité de traitement entre Français et étrangers (salaire, conditions de travail) | <ul style="list-style-type: none"> Égalité entre les sexes Égalité de traitement entre Français et étrangers (salaire, conditions de travail) Égalité entre travailleurs syndiqués et non-syndiqués |

Les études de cas sont prolongées par une réflexion sur les tensions pouvant naître entre la protection des libertés des travailleurs et les contraintes de la production, la liberté du travail et le droit de grève, le respect des intérêts privés et celui de l'intérêt général.

Bibliographie

Heyman-Doat Arlette, *Libertés publiques et droits de l'Homme*, 3e éd. Paris, LGDJ, 1994 (Systèmes Droit public).

Ferry Luc, *Des droits de l'Homme à l'idée républicaine*, Paris, PUF, Quadrige n° 213, 1996.

Pour une éducation aux droits de l'Homme : ressources documentaires collectées et commentées par des enseignants et chercheurs de l'INRP, Paris, CNDP, Références documentaires n° 30, 1989.

La législation du travail, Nathan, Repères pratiques n° 6.

3. Information et pluralisme démocratique

Le pluralisme, en matière d'information, définit la démocratie. Mais l'égalité devant l'information ne peut exister que si l'individu en a compris les mécanismes et peut, en citoyen responsable, se faire sa propre opinion.

Objectifs

Il est donc essentiel que l'élève puisse :

- comprendre l'importance sociale et politique des médias ;
- maîtriser de manière critique les différents supports et sources d'information ;
- construire son savoir et sa culture ;
- se préparer ainsi à être autonome pour exercer ses responsabilités de citoyen.

Problématique

Nécessité est de faire prendre conscience aux élèves des enjeux de l'information dans une société démocratique pluraliste, car tous les individus n'ont pas un égal accès aux sources d'information. Comment souligner l'importance des médias, mais aussi en préciser les limites et les risques ? Par quels moyens développer chez les élèves l'esprit critique dans l'analyse du traitement de l'information ?

Démarche

Les activités pédagogiques peuvent être conduites au CDI dans le cadre d'un travail interdisciplinaire entre professeurs et documentalistes ; elles visent à atteindre un certain nombre d'objectifs opérationnels. Il s'agit pour les élèves de :

- **connaître la diversité des sources et supports d'information**

Les élèves apprennent que les sources et supports d'information sont multiples et ont évolué. L'écriture, l'invention de



l'imprimerie, de l'audiovisuel et du multimédia, ont permis d'internationaliser la diffusion de l'information de manière asynchrone en variant les supports au rythme de l'évolution technologique : papier, film, cassette audio et vidéo, cédérom. La télécommunication - en particulier la télévision et la numérisation - permettent à présent de mondialiser l'information de manière synchrone et interactive (télévision par satellite, Internet). Le travail de l'enseignant consiste à faire d'une ressource d'information un produit pédagogique.

• comprendre le pluralisme de l'information

Pouvant utiliser les différents médias existants, chaque individu a la possibilité et le droit d'informer, de s'informer. Cela peut consister en un simple message individuel, transmis oralement à une personne identifiée ou émis sur Internet à destination de quiconque, ou bien en une communication plus élaborée, faite par voie de presse écrite, de presse parlée ou télévisée ; il s'ensuit une variété très grande et un impact différent selon le média utilisé. La réalisation d'une revue de presse écrite ou télévisée, par exemple, permet aux élèves de bien appréhender ce qu'est le pluralisme de l'information.

• maîtriser le traitement de l'information

Au cours de la réalisation d'une revue de presse, l'élève comprend que l'information subit un traitement en amont et en aval : elle est construite par l'émetteur, elle est reçue différemment de la part des récepteurs. On pourra ainsi insister sur la différence de mise en forme de l'information en fonction du média utilisé et du public visé.

• réfléchir à l'objectivité de l'information

Il faut démythifier l'information. D'un côté, l'émetteur doit faire preuve de la plus grande honnêteté en vérifiant ses sources d'information ; de l'autre, le récepteur doit faire preuve de discernement critique. Les chartes des journalistes et autres codes de déontologie des documentalistes permettent aux élèves de réfléchir sur la notion d'objectivité dans l'information.

Propositions de travail

Activité 1

«**La semaine de la presse à l'École**» peut être un temps fort pour aborder le pluralisme de l'information. Professeurs et documentalistes pourront faire un choix varié et pertinent de périodiques, par voie télématique, en suivant les instructions qui paraissent chaque année au BO (Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie). Cette manifestation peut, par exemple, donner lieu aux deux démarches pédagogiques suivantes :

- La mise en place d'un kiosque permet de bien montrer la diversité des centres d'intérêt. N'est-ce pas une façon de confronter l'élève, futur citoyen, à la variété des productions proposées dans une «Maison de la presse», de lui faire comprendre les techniques de vente, de lui faire développer une argumentation sur les raisons de son choix ?
- L'analyse d'un fait divers à travers la presse peut permettre de :
 - découvrir les ressemblances et les différences entre presse nationale et régionale (mise en page, public visé) ;

- comparer la une de divers quotidiens ;
- identifier la source de l'information ;
- relativiser l'importance accordée à tel événement : présence ou absence de ce fait divers dans la presse nationale ;
- analyser les manières différentes dont ce fait a été traité ;
- appréhender les convergences et les divergences ;
- suivre éventuellement le «feuilleton» si le fait s'inscrit dans la durée (informations démenties, contrevérités) ;
- avoir un recul critique par rapport à l'importance donnée à ce type d'information et à son mode de traitement.

Activité 2

Le scénario suivant permet d'aborder divers aspects liés au pluralisme de l'information :

- Un utilisateur d'Internet habitant en France est témoin d'un accident dont est mortellement victime une personnalité étrangère en visite privée : cet individu a-t-il le droit d'informer ?
- Il diffuse cette information sur Internet : respecte-t-il la liberté individuelle ? Est-ce la même démarche que de prévenir les secours dans le cadre de l'assistance à personne en danger ? Mesure-t-il toutes les conséquences d'une telle information ?
- Un groupe d'étudiants d'une école de journalisme de ce pays étranger reçoit cette information. Ils veulent s'assurer de sa véracité ; cette démarche est-elle louable ? N'est-ce pas déjà la preuve d'un certain professionnalisme ?
- Ils téléphonent à un quotidien régional qui nie cette information, arguant du fait qu'aucune agence de presse ne s'en est fait l'écho ; pourquoi mettre en doute une information sous prétexte qu'elle n'émane pas d'une agence de presse ?
- Ils font de même avec la télévision régionale qui donne la même réponse.
- Quelques heures plus tard, l'information est officielle : qui avait raison ?

L'activité 1 montre à quel point, jusqu'à présent, les journalistes de la presse écrite ou télévisée étaient maîtres de l'information. Compte tenu des chartes et autres codes de déontologie, on pouvait penser que l'information était jaugée, vérifiée, avant d'être diffusée.

Avec l'activité 2, on voit bien que, désormais, les autoroutes de l'information ouvrent l'ère de la société de l'information planétaire où chaque citoyen peut informer le monde entier et être informé du monde entier.

Dans une concurrence exacerbée entre les différents médias, l'équilibre nécessaire entre droit d'informer et d'être informé, entre liberté et respect d'autrui, relève d'une démarche citoyenne, défi que l'École doit contribuer à relever dans le cadre de l'éducation civique de tous les élèves.

Bibliographie

- Apprendre la citoyenneté avec la presse et la télévision*, CRDP de Lyon, Coll. Suggestions, 1996.
- Balle Francis, Eymery Gérard, *Les nouveaux médias*, 3e éd, Paris, PUF, 1992.
- Breda Isabelle, *L'information météo, les médias, l'École*, Paris, CLEMI, 1995.



Gonnet J, *De l'actualité à l'école, pour des ateliers de démocratie*, Paris, Armand Colin, 1995.

Gonnet J, *Éducation et médias*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1997.

L'information dans les médias : 75 fiches pédagogiques, Paris, CLEMI, CNDP, Coll. Autrement dit, 1991.

Mieux connaître l'information audiovisuelle au collège et au lycée, Paris, CFPJ, CLEMI, 1994.

Spirlet Jean-Pierre, ARPEJ, *Utiliser la presse au collège et au lycée*, Paris, CFPJ, 1990.

Déontologie du documentaliste, Documentaliste, vol. 28, n° 1, janv-fév 1991, p. 38-39.

La presse écrite au collège, L'École des lettres des collèges, n° 8, 15 février 1997.

Adresse utile :

CLEMI

391 bis, rue de Vaugirard

75015 - Paris

Tél. : 01 53 68 71 00

B. La justice en France

Objectifs

Comprendre que la justice recouvre plusieurs dimensions : une valeur, des droits, une institution.

Saisir l'importance de la justice pour la garantie des droits fondamentaux et les effets de l'exercice des libertés.

Connaître les principes qui fondent l'organisation de la justice en France.

Savoir que tout individu dispose de recours.

Problématique

La justice est une institution clef dans une démocratie. Or, les élèves ont souvent des représentations erronées qui peuvent nourrir leur sentiment d'injustice. Dès lors, une meilleure connaissance des principes et des rouages de l'institution judiciaire est indispensable à la formation du citoyen.

La justice demeure l'objet de débats au sein de la société : présomption d'innocence, secret de l'instruction, indépendance des juges, jury populaire, etc.

Démarche

Elle se déroulera en plusieurs étapes :

1. Les principes de la justice (voir tableau page suivante)

À partir des représentations qu'ont les élèves de la justice, on insistera sur les trois dimensions de la justice : une valeur, un droit d'accès au juge, une institution ; en effet, les représentations de l'institution judiciaire ne sont pas nécessairement étayées par une véritable connaissance mais s'appuient plus volontiers sur un imaginaire ancré dans et par les médias.

À partir d'exemples pris dans les faits divers, des récits ou d'autres supports, les élèves travaillent sur les principes d'organisation de la justice (principe du contradictoire et droits de la défense, nécessité de la preuve, égalité face à la justice, etc.) ; l'analyse des textes fondamentaux constitue une aide (articles 7, 8, 9 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789).

La formalisation est un moment essentiel ; le tableau de la page suivante est un guide. L'accent est mis sur la corrélation entre justice et respect des droits de la personne.



La justice doit garantir les droits de la personne (Source INRP)

| <i>La justice, c'est :</i> | <i>Son rôle est :</i> | <i>Ses principes sont :</i> | <i>Mais elle a des limites :</i> |
|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – un pouvoir, une autorité de l'État qui a ses symboles – une institution qui s'intègre dans un espace juridique européen | <ul style="list-style-type: none"> – de rendre, au nom du peuple français, «la justice» qui est un monopole d'État – de s'exercer au nom de l'intérêt général de la société | <ul style="list-style-type: none"> – d'être séparée des pouvoirs : exécutif et législatif – d'être accessible à tous – d'être égale pour tous – d'être fondée sur la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789) et la Convention européenne (1950) – d'avoir droit à des recours | <ul style="list-style-type: none"> – un langage technique et quelquefois hermétique |
| <ul style="list-style-type: none"> – une organisation, c'est-à-dire un ensemble de juridictions | <ul style="list-style-type: none"> – d'être un service public qui vise à réparer le dommage, à sanctionner le coupable, à protéger la société – de régler pacifiquement des litiges, des conflits dans des tribunaux, des cours, organisés selon la nature du conflit, la gravité du délit | <ul style="list-style-type: none"> – son fonctionnement est assuré par le budget de l'État – double degré de juridiction | <ul style="list-style-type: none"> – une administration centralisée et complexe |
| <ul style="list-style-type: none"> – un personnel avec des statuts différents | <ul style="list-style-type: none"> – de faire appliquer par des magistrats (siège ≠ parquet) les lois en vigueur et de rechercher les éléments de la preuve – de faire assurer la défense des deux parties par des avocats | <ul style="list-style-type: none"> – de posséder en son sein des fonctionnaires impartiaux et indépendants soumis au devoir de réserve – de permettre l'aide judiciaire | <ul style="list-style-type: none"> – une indépendance en question |
| <ul style="list-style-type: none"> – un fonctionnement qui doit respecter des règles dans un État de droit | <ul style="list-style-type: none"> – d'assurer «un procès juste et équitable» – de respecter la procédure | <ul style="list-style-type: none"> – de garantir les droits de la personne : présomption d'innocence, non-rétroactivité des lois pénales, principe de la légalité, principe de la proportionnalité | <ul style="list-style-type: none"> – un fonctionnement quotidien difficile : <ul style="list-style-type: none"> • encombrement • lenteur • problème de la détention provisoire • risque d'erreur judiciaire • les prononcés du jugement |

2. L'organisation judiciaire

La connaissance de la justice ne se réduit pas à l'image exclusive du procès pénal. L'organisation judiciaire est analysée à partir d'études de cas, choisis parmi des conflits de nature différente, qui impliquent la justice civile, pénale et administrative. Pour formaliser ce travail, un tableau simplifié de l'organisation judiciaire est élaboré avec les élèves afin de resituer les compétences respectives des différents tribunaux.

Propositions de travail

- En classe, les études de cas sont abordées à partir de supports variés : coupures de presse, extraits de films, cassettes vidéo, etc.

- Une visite à un tribunal (en liaison avec les journées de la justice) ; le travail est guidé par une fiche de consignes (voir ci-après), comme par exemple, le tribunal correctionnel. Au cours de l'audience, on recherche les fonctions et la mission de chaque intervenant lors du procès.

La même démarche est à utiliser pour un procès en assises.

La Cour d'assises

On insistera sur l'originalité de la Cour d'assises par rapport à l'organisation et au fonctionnement de la justice. Sa situation toute spéciale, objet de débats, mérite que son étude mette l'accent à la fois sur sa composition et ses arrêts (rendus en dernier ressort et non susceptibles d'appel). La Cour d'assises associe des magistrats professionnels et un jury populaire (citoyens tirés au sort). Être juré, c'est exercer un des devoirs de chaque citoyen. Une réforme de la Cour d'assises est à l'ordre du jour.

L'étude de cette juridiction permet d'étudier le rôle du juge d'instruction et d'insister sur l'importance des témoins qui participent à la recherche de preuves, indispensables pour le juge.

Les juridictions spécialisées

Ce sont des tribunaux compétents pour trancher les seules affaires qui leur sont attribuées par un texte particulier (tribunal des affaires de Sécurité sociale, tribunal paritaire des baux ruraux, tribunal de commerce, conseil des prud'hommes).



| Intervenants Étape du procès | Président du Tribunal | Assesseurs (juges) | Procureur de la République | Prévenus | Avocats | Greffier |
|--|-----------------------|--------------------|----------------------------|----------|---------|----------|
| Énoncé des faits | | | | | | |
| Reconnaissance ou contestation des faits | | | | | | |
| Présentation du casier judiciaire des prévenus | | | | | | |
| Réquisitoire | | | | | | |
| Plaidoiries | | | | | | |
| Délibéré | | | | | | |
| Prononcé du jugement | | | | | | |

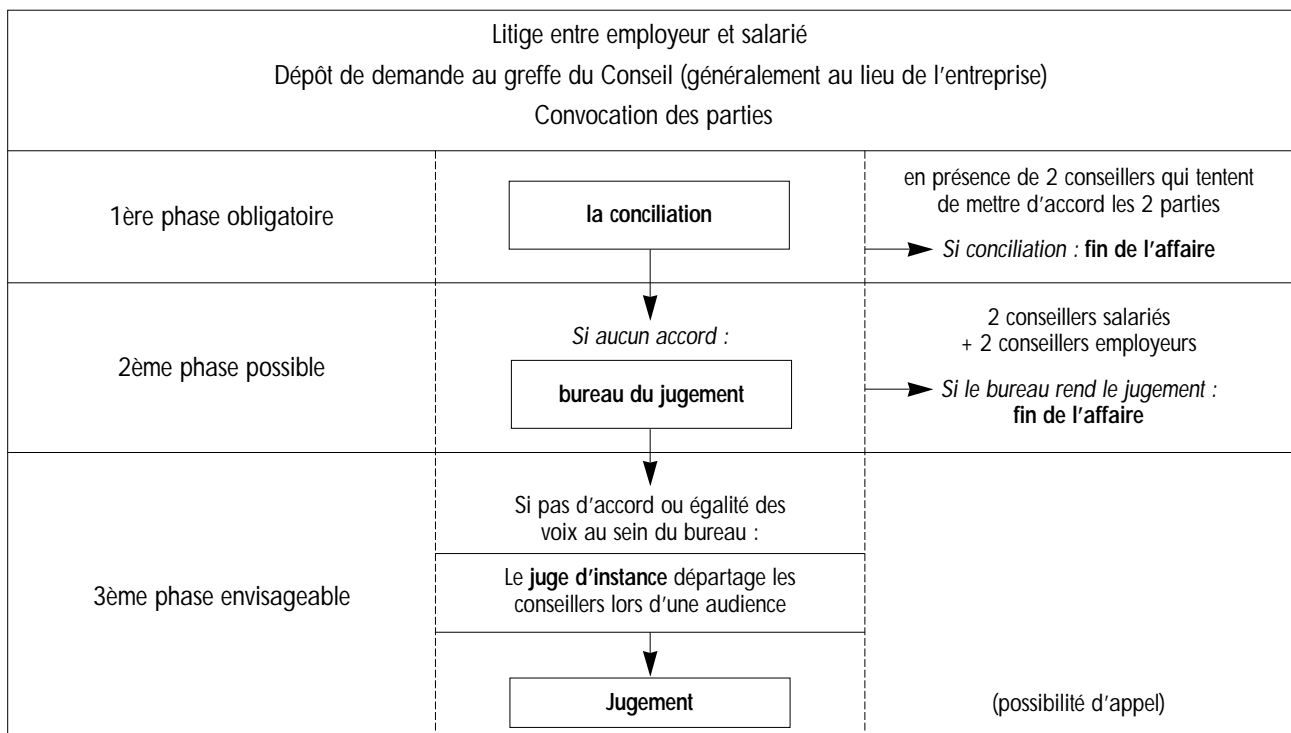
UN EXEMPLE : LE CONSEIL DES PRUD'HOMMES (270 EN 1996)

C'est une juridiction de l'ordre judiciaire, il règle tous les litiges individuels qui naissent entre employeurs, salariés et apprentis dans le cadre d'un travail ou d'un apprentissage (en liaison avec l'étude du droit du travail dans l'entreprise, voir 1ère partie du programme). Cette juridiction est originale à plusieurs titres par :

– sa composition : ce sont des magistrats non-profession-

nels (conseillers prud'hommes) élus pour moitié par des salariés et pour moitié par des employeurs. Les élections ont lieu tous les cinq ans ;

– son fonctionnement (voir schéma ci-dessous) : on insiste sur la phase de conciliation (tous les litiges en justice ne se terminent pas nécessairement par un procès).



10 % des litiges sont réglés grâce à la procédure obligatoire de conciliation.



Propositions de travail

Une étude de cas est menée à partir de l'analyse d'un conflit à l'aide de supports écrits ou/et audiovisuels ; un questionnaire est proposé à titre indicatif (tableau page 37). La méthode consiste à différencier l'intérêt général et les intérêts particuliers, à partir d'un exemple de litige (voir le cas Vanessa) ; il s'agit de montrer aux élèves que pour déterminer

la solution de droit applicable à une situation particulière, le juge recherche des critères, la règle à appliquer au nom de l'intérêt général à partir de la qualification des faits.

Le juge ne procède pas à une application mécanique du droit, mais dispose d'un pouvoir d'appréciation et adapte la règle de droit à chaque situation particulière, pour parvenir à une décision à la fois juste et équitable.

UN EXEMPLE :

«UNE HISTOIRE SINGULIÈRE : LE CAS VANESSA»

Vanessa n'a pas eu de chance ! Pourtant, elle avait réussi son passage en première et avait même trouvé un job au mois de juillet pour se payer des vacances en Corse avec des copains de classe. Le genre restauration rapide. Elle connaissait le patron, pour y déjeuner le midi. C'est lui qui lui a proposé de venir. «Tu remplaceras Agnès au service, pendant qu'elle sera en congé.» L'aubaine.

Vanessa n'avait pas pensé à demander un contrat de travail. C'était la première fois qu'elle travaillait. Tout juste s'était-elle inquiétée, le premier soir : vers 19 heures, elle continuait à servir et la salle ne désemplissait pas. «On finit à quelle heure ?» avait-elle demandé à Etienne qui tenait la cuisine. «Quand il n'y a plus personne», lui a-t-il répondu. Vanessa avait trouvé ça un peu dur. Mais pour un mois... et la Corse ! Et puis, elle avait tellement entendu son père parler des heures supplémentaires, qu'elle se mettait à espérer gagner un peu plus : elle savait déjà quoi faire de l'argent. Vers 20 heures, elle avait pris son courage à deux mains pour demander au patron s'il les payait, les heures supplémentaires. «Et puis quoi, encore ?» avait été la seule réponse. Elle avait compris. Mais bon, restait la Corse.

Les ennuis commencèrent une semaine plus tard. Un matin, tandis qu'elle est encore seule, elle se coince la main dans une plaque chauffante qu'elle a l'habitude de mettre en marche en arrivant. Ça fait gagner du temps à Étienne. Elle se retrouve avec une méchante plaie sur la main. La pharmacienne d'à côté l'envoie chez un médecin. Désinfection, piqure, pansement. «Vous remplirez vous-même votre feuille de Sécurité sociale.» Vanessa paye la consultation en se disant qu'elle demandera à sa mère : d'habitude, c'est elle qui s'occupe de ça. Lorsqu'elle retourne à la boutique, l'accueil est plutôt glacial. «Qu'est-ce que tu fabriques ?» Elle montre sa main, explique son retard. Rien à faire. «Tu pars sans rien dire. Tu laisses la plaque chauffer. Ça aurait pu mettre le feu à la baraque. T'es complètement dingue. D'ailleurs, c'est pas compliqué : t'es virée. Tu peux rentrer chez toi.» Étienne évite son regard. Vanessa se retrouve sur le trottoir.

C'est une fois rentrée chez elle qu'elle s'est mise à réfléchir. Après tout, elle avait travaillé une semaine. Il lui devait au moins ça. Sans parler de la consultation chez le médecin. Décidée, Vanessa retourna au fast-food. «Quoi ? Mais je ne te dois rien ; il est où ton contrat de travail ? J'ai rien signé !» Vanessa n'en croyait pas ses oreilles. Un type

qu'elle trouvait plutôt sympa ! «T'en fais pas.» Son père a bien essayé de la consoler. «Après les fêtes du 14 juillet, on ira ensemble aux prud'hommes. J'ai un copain de l'entreprise qui a été élu conseiller. Il va nous aider. Ton patron, il va entendre parler du pays». Mais Vanessa s'en moquait. Les prud'hommes, elle ne savait pas ce que c'était. Elle s'était fait avoir. Et la Corse tombait à l'eau... Son père expliqua la situation à son collègue. «Elle est encore mineure, elle n'a pas eu la présence d'esprit de demander un contrat écrit. Elle se retrouve le bec dans l'eau, avec en plus une main abîmée». On était fin juillet. «Le jugement n'aura sûrement pas lieu avant septembre» prévint le conseiller, «mais vous pouvez essayer une conciliation avec l'employeur dès que vous aurez saisi le Conseil. Ça ne vous coûtera rien. Il suffit d'aller au greffe du Conseil des prud'hommes.» L'espoir renaissait. «Mais l'absence de contrat ?», s'inquiéta son père. «Ce n'est pas grave», répondit son ami en s'adressant à Vanessa. «Bien sûr, il aurait mieux valu en avoir un qui stipule le type de travail, l'horaire hebdomadaire et le salaire. Mais dans ton cas, si le contrat est verbal, il n'en existe pas moins. Pour le Conseil des prud'hommes, ce qui compte c'est que tu as fait un travail en contrepartie d'un salaire.»

Deux jours plus tard, le patron du fast-food recevait une lettre recommandée, le convoquant au bureau de conciliation. Vanessa et son père s'y sont retrouvés avec le patron, qui semblait agacé. «Qu'est-ce que c'est que cette embrouille !», se plaignit-il. «Pourquoi vous me cherchez des histoires ?» L'un des deux conseillers prud'hommes lui dit calmement : «Cette jeune fille affirme qu'à la suite d'un accident, vous l'avez renvoyée sur le champ. Sans la payer. Vous seriez donc en infraction par rapport au code du travail. Si tel est le cas, vous risquez de devoir payer les dommages et intérêts qui vous seraient réclamés». À ces mots, l'employeur parut moins fier : «Il n'y a pas de contrat. De toute façon, il n'a jamais été question de la payer, cette petite. Je pensais que c'était clair entre nous : je l'ai prise en stage pour un mois, c'est tout». Vanessa n'en revenait pas. Le conseiller reprit la parole. «Bon, on est là pour trouver un compromis, pas pour juger. Si vous ne vous mettez pas d'accord, il y aura jugement. Réfléchissez. Vous dites qu'il s'agit d'un stage. Pouvez-vous nous montrer la convention qui vous lie à l'école de Vanessa». Cette demande parut frapper. Un stage, en effet, sert à l'acquisition d'une qualification et fait l'objet d'un accord entre

l'entreprise et l'école. Le restaurateur perdit de son assurance. «De toute façon, il y a des témoins, certains clients, le cuisinier, le docteur», intervint le père. «Il vaut mieux qu'on essaye de se mettre d'accord. Ça vous coûtera moins cher et vous serez tranquille». L'employeur parut hésiter. Finalement, il accepta de régler sa semaine à Vanessa et de faire une déclaration d'accident du travail.

Aux dernières nouvelles, Vanessa est allée en Corse, en se jurant bien que la prochaine fois, elle demandera un contrat de travail.

Source : Ministère de la Justice.

QUESTIONNAIRE INDICATIF

Le conflit et les parties en présence :

- Identifier et qualifier les deux parties en conflit.
- Quels renseignements utiles pour résoudre le conflit nous apporte le texte (ou un autre support) ?

Le conflit et les faits :

- Qualifier la nature du conflit.
- Qui est en infraction vis-à-vis de la loi ?
- Quels sont les points précis, objets du conflit ?
- Quelle juridiction est chargée de juger ce genre de conflits ?
- Quel texte (loi, convention, etc.) n'a pas été respecté ?

Le conflit et sa résolution :

- L'affaire a-t-elle fait l'objet d'un jugement ?
- Rechercher les arguments soulevés par les deux parties.
- Quelle est la solution du conflit ? Éventuellement, comment le dommage est-il réparé ?
- Le jugement est-il susceptible d'un appel ou d'un autre recours ?

Le conflit et la justice :

Démontrer que la justice a rempli sa mission en argumentant les phrases suivantes :

- «La justice sanctionne et protège».
- «La justice est accessible à tous».
- «La justice respecte une procédure».

Bibliographie

Audigier François, Lagelée Guy, *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*, Paris, INRP, Didactiques des disciplines, 1996, .

France, ministère de la Justice, *Les 200 mots clés de la justice*, Paris, ministère de la Justice, 1995.

France, ministère de la Justice, *Les chiffres clés de la justice*, Paris, ministère de la Justice, 1996.

France, ministère de la Justice, *Les fiches de la justice*, Paris, ministère de la Justice.

Lecomte Jean-Michel, *La justice en France : organisation et fonctionnement*, Dijon, CRDP, 1996.

Martin François, *Enseigner la justice*, Créteil, CDDP, 1994.

Sudre Frédéric, *La Convention européenne des droits de l'Homme*, 3e éd. Paris, PUF, Que sais-je ? n° 2513, 1994.

Vade-mecum de la Convention européenne des droits de l'Homme, Luxembourg, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1991.

La justice au quotidien, Textes et documents pour la classe, n° 499, 23 novembre 1988, .

La justice, Cahiers français, n° 251, mai-juin 1991.

Adresse utile :

MINISTÈRE DE LA JUSTICE :

13, place Vendôme,

75001 - PARIS,

Tél. : 01 44 77 60 60

Minitel : 3615 JUSTICE

C. Les droits de l'homme et l'Europe

Objectifs

Montrer que l'identité de l'Europe se construit sur un patrimoine historique commun et se fonde sur l'application des principes définis par la Convention européenne des droits de l'homme.

Mettre en perspective la volonté commune qui anime l'Union européenne et les diversités liées à l'histoire et aux traditions culturelles des États membres.

Souligner l'émergence d'une citoyenneté de l'Union européenne.

Problématique

La citoyenneté européenne est aujourd'hui complémentaire de la citoyenneté nationale qu'elle ne remplace pas. Comment cet engagement communautaire peut-il s'affirmer dans le respect des identités nationales ?

Démarche

Elle est détaillée ci-après :

1. Une culture et des principes communs

De Londres à Budapest, de Bruges à Lübeck, de Rome à Prague, l'Europe se lit d'abord à travers un patrimoine qui témoigne des héritages gréco-romain, judéo-chrétien, classique, baroque, industriel, etc. Les grandes villes européennes se distinguent toutes par leur centre historique rassemblant la cathédrale, le château, le palais, l'hôtel de ville, la Grand-place. L'Europe, dont l'identité géographique demeure imprécise, s'est forgée un patrimoine commun par son histoire, ses fondements culturels et ses lieux de mémoire. L'articulation avec les programmes d'histoire et de géographie s'impose très naturellement.



On rappellera que, si la coupure entre l'Ouest et l'Est constitue un fait ancien de civilisation, l'identité européenne - en fait, celle de l'Europe occidentale - se caractérise avant tout par une référence à l'universel : les droits de l'homme, la démocratie, la protection sociale, etc. Émanation du Conseil de l'Europe créé en 1949 dans un contexte de guerre froide (discours de Churchill du 19 septembre 1946 sur les Nations unies d'Europe), la Convention européenne pour la sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, signée à Rome le 4 novembre 1950 par quinze États, est un des textes fondateurs. Les signataires s'obligent librement à garantir des droits indivisibles et justiciables. Elle énonce les droits et libertés de la personne (droit à la vie ; interdiction de la torture, de l'esclavage, du travail forcé ; droit à la sûreté ; respect de la vie familiale et privée ; etc.). Les droits politiques accompagnent dès lors les droits civils : liberté d'expression, d'opinion, de réunion, d'association, droit à des élections libres. Pour la première fois, des dispositions concernent aussi le droit des personnes face à la Justice et le recours possible (article 25) devant la Commission européenne des droits de l'homme et la Cour de justice de Strasbourg. On insistera sur

le caractère novateur de cette convention associant et liant des droits de nature diverse.

2. Des identités nationales marquées

La diversité culturelle des nations d'Europe en fait sa richesse et sa beauté. Aussi, chacun des quinze États, membres actuels de l'Union européenne, décline ces principes communs selon son histoire et sa culture. L'existence de communautés nationales fortement singularisées est une donnée première, d'ailleurs prise en compte, en 1973, par la Déclaration de Copenhague sur l'identité européenne.

Le programme d'éducation civique suggère plusieurs exemples de cette diversité ; nous avons choisi d'en retenir deux : **les systèmes éducatifs et la laïcité** en France, en Allemagne et au Royaume-Uni.

Dans chacun des deux cas étudiés, on s'efforcera de présenter les caractères les plus spécifiques, mais aussi de souligner les problèmes communs et les évolutions perceptibles.

LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Chacun des trois États conserve des systèmes aux statuts historiquement marqués.

La France garde une forte centralisation avec des programmes d'enseignement nationaux pour le primaire et le secondaire. Le collège pour tous, l'absence de filières entre la 6^e et la 3^e, l'objectif des 80 % d'une classe d'âge au niveau d'un baccalauréat général, technique ou professionnel, constituent des axes forts de la politique éducative.

En Allemagne, la Constitution confie l'éducation, comme la culture, les affaires sociales et religieuses aux prérogatives des Länder. Un système de trois filières verticales prolonge une longue tradition de séparation entre formations «académique» et «populaire». L'enseignement professionnel, dispensé dès la douzième année, concerne environ 45% des 17/18 ans, dont beaucoup pratiquent l'alternance école/entreprise.

Le Royaume-Uni se singularisait par des types d'établisse-

ments très contrastés du fait de leur recrutement, de leurs disciplines optionnelles, de la multiplicité des pouvoirs organisateurs, etc. Les conservateurs ont essayé, depuis 1988, d'imposer des programmes nationaux avec des tests réguliers. Au-delà de 14 ans, deux cycles successifs d'étude de deux ans mènent, soit au GCSE (General Certificate of Secondary Education), soit au A Level (équivalent du baccalauréat), examens organisés par des responsables extérieurs aux établissements.

Le traité sur l'Union européenne, dans son article 126, affirme sa volonté de respecter les diversités linguistique, culturelle et organisationnelle. Il insiste toutefois sur le développement d'une éducation de qualité, en encourageant la coopération et les échanges entre les États membres. Les problèmes sont d'ailleurs semblables et posés dans un même esprit : comment faciliter l'égalité des chances, comment atténuer l'hétérogénéité culturelle, comment concilier massification et qualité de l'enseignement, comment adapter la formation professionnelle ?

LA LAÏCITÉ

La France est un des rares pays de la Communauté des quinze où la laïcité soit posée comme l'un des principes constitutionnels de l'État (article 2 de la Constitution). La laïcité n'appartient pas à la tradition allemande et encore moins à celle du Royaume-Uni, même si la liberté de conscience et de culte est garantie en Allemagne, tolérée au Royaume-Uni. L'Allemagne ne possède pas d'Église d'État, mais la Constitution (article 140) assure aux communautés religieuses majoritaires (Églises protestantes 38 %

et Église catholique 36 %) une législation particulière ainsi que le droit de percevoir un impôt sur tous ceux qui se déclarent protestants ou catholiques (75 % de la population).

Si l'impôt d'Église n'existe pas au Royaume-Uni, la confusion entre l'État et l'Église y est grande, symbolisée par le cumul de la fonction royale et de la fonction de chef de l'Église anglicane ainsi que par la présence de dignitaires ecclésiastiques à la Chambre des lords. Sur le plan de

l'état-civil, perdure la mixité d'un régime qui reconnaît la légalité des cérémonies religieuses (comme, par exemple, le mariage chrétien ou musulman qui possède la même valeur aux yeux de la loi que le mariage civil). Des écoles confessionnelles existent à l'intérieur du «système public» d'enseignement, qui a maintenu la célébration religieuse quotidienne. La loi reconnaît cependant le droit des parents de soustraire leurs enfants à cette éducation religieuse commune.

La laïcité est devenue objet de débat dans la plupart des pays de l'Union européenne. En France, la réflexion évolue : le concept, marqué par ses origines historiques, enrichi par le débat philosophique et par une jurisprudence fournie, conserve toute son actualité. En Europe se fait jour l'idée d'une école valorisant les droits de l'homme et la connaissance et le respect des diverses cultures. Il y a là un enjeu important de la citoyenneté européenne.

3. Une citoyenneté européenne

Le traité signé à Maastricht, le 7 février 1992, a institué une citoyenneté de l'Union en définissant le statut juridique du citoyen européen. Aux droits civils et politiques garantis par la Convention de 1950 s'ajoutent des droits nouveaux :

- libre circulation et séjour dans l'Europe des quinze ;
- libre exercice d'une activité dans un autre État membre ;
- tout citoyen de l'Union, résidant dans un État membre dont il n'est pas ressortissant, a le droit de vote et d'éligibilité au Parlement européen et aux élections municipales dans l'État membre où il réside.

Concept dynamique susceptible d'évolution, la citoyenneté européenne, objet de nombreux débats, est une question d'avenir.

Bibliographie

Bauberot Jean, Gauthier Guy, Legrand Louis, Ognier Pierre, *Histoire de la laïcité*, CRDP, Besançon, 1994.

Costa-Lascoux Jacqueline, *Les trois âges de la laïcité*, Paris, Hachette, Questions de politique, 1996, .

Le Goanec Anne-Marie, *L'état de l'Allemagne*, Paris, La Découverte, L'état du monde, 1995, .

Philip Christian, *Textes institutifs des Communautés européennes*, 3e éd., Paris, PUF, Que sais-je ? n° 2182, 1993.

Soulier Gérard, *L'Europe, histoire, civilisation, institutions*, Paris, Armand Colin, Collection U, 1994.

Vaniscottee Francine, *Les écoles de l'Europe : systèmes éducatifs et dimension européenne*, Paris, INRP ; IUFM de Toulouse, Horizons pour la formation, 1997 .

La laïcité, Pouvoirs, n° 75, 1995.

Adresses utiles :

CENTRE D'INFORMATION ET DE DOCUMENTATION
«SOURCE D'EUROPE»,
Socle de la Grand'Arche,
92054 Paris-La Défense Cedex 61
Tél. : 01 41 25 12 12

CONSEIL DE L'EUROPE, B.P. 67075, Strasbourg Cedex