



**L'EDUCATION CIVIQUE, JURIDIQUE
ET SOCIALE**

Stage FFO 2002 – 2003

Académie de Créteil

15, rue Olof Palme 94000 * Tél : 01 56 71 23 87* Fax : 01 56 71 23 82

Sommaire

Introduction : Michel Héron

I- Le dossier documentaire

- 1.L'ECJS et CDI : la spécificité du fonds documentaire ; fiches-activités de recherche documentaire comparée (J. Pétron, professeur-documentaliste)
2. La constitution du dossier documentaire : exemples de page-documents et page-notions sur deux sujets, arrêt Perruche et homoparentalité (Alain Lamotte, professeur d'Histoire- Géographie)

II – L'enseignement de l'ECJS en lycée professionnel (Didier Butzbach, professeur de Lettres-Histoire-Géographie)

III – L'ECJS et les différentes disciplines

- 1.ECJS et Lettres : intervention de Mme Monique Jurado, IA-IPR de Lettres de l'Académie de Créteil
- 2.Un exemple de mise en œuvre : autour du *Supplément au Voyage de Bougainville* de Diderot (Geneviève Di Rosa, professeur de Lettres)
- 3.ECJS et Sciences et Vie de la Terre : Place des SVT dans le programme de terminale d'ECJS (Hélène Léonard, professeur de Sciences et vie de la Terre)

IV– Exemples de pratiques

- 1.ECJS / Histoire / Géographie : un exemple de mise en œuvre du programme de Terminale sur le thème l'Europe (Christophe Maillard, professeur d'Histoire-Géographie)
- 2.L'articulation Thème -> Sujets -> Problématiques de débat argumenté, Sujets choisis par les équipes d'élèves. (Marie Sylvie Claude, professeur de Lettres)
- 3.Organisation temporelle en ECJS : un exemple de travail en SVT.

V – L'évaluation en ECJS

- 1.Le sens des critères officiels (Marie Sylvie Claude, professeur de Lettres)
- 2.Proposition de dispositif pour une évaluation décloisonnée ((Marie-France Rossignol, professeur de Lettres)

Brochure réalisée par :

Marie France Rossignol
Marie Sylvie Claude
Martine Champeaux

Site académique : www.ac-creteil.fr/lycée/ecjs/welcome.html

Introduction

CONCOURIR A LA FORMATION DU CITOYEN

Pour répondre à une demande forte des lycéens et afin de leur assurer une nécessaire formation civique, l'ECJS a été mise en place dès la rentrée 1999 en Seconde, à la rentrée 2000 dans les classes de Première des séries générales et à la rentrée 2001 dans les classes de Terminale de ces mêmes séries. Pour ce qui est des séries technologiques, une expérimentation a été lancée à la rentrée 2001.

En ECJS, l'objectif consiste à « concourir à la formation du citoyen » * ce qui constitue une des missions fondamentales du système éducatif. Si l'ECJS ne représente pas en elle-même une révolution pédagogique, elle offre néanmoins, grâce à l'existence de programmes notionnels, l'opportunité de construire progressivement le concept intégrateur de citoyenneté véritable « conquête permanente ». La citoyenneté est appréhendée dans ses diverses « dimensions » sociale, politique... Cet enseignement ne prend véritablement tout son sens que s'il est assuré par des professeurs de plusieurs disciplines afin d'organiser un croisement et un dialogue entre ces disciplines. Les stages de formateurs de formateurs en ECJS ont réussi, dans cette perspective, à (re)nouer un fructueux dialogue dans l'intérêt de tous. Ils ont été aussi l'occasion de conduire des réflexions sur des caractéristiques propres à l'ECJS :

- prise en compte de la pluridisciplinarité dans les contenus (apport particulier de chaque discipline et lien(s)/ancrage(s) avec les programmes disciplinaires), les objectifs et les démarches ;
- intensification de la collaboration avec les CDI ;
- responsabilisation des élèves et modalités d'acquisition d'une plus grande autonomie ;
- spécificités de l'évaluation en ECJS.
- modalités de l'information des professeurs.
- particularité de la relation entre enseignés et enseignants. Faute de confiance et de respect cette relation nouvelle n'est-elle pas source d'enrichissement pour tous ?

Dans l'Académie de Créteil, l'ECJS fait l'objet d'une forte volonté pédagogique et d'une préoccupation continue. Nous souhaitons poursuivre dans cette voie. Malgré les difficultés qu'a fait naître cet enseignement, force est de constater, et nous en sommes très heureux, qu'il a atteint un de ses objectifs essentiels c'est à dire apprendre aux élèves à argumenter en défendant leurs opinions certes mais aussi et surtout en respectant celles des autres.

L'ECJS nous aide à transmettre les valeurs de notre démocratie. Les professeurs qui la défendent en la mettant en œuvre avec conviction et pertinence, méritent toute notre reconnaissance.

JANVIER 2003. MICHEL HERON IA/IPR

* BO n° 5 du 5 août 1999.

I- Le dossier documentaire

1. L'ECJS et CDI : la spécificité du fonds documentaire ; fiches-activités de recherche documentaire comparée (J. Pétron, professeur-documentaliste)

ECJS et CDI

Qu'y a-t-il de spécifique pour l'ECJS dans le fond documentaire ? Quelles pistes de travail sont à explorer avec le professeur-documentaliste ? Quel dossier documentaire est-il possible de réaliser ?

Il est indispensable que les élèves **interrogent la base du logiciel documentaire** pour consulter le fonds du CDI en ce qui concerne l'ECJS.

En effet avec cet enseignement, les élèves s'ouvrent à des connaissances **en dehors des champs disciplinaires traditionnels**. Il y a peu de manuels d'ECJS sur les rayonnages du CDI (quelques éditeurs ont produit pour les programmes de seconde des fichiers (Bordas) ou des manuels (Nathan) qui sont d'abord des guides méthodologiques ; mais il n'y a d'étagère ECJS. La recherche des informations entraîne les jeunes vers des zones de classement qu'ils ne connaissent pas : le droit, la politique, la sociologie par exemple... Ils doivent rassembler des informations qui ne sont pas forcément regroupées dans un même domaine de connaissance (par exemple l'histoire) mais **qui participent de plusieurs disciplines** (exemple la notion d'éthique, avec des entrées en philo, mais aussi en sciences). Des thèmes sur la démocratie ou l'environnement les renvoient aussi vers plusieurs domaines de connaissances.

C'est en recherchant dans la base documentaire par **mots-clés ou par descripteurs** qu'ils peuvent être orientés vers les diverses sources d'informations, dans des endroits distincts du CDI. Ainsi à partir des **thèmes** se forment les **notions et les concepts**.

Les ouvrages présents dans un CDI posent moins de problèmes de **validation** car ils ont été choisis par les professeurs des disciplines et ceux de la documentation. Néanmoins les élèves peuvent être sensibilisés aux raisons pour lesquelles ces documents apparaissent comme fiables (auteurs et collections reconnus ...)

Que trouve-t-on au CDI pour les recherches concernant l'ECJS ?

- **Des usuels**, souvent plus spécialisés au lycée (en SES, sciences par exemple)
- **Des documentaires**, dans des domaines jusque-là peu connus des élèves (sociologie, politique...)
- **La Presse** : des périodiques plus ou moins spécialisés
- **Des Cédéroms** divers, sur les institutions par exemple (Sénat, Assemblée Nationale), les questions économiques et sociales. La découverte des diverses fonctions offertes par un cédérom est une bonne préparation à la recherche sur l'Internet (bloc-notes, historique de la recherche, navigation ...)
- **L'Internet**. Les élèves doivent connaître le sens de certains termes spécifiques à l'Internet. Ils doivent acquérir un savoir-faire dans ces recherches (moteur, annuaire) et s'appuyer s'il y a lieu sur les compétences validées par le B2i. Le problème de la validité des informations apportées par des sites, notamment personnels, est central dans ce type de recherche.

Constitution du dossier.

Les documentalistes sont très sollicités par les élèves pour la constitution des dossiers. Mais il n'y a pas de modèle unique. Pour éviter des erreurs d'interprétation le professeur doit donner des consignes précises en matière de dossier documentaire : exigences quant à la problématique du dossier, au contenu, à la finalité du dossier (pour faire un exposé, un débat...), mais aussi quant à la présentation « physique » de ce dossier (nombre de pages, illustrations...).

Respect du droit d'auteur, respect du droit de copie.

En ECJS il faut être particulièrement rigoureux quant à ces exigences. C'est une exigence constante en recherche documentaire, à plus forte raison dans un enseignement qui se veut juridique et civique.

Jacqueline PETRON propose un dossier de recherche documentaire comparée (en trois pages). Les élèves font sur un sujet donné une recherche : sur encyclopédie, sur manuel, sur logiciel documentaire, sur l'Internet et comparent les démarches et les résultats obtenus.

Bibliographie :

* **Un travail réalisé par des collègues belges : *Internet, passage obligé vers la réécriture* : <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/reecriture/reecriture.html> fait le point sur l'utilisation de l'Internet.**

Attention à certains sites (sectes...) qui masquent leurs discours sous toutes les apparences de la respectabilité.

RECHERCHE DOCUMENTAIRE COMPAREE

Sujet de votre recherche :

ENCYCLOPEDIES

Où se trouvent les encyclopédies dans le CDI ?

Sont-elles cotées ?

Quelles sont les encyclopédies consultables au lycée pour votre sujet de recherche ?

Pour celle(s) que vous avez utilisée(s), indiquez quels outils documentaires vous avez utilisés (index, thesaurus...) et les pages des articles qui vous ont paru intéressants.

encyclopédie	outil	pages

LES MANUELS SCOLAIRES

Où se trouvent les manuels au CDI ?

A quoi les reconnaît-on ?

Quels outils documentaires permettent d'y trouver l'information ?

Quels manuels avez-vous retenus pour votre recherche ? (discipline, classe éditeur et date) Pour chacun indiquez à quelles pages

INTERNET

Dans ce réseau informatique mondial, les utilisateurs possédant un ordinateur et un moyen de communication (téléphone, câble, satellite) peuvent échanger des informations avec tous ceux qui sont aussi reliés au réseau.

Pour circuler entre les sites il faut un navigateur :

Une adresse commence généralement par : <http://www.>

1) Recherche sur un *annuaire* : *Yahoo ou Nomade*

Comment est l'écran d'accueil ?

Tapez votre recherche et dites combien de réponses vous obtenez :

2) Recherche sur un *moteur de recherche* : *Altavista ou Google*

Décrivez l'écran d'accueil :

Tapez votre recherche et indiquez combien de réponses vous obtenez :

Notez les adresses des sites qui vous semblent à priori les plus intéressants :

	avantages	inconvénients
Annuaire		
Moteurs de recherche		

2. La constitution du dossier documentaire : exemples de page-documents et page-notions sur deux sujets, arrêt Perruche et homoparentalité (Alain Lamotte, professeur d'Histoire-Géographie)

ECJS, la constitution du dossier documentaire

Le dossier doit être composé de deux parties bien distinctes

- **La 1^{ère} est celle de la « masse informative »**

Elle présente de façon ordonnée un ensemble de 5 à 7 documents choisis en fonction du thème déterminé en classe. Chacun d'entre eux porte la trace d'une lecture effective (les passages importants sont surlignés)

En 1^{ère} page figure un sommaire explicite indiquant le titre, la source et la date des documents.

L'ordre documentaire classe et distingue

- les faits,
- la diversité et l'opposition de points de vue,
- les analyses.

Il faut privilégier la diversification documentaire en variant les sources, les dates et éventuellement la nature des documents.

- **La 2^{ème} est celle du traitement documentaire**

Cette partie ne comporte que deux pages

- **Une « page documents »** qui présente de façon cohérente et structurée un choix d'extraits des documents. L'objectif est de saisir les enjeux essentiels du sujet traité **rien qu'à la lecture de cette unique page**. Chaque extrait porte un titre évocateur, la mention de la source et de la date, une mise en évidence des mots-clé.
Cf. document joint un exemple de page documents dont il faut faire la critique.
- **Une page-notions** qui présente une réflexion sur des notions du programme à partir des documents trouvés.

Voici une grille permettant l'évaluation des dossiers documentaires

On peut mettre des lettres indicatives (de A à E -> très bien à très insuffisant)

« Masse informative » le choix documentaire			Page-documents le traitement documentaire			Page-notions La réflexion sur base documentaire	
cohérence	diversité	Complémentarité	Pertinence et cohérence des extraits choisis	Présentation et mise en valeur des passages essentiels	Cohérence d'ensemble	Articulation documents notions	Réflexion sur les notions

A- Qu'est-ce qu'une page document ?

ECJS, un exemple de « page-documents : L'exemple de l'actualité sur « l'arrêt Perruche »

L'arrêt Perruche, les faits

Le 17 novembre 2000, l'assemblée plénière de la Cour de cassation reconnaissait le droit à Nicolas Perruche, un adolescent de 17 ans lourdement handicapé, d'être indemnisé. La plus haute instance de la juridiction suprême estimait que sa mère n'avait pu exercer son droit à l'avortement en raison d'une rubéole non décelée pendant sa grossesse. Pour la première fois, l'arrêt Perruche a donc posé le principe d'une indemnisation directement versée à l'enfant handicapé et non plus uniquement à ses parents de façon à lui permettre de vivre dans des conditions conformes à la dignité humaine malgré son handicap". Mais l'arrêt Perruche, qui depuis a fait jurisprudence dans trois autres dossiers, pose un problème éthique de fond majeur dans la notion même de "préjudice résultant d'un handicap".

Le point de vue d'un praticien de diagnostic prénatal

Michèle Uzan, chef de service de gynécologie médicale à l'hôpital Jean-Verdier de Bondy

« j'ai eu le sentiment que le fond du problème est que notre société ne prend pas en charge les personnes handicapées de manière digne, équitable et solidaire. ... Les carences des politiques vont pousser les parents d'enfants handicapés, qui sont confrontés à d'énormes difficultés, à porter plainte. On évolue vers une médecine défensive qui se substitue au contrat moral et au dialogue avec la femme enceinte. S'il y a faute, il doit y avoir sanction. Un diagnostic mal fait, une information non délivrée à la patiente, ont comme conséquence pour cette dernière un préjudice moral qui doit être réparé. Il en va différemment pour l'erreur commise lors d'une échographie, qui ne crée pas l'anomalie à l'origine du handicap ... C'est aussi pour cela qu'il est impossible d'imposer une obligation de résultat. »

L'analyse du journaliste

L'édition du Monde

Faute médicale et handicap

Beaucoup de malentendus faussent le débat. Il reste que, au-delà de la stricte interprétation juridique de l'arrêt controversé, sa forte portée symbolique justifie l'intervention du législateur. Les risques de dérive existent, qu'il appartient aux élus de circonscrire. Quel que soit le texte adopté par l'Assemblée nationale au terme de la discussion, jeudi 10 janvier, il devra protéger l'enfant handicapé des aléas de la vie, ce qui n'était pas le cas avant la jurisprudence Perruche, maintenir le principe de la responsabilité médicale des praticiens, qui est une garantie pour le patient, mais aussi assurer l'avenir de cette médecine infiniment précieuse qu'est la médecine fœtale, en aidant la

Après avoir lu attentivement cette page- documents, faites-en la critique (points positifs et négatifs). Puis réfléchissez sur des mises en relation avec des notions du programme et mettez en valeur ce qui fait débat

Quand la loi s'en mêle !

Les députés ont adopté jeudi 10 janvier le dispositif proposé par le gouvernement pour mettre fin à la jurisprudence de l'arrêt Perruche relative à l'indemnisation des handicaps congénitaux.

Le vote a été acquis à la quasi-unanimité des députés présents.

Le texte adopté stipule notamment que **"nul, fût-il né handicapé, ne peut se prévaloir d'un préjudice du seul fait de sa naissance"**.

Toutefois, il autorise les parents des handicapés congénitaux à demander une indemnité pour leurs enfants lorsqu'un handicap *"d'une particulière gravité"* n'aura pas été décelé lors des examens prénataux à la suite d'une *"faute lourde"* des médecins.

Le texte doit maintenant être intégré au projet de loi sur les droits des malades, qui sera débattu au Sénat à partir du 22 janvier. Les intervenants ont souligné le consensus auquel est parvenu le monde politique sur la nécessité de mettre un terme à la jurisprudence Perruche. Reconnaisant la nécessité de poursuivre les travaux sur la rédaction de ce texte, le président de la commission des Affaires sociales, Jean Le Garrec (PS), a espéré aboutir lors de la commission mixte paritaire qui se tiendra le 30 janvier après le vote du Sénat sur le projet relatif aux droits des malades, et qui devrait durer *"au moins une journée"*.

Le point de vue d'un professeur de droit

Michelle Gobert, professeur émérite de l'université Paris-I

"Pour comprendre la décision de la Cour de cassation, il faut revenir aux principes juridiques. En 1936, la Cour de cassation a décidé qu'un contrat se forme entre le praticien et son malade..."

Dans le cas de Mme Perruche la responsabilité des médecins était engagée puisque la mère n'a pas été prévenue du handicap de son enfant, et donc a été privée de son choix d'avorter ou non.

Certains interprètent l'arrêt comme la reconnaissance, par la Cour de cassation, d'un "préjudice de vie". Qu'en pensez-vous ?

Cette interprétation est totalement erronée et abusive. Le préjudice réparé par la Cour n'est pas celui d'être né, mais le handicap grave dont l'enfant souffre, ce même handicap dont on n'hésite pas un instant à indemniser les parents.

Il faut enfin dénoncer la situation extrêmement difficile vécue par les handicapés et leurs familles sans aide matérielle suffisante et sans structures d'éducation spécialisées. Les pouvoirs publics ont trop longtemps négligé ce problème, qui est devenu de société. La solidarité nationale devra certainement intervenir

Durand Bastien	ECJS : page problématique HANDICAPS CONGÉNITAUX ET PRÉJUDICE	Source : CCNE, avis n°68 du 29.05.01
----------------	---	---

POURQUOI CE DEBAT ? —————> *Affaire Nicolas Perruche*

Un arrêt récemment rendu par la cour de cassation, le 17 novembre 2000 a conclu la nécessité d'indemniser un enfant handicapé profond en établissant un lien de causalité entre une faute médicale et la situation de cet enfant. (cet arrêt a été brisé depuis)

Question soulevée : Existe-t-il un droit à ne pas naître handicapé ?

L'affirmation d'« un droit à ne pas naître handicapé » n'est cependant pas sans poser de graves questions, tant sur la logique de cette affirmation que sur les conséquences pratiques qui risqueraient d'en découler.

Exemple : des parents, qui, correctement informés ont décidé de laisser se développer le fœtus et de l'accueillir avec son handicap, se seraient sciemment opposés à ce nouveau droit reconnu aux enfants de ne pas naître avec un handicap jugé insupportable.

Action menée au nom d'une personne handicapée incapable

L'incapacité rend ici plus incertaine la fiction selon laquelle l'enfant demanderait réparation au nom de son droit à ne pas naître handicapé.

2 situations doivent être distinguées

Risques et problèmes

Action menée par une personne handicapée en possession de ses capacités de jugement

Il intente donc une action contre ceux qu'il juge responsables d'une telle naissance, des professionnels qui n'ont pas permis à ses parents de faire connaître leur choix en faveur d'une interruption de grossesses, ou bien ses parents eux-mêmes.

⇒ Risque d'une très forte pression sur les professionnels et sur les parents, qui pourraient subir des poursuites en réparation de préjudice.

⇒ De nombreux spécialistes du diagnostic pré natal font remarquer que fonder uniquement la loi d'interruption de grossesse sur des critères objectifs de gravité du handicap ne tiendrait pas compte du choix de la mère et de ses propres convictions morales → ceci irait donc contre la liberté du choix de la femme prévue par la loi de 1975.

Et il s'agit là de la part du législateur d'une marque de confiance en la responsabilité de la mère et du respect de sa liberté

⇒ Cette tendance à une définition sociale des critères de la « bonne naissance » peut être qualifiée **d'eugénisme**.

Conclusion

La reconnaissance d'un droit de l'enfant à ne pas naître dans certaines conditions apparaît comme hautement discutable sur le plan légal, inutile pour assurer l'avenir matériel des personnes souffrant de handicap, et redoutable sur le plan éthique.

Une solution ?

Le sort de la personne handicapée doit être assuré indépendamment des recours judiciaires, comme la manifestation de la **responsabilité collective de la sociétés** envers ses membres fragilisés, une solidarité et un *devoir social* garantis de telle sorte que la décision de la mère (mise au courant du risque de naissance d'un enfant handicapé) ne dépende que de son appréciation personnelle de la situation et de **sa responsabilité envers l'enfant qui pourrait naître**.

Arrêt de la cour européenne des droits de l'homme concernant l'homoparentalité du 26 février 2002

<p style="text-align: center;"><u>Les faits:</u></p> <p>Philippe Fretté avait déposé une demande d'agrément préalable à l'adoption en octobre 1991. Deux années plus tard, invoquant son "choix de vie" et l'absence de référent maternel", <u>le Conseil de Paris lui avait opposé un refus tout en le reconnaissant "pourvu de qualités humaines et éducatives certaines". L'adoption plénière est pourtant ouverte, en France, aux personnes célibataires de plus de 28 ans depuis 1966, sans que le code civil précise si elles doivent vivre seules ou être hétérosexuelles.</u></p> <p><u>Le tribunal administratif de Paris</u>, en janvier 1995, avait annulé cette décision, estimant que le "choix de vie" ne pouvait justifier un refus que s'il s'accompagnait d'un comportement préjudiciable à l'éducation de l'enfant. Mais dans un arrêt du 9 octobre 1996, <u>le Conseil d'Etat</u> avait finalement confirmé le refus d'agrément. Selon le commissaire du gouvernement, "l'enfant adopté a d'autant plus besoin d'un environnement familial stable et épanouissant qu'il a été privé de sa famille d'origine et a déjà un passé douloureux". Estimant que <u>cette décision violait la Convention européenne des droits de l'homme</u>, Philippe Fretté avait alors déposé <u>un recours contre la France devant la Cour européenne des droits de l'homme de Strasbourg.</u></p> <p>Par une décision du 26 février prise à la courte majorité de 4 voix sur 7, la Cour européenne des droits de l'homme vient de confirmer <u>la légitimité du refus d'agrément opposé à un individu voulant adopter du seul fait de son homosexualité.</u> Elle s'applique à un ressortissant français mais aussi à l'ensemble des homosexuels des 43 pays du Conseil de l'Europe qui souhaitent concrétiser un projet parental.</p> <p style="text-align: right;"><u>Le Monde</u> 27/02/02</p>	<p style="text-align: center;"><u>Arguments de la cour:</u></p> <p>Dans son arrêt, la Cour européenne des droits de l'homme reconnaît <u>qu'il y a bien eu une "distinction" en fonction de l'orientation sexuelle</u> et que le refus d'agrément repose " de manière déterminante sur l'homosexualité déclarée" du requérant. Mais <u>cette distinction n'est pas une discrimination car elle poursuit un but légitime</u> : "protéger la santé et les droits des enfants". "Force est de constater, poursuit la Cour, que la communauté scientifique est divisée sur les conséquences éventuelles de l'accueil d'un enfant par un ou des parents homosexuels, compte tenu du nombre restreint d'études scientifiques réalisées sur la question à ce jour. S'ajoutent à cela de profondes divergences des opinions publiques nationales et internationales, sans compter le constat de l'insuffisance du nombre d'enfants adoptables par rapport aux demandes". Les autorités nationales, conclut la Cour, ont donc "légitimement et raisonnablement pu considérer que le droit de pouvoir adopter trouvait sa limite dans l'intérêt des enfants susceptibles d'être adoptés".</p> <p style="text-align: right;"><u>Le monde</u> 27/02/02</p>	<p style="text-align: center;"><u>Robert Wintemute, avocat de Philippe Fretté:</u></p> <p>L'agrément en vue de l'adoption, qui peut être demandé par toute personne célibataire, a été refusé au requérant pour la seule raison de son « choix de vie » et sans justifier que ce choix mettait concrètement en péril l'intérêt d'un enfant. Sauf à considérer l'homosexualité – ou la race, par exemple – comme constituant en soi une contre-indication, l'homosexualité de M. Fretté ne pouvait justifier le refus d'agrément que s'il s'accompagnait d'un comportement préjudiciable à l'éducation d'un enfant, ce qui n'était nullement établi.</p> <p>En motivant le refus d'agrément par le seul critère tiré des conditions de vie du requérant, qui renvoyait implicitement mais certainement à son homosexualité, <u>le droit garanti au requérant par l'article 343-1 du Code civil est atteint sur le seul fondement de son orientation sexuelle.</u> Le Conseil d'Etat précise même, qu'il ne ressort du dossier « aucun élément précis de nature à faire craindre pour l'intérêt de l'enfant ». <u>Le but légitime ne se trouve donc en aucune façon, concrètement, établi.</u></p> <p style="text-align: right;"><u>Plaidoirie de l'avocat de la défense, extraite de l'arrêt de la cour européenne des droits de l'homme</u></p>
<p style="text-align: center;"><u>Stéphane Nadaud, pédopsychiatre:</u></p> <p>Soutenue en octobre 2000 par Stéphane Nadaud, une étude intitulée "approche psychologique et comportementale des enfants vivant en milieu homoparental" concernant 58 jeunes de 4 à 16 ans montre que "ces enfants ne vont pas plus mal que les autres", ne "présentent pas de pathologie particulière" au motif qu'ils sont élevés par des parents gays. Stéphane Nadaud, qui se disait hier "étonné" par la décision de la cour européenne, avait eu envie de travailler sur le sujet à cause des a priori véhiculés par certains de ses confrères. Lui dit: "l'homosexualité ne constitue pas, en soi, un facteur de risque". Et pour une raison toute simple continue t-il: "depuis 1983 elle ne fait plus partie de la classification internationale des maladies mentales, établie par l'Organisation mondiale de la santé".</p> <p style="text-align: right;"><u>Libération</u> 27/02/02</p>	<p style="text-align: center;"><u>Martine Gross, vice-présidente de l'association des parents gays et lesbiens (APGL)</u></p> <p>Martine Gross se bat depuis des années pour la reconnaissance de l'homoparentalité. "Cette décision risque d'encourager les pratiques discriminatoires. C'est une déception. Cet arrêt pousse à dissimuler l'homosexualité dans la préparation même du projet d'adoption."</p> <p>L'APGL et les associations réunies au sein de l'Observatoire du Pacs entendent dorénavant inciter le plus grand nombre possible de postulants à l'agrément déçus à se porter devant la Cour de Strasbourg, <u>dont la jurisprudence peut, selon eux, évoluer.</u></p> <p>"Dans notre pétition nous demandons qu'une personne seule susceptible d'accueillir un enfant ne soit pas condamnée si elle révèle son homosexualité. Nous demandons le respect du principe d'égalité."</p> <p style="text-align: right;"><u>Libération</u> 27/02/02</p>	
<p style="text-align: center;"><u>Daniel Borrillo, maître de conférence en droit à l'université Paris X-Nanterre et chercheur associé au Cersa-CNRS:</u></p> <p>Daniel Borrillo estime que cet arrêt est "une extraordinaire régression pour les droits de l'homme". Selon lui, il s'agit "d'une décision éminemment politique, qui entérine <u>une discrimination fondée sur l'orientation sexuelle en invoquant l'état de l'opinion publique ainsi que l'absence de consensus scientifique</u>". "Il me semble grave de rendre justice en se fondant sur l'opinion publique, poursuit-il. Par ailleurs, toutes les études scientifiques ont montré que les enfants élevés par des homosexuels ne sont pas perturbés pour autant."</p> <p>Cette décision me semble critiquable à plusieurs égards. Les Etats membres du Conseil de l'Europe qui reconnaissent un droit individuel à l'adoption ne l'interdisent pas expressément aux homosexuels. Il existe par ailleurs un consensus européen pour mettre fin à toute discrimination fondée sur l'orientation sexuelle (article 21 de la Charte des droits fondamentaux de l'union européenne).</p> <p>Bien que la Convention européenne ne consacre pas un droit fondamental à l'adoption, du moment où un Etat le garantit, <u>l'égalité devant la loi doit être assurée pour tous indépendamment, de la sexualité.</u> Malheureusement <u>cette absence de garantie est légitimée par la Cour européenne.</u></p> <p style="text-align: right;"><u>Le Monde</u> 27/02/02 ; 01/03/02</p>		
<p style="text-align: center;"><u>Témoignage d'une homosexuelle:</u></p> <p>Isabelle et Véronique, 40 et 41 ans, toutes deux enseignantes dans la région Centre. Véronique, qui a déjà un fils de 4 ans d'une précédente union, s'est vue refuser l'agrément. Lorsqu'elle a fait sa demande, elle n'a pas dit qu'elle était homosexuelle "parce qu'on savait que ce serait un refus d'office". "On a dit qu'on vivait en copropriété pour des raisons de commodité matérielle. Dès que l'assistante sociale a vu qu'on vivait ensemble, on a senti de l'animosité. <u>Elle nous a dit que les homosexuels n'avaient pas le droit d'adopter.</u>" Véronique n'obtient pas l'agrément du fait d'un "mode de vie particulier qui ne permet pas à l'enfant d'avoir des repères", note la décision. Elle l'attaque devant le tribunal administratif, puis abandonne. "C'est très frustrant de dissimuler, de ne pas pouvoir montrer qu'on est un couple équilibré, normal, qui agit au mieux pour son fils qui évolue bien. On vit ensemble depuis presque vingt ans ! On avait envie de leur crier à la figure." Véronique ajoute : "Vis-à-vis de notre fils, on essaye d'être dans une démarche de visibilité, à l'école notamment. On a parlé à la maîtresse, et cela s'est très bien passé. On n'avait pas envie, en mentant, de prendre deux chemins opposés."</p> <p style="text-align: right;"><u>Le Monde</u> 27/02/02</p>		

Page de notions

République: Séparation des pouvoirs

Pouvoir judiciaire:

- Tribunal administratif de Paris
- Conseil d'Etat

⇒ doit statuer sur les questions nouvelles du droit et présentant une difficulté sérieuse que lui renvoient les tribunaux administratifs

→ **Cour européenne des Droits de l'homme**

⇒ organe juridictionnel du Conseil de l'Europe

⇒ chargée d'examiner les requêtes fondées sur la violation, par un état, de la **Convention Européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales**

⇒ ses arrêts font office de **jurisprudence**. Ils deviennent référence.

Pouvoir législatif:

- Clivage droite / gauche
- Diversité des points de vue

Démocratie:

- Expression démocratique:
 - Pressions d'associations
 - Manifestations
 - Liberté d'expression

Etat de droit:

- Respect des droits:
 - Convention Européenne des Droits de l'homme
 - Droits fondamentaux
 - Code civil

Représentation :

La France face à une décision européenne

- Opposition France/Europe
- Modification de la législation française

Débat:

Refus de l'homoparentalité ⇒ Jurisprudence de la **Cour Européenne des Droits de l'homme**

- Violation de certains droits ? Respect de l'Etat de droit ?
- Discrimination ou légitimité ?
 - Refus motivé sur le seul critère de l'homosexualité? → Discrimination sexuelle
 - But légitime: protéger la santé et les droits des enfants

⇒ Le but légitime est-il établi?

⇒ Cette décision est-elle une répression des droits de l'homme?

⇒ L'égalité devant la loi est elle toujours assurée pour tous indépendamment de la sexualité?

II – L’enseignement de l’ECJS en Lycée Professionnel, Didier Butzbach (Lettres histoire géographie)

S’il est vrai que, tant dans les contenus que dans la démarche, l’ECJS en lycée est identique à l’ECJS en lycée professionnel et que nombre des interrogations des enseignants dans sa mise en œuvre se rejoignent, il n’en est pas moins certain que les pratiques diffèrent de par la spécificité des publics qui nous oblige à aborder chacune des étapes rythmant la pratique de l’ECJS de manière particulière. L’identification des spécificités des élèves de lycée professionnel nous permettra de mieux anticiper les problèmes qui peuvent surgir dans le déroulement d’une séquence ECJS.

Les caractéristiques du public de lycée professionnel

Dans un ouvrage particulièrement fécond¹, Bernard Charlot analyse plus de cinq cents bilans de savoir et plus de deux cents entretiens desquels il tente de dégager successivement ce que les élèves disent avoir appris, où ils l’ont appris et avec qui, ce qui est important pour eux, ce qu’ils attendent, quel est leur rapport au temps, quelles sont les formes et les dominantes qui apparaissent dans leur rapport au monde, aux autres et à eux-mêmes, quel est leur rapport à l’école.

Ces jeunes ne valorisent pas plus les savoirs scolaires que les savoirs professionnels. Le lycée professionnel ne leur fait pas fortement sens. Il est avant tout l’occasion de passer un diplôme et de trouver un emploi. Les apprentissages les plus signifiants sont pour eux d’ordre relationnel et affectif. L’institution scolaire leur apparaît difficilement supportable dès lors que la relation est largement absente de cet univers. C’est donc en s’appuyant sur ce désir qu’ils manifestent de comprendre le monde qui les environne et particulièrement la façon dont les groupes s’organisent, que l’ECJS peut rencontrer un succès indéniable : cet enseignement répond en effet à une forte demande de leur part et, simultanément, par le processus distanciation-régulation qu’elle enclenche, leur donne les clés d’une meilleure maîtrise des situations qu’ils expérimentent par cette prise de distance vis-à-vis d’eux-mêmes, des autres, de la vie. Cela ne signifie pas pour autant que cet enseignement se pratique dans des conditions plus confortables qu’ailleurs : les histoires scolaires de nos élèves restent profondément marquées par le sceau de l’échec, qu’ils ont subi sans en comprendre le sens. Mais maturité et exigence surdimensionnée sont à la mesure de ces attentes créées par les déceptions vécues ou ressenties au cours de la scolarité qui a précédé et à l’expérience de leur vie en société, dans leur quartier, dans leur famille. Les enjeux sont donc bien perçus par nos élèves. En revanche, les démarches de constitution d’un dossier documentaire se heurtent à leur pratique déficiente de lecture et l’absence jusqu’ici d’un travail systématique sur l’argumentation, l’oral et le débat que l’ECJS réactive aujourd’hui.

1. Pratiquer l’ECJS

A- Compte-rendu d’une séquence

Cette présentation n’est en rien normative ; il s’agit simplement de retracer le parcours d’une réalisation en vue d’une analyse de pratique.

contraception et sexualité (7 séances d’1h30 en seconde BEP sanitaire et sociale)

Étape 1 :

- Présentation de l’ECJS (fiche indiquant les points centraux de l’enseignement) :
 - L’éducation à la citoyenneté
 - Le débat argumenté et l’importance de l’oral en ECJS
 - Utiliser et traiter l’actualité en classe
 - L’évaluation
- Distribution d’un QCM portant sur la pilule, le préservatif, l’IVG et les MST. Ce questionnaire visait à déterminer les représentations des élèves dans ces différents domaines
- Choix du thème : la sexualité et ses risques
- Présentation des 7 séances d’ECJS (objectifs, encadrement, dispositifs- au CDI, à l’extérieur de l’établissement)
- Dépouillement des questionnaires par groupe et sur transparent Étape 2
- Correction du questionnaire
- Création des groupes de travail
- Préparation d’une sortie en bibliothèque (questions pour les recherches ; organisation –plan, autorisation...)
- Information sur une sortie au planning familial

Étape 3

- Accueil et présentation du planning
- Questions-enquête des élèves

Étape 4

- Accueil et présentation de la bibliothèque
- Utilisation du logiciel de recherche documentaire

¹ *Le rapport au savoir en milieu populaire, une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Anthropos, 1999, 390 pages.

- Collecte des informations

Étape 5

- synthèse des informations recueillies (bibliothèques)
- bilan sur les informations collectées ; choix des compléments à apporter
- travail par groupe sur l'Internet

Étape 6

- réflexion sur la mise en forme des informations en fonction des critères de clarté et de temps disponible
- choix de mises en forme : manuscrite, graphique, informatique

Étape 7

- présentation orale des informations à la classe entière et évaluation des interventions
- débat « pour ou contre l'IVG »
- synthèse sous forme de liste des points de vue émis pour et contre
- réflexion autour de l'intérêt et l'apport de ce thème

Analyse :

Points forts	Points faibles	Améliorations possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Enseignants ayant travaillé en binôme • Appui sur les représentations des élèves • Choix du thème cohérent avec les préoccupations des élèves qui sont dans cette section • problématique élaborée par les élèves • Utilisation des ressources d'expertise locales internes ET externes (CDI, planning familial, bibliothèque) • Diversité des ressources documentaires • Utilisation de l'Internet comme complément d'information • « Bilan d'étape » en cours de recherche pour mesurer les manques documentaires • Mise en commun transformant les élèves en expert 	<ul style="list-style-type: none"> • Thème imposé • Manque de sollicitation auprès des disciplines offrant un recours dans les contenus (VSP) ou les démarches (recherche documentaire, débat, argumentation, lecture de documents sciences sociales etc..) • Imprécision de la problématique amorçant la recherche documentaire • Les notions du programme ne sont pas clairement articulées au travail • La problématique du débat en pour / contre est impossible car elle revient à poser la possibilité de se placer hors la loi (ce qui est un autre débat) • La démarche de valorisation (liste pour / contre) laisse penser qu'il n'y a pas de synthèse possible 	<ul style="list-style-type: none"> • Pour assurer une motivation sur le temps long, il est préférable de donner aux élèves les moyens de choisir le thème • Le travail sur les représentations des élèves est alors d'autant plus efficace qu'il suit ce choix et qu'il précède la recherche documentaire • Articuler la collecte d'informations, leur présentation et le débat à la clarification des notions qui sont liées au thème choisi • réinvestir les notions dans la synthèse qui suit le débat pour éviter de confirmer l'image d'un affrontement stérile d'opinions • Le temps consacré à la séquence autorisait deux séances supplémentaires réparties entre le traitement de l'information pour la recherche, le débat et sa valorisation.

B- Utiliser les ressources documentaires de l'Internet : l'exemple des élections présidentielles 2002

Voici un exemple de la préparation documentaire qui peut servir de cadre à la recherche menée par la suite par les élèves en respectant cette sélection pour leur éviter de se perdre dans les méandres de la navigation sur le WEB.

Les résultats : site de l'Assemblée Nationale, http://www.elections-legislatives.fr/resultats/carte/index.htm	
Rappels juridiques	<ul style="list-style-type: none"> • L'histoire du suffrage universel en France sur le site du Premier Ministre : http://www.premier-ministre.gouv.fr/fr/p.cfm?ref=33194 • INSTRUCTION relative au déroulement des opérations électorales pour l'élection des députés, des conseillers régionaux, des conseillers généraux et des conseillers municipaux, CIRCULAIRE MINISTERIELLE n° 69-339 du 1er août 1969 adressée à MESDAMES ET MESSIEURS LES MAIRES (mise à jour le 6 mai 1999) http://www.conseil-constitutionnel.fr/dossier/presidentielles/2002/documents/c69339.htm • Le Code électoral (partie législative) : http://www.legifrance.gouv.fr/citoyen/uncode.ow?code=CELECTOL.rcv • Le Code électoral (partie réglementaire - décrets en Conseil d'État) : http://www.legifrance.gouv.fr/citoyen/uncode.ow?code=CELECTOR.rcv

**Sites
institutionnels**

- Présidence de la République : <http://www.elysee.fr/>
- Premier Ministre : <http://www.premier-ministre.gouv.fr/>
- Ministère de l'Intérieur :
 - Accueil : <http://www.interieur.gouv.fr/>
 - Tous les résultats : <http://www.interieur.gouv.fr/avotreservice/elections/legis2002/index.html>
 - Le dossier spécial "Élections" :
http://www.interieur.gouv.fr/rubriques/b/b3_elections/tout_savoir_sur_les_elections
- Ministère des Affaires Étrangères : <http://www.france.diplomatie.fr/francais/elections2002/election.html>
- Assemblée Nationale :
 - Accueil : <http://www.assemblee-nationale.fr>
 - Tous les résultats : <http://www.elections-legislatives.fr/>
- Sénat : <http://www.senat.fr>
- Conseil Constitutionnel :
 - <http://www.conseil-constitutionnel.fr/dossier/legislatives/2002/index.htm>
 - <http://www.conseil-constitutionnel.fr/dossier/presidentielles/2002/>
- "Service Public" :
 - Le dossier spécial élections 2002 : http://www.service-public.fr/accueil/election_dossier.htm
 - Le dossier spécial élections présidentielles 2002 : <http://vosdroits.service-public.fr/ARBO/04010401-FXELC106.html>
 - Le dossier spécial élections législatives 2002 : <http://vosdroits.service-public.fr/ARBO/04010402-FXELC108.html>
- Conseil Supérieur de l'Audiovisuel (CSA) : <http://www.csa.fr/html/election2002.htm>

	<p style="text-align: center;">Ressources pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le dossier d'ENCARTA : <ul style="list-style-type: none"> ○ La page "Présidentielles" : http://encarta.msn.fr/g.asp?gl=0ENFRE/HM_SF_SF_SE&ds=/fr/SpecialElection/ ○ La page "Course à l'Élysée" : http://encarta.msn.fr/fr/SpecialElection/ELC1000.asp ○ La page "Élections législatives" : http://encarta.msn.fr/fr/SpecialElection/ELC0001.asp • Les élections sur le site de Sciences-Po, le "CEVIPOF" : http://elections2002.sciences-po.fr/ <p style="text-align: center;">Presse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le dossier du Courrier International : http://www.courrierinternational.com/dossiers/geo/france2002/france_00.htm • Le dossier de Europe 1 : http://www.europe1.fr/infos/chaîne.jsp?chaîne=7 • Le dossier de l'Express : <ul style="list-style-type: none"> ○ http://www.lexpress.fr/Express/Info/legislatives/ ○ http://www.lexpress.fr/Express/Info/France/Dossier/2002/dossier.asp • Le dossier du Figaro : <ul style="list-style-type: none"> ○ http://legislatives.figaro.net/index.html ○ http://presidentielles.figaro.net/index.html • Le portail commun à France 2 et France 3 : <ul style="list-style-type: none"> ○ http://legislatives.francetv.fr/ ○ http://legislatives.francetv.fr/semiStatic/408-1345-NIL-NIL.html (archives du dossier "Présidentielle") • Le dossier de Libération : <ul style="list-style-type: none"> ○ http://www.liberation.fr/page.php?Rubrique=LEGIS2002 ○ http://www.liberation.fr/presidentielle/index.php • Le dossier du Monde : http://www.lemonde.fr/dossier/0_5987_3224-5665--_00.html • Le dossier du Nouvel Observateur : <ul style="list-style-type: none"> ○ http://permanent.nouvelobs.com/dossiers/presidentielle/ ○ http://permanent.nouvelobs.com/politique/20020107.OBS2067.html • Le dossier de Radio-France : http://www.radio-france.fr/divers/thematiques/elections/accueil/ • Les dossiers de RTL : <ul style="list-style-type: none"> ○ http://www.rtl.fr/rtlinfo/presidentielles/ ○ http://www.rtl.fr/rtlinfo/legislatives/ <p style="text-align: center;">Ressources complémentaires sur le Web</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adminet, le portail du web administratif et citoyen, né de l'initiative d'un groupe de fonctionnaires : http://www.adminet.fr • Le site Culture Civique : http://www.imcfrance.com/civisme/ • e1789.com, le site de la démocratie en ligne : http://www.e1789.com/main.php4 • Élections Politique France, le monde politique en France : http://www.epf.fr_fm/ • La France électorale, données et de la cartographie électorale : http://www.lafranceelectorale.com/ • Politique Digitale, l'Observatoire de la Vie Politique : http://www.scrutin.org/ • Profession Politique, informations politiques et administratives destinées à tous ceux qui veulent s'informer ou communiquer avec les acteurs du monde de la politique et des pouvoirs, en France et dans l'Union Européenne : http://www.professionpolitique.info/ • Aux Urnes Citoyens, le site portail des élections et du monde politique : http://www.auxurnescitoyens.com/ • Un site personnel qui présente le vote des députés, loi par loi : http://www.mon-depute.com/
<p>Les sites des instituts de sondages</p>	<ul style="list-style-type: none"> • BVA : http://www.bva.fr/ • CSA : Dossier spécial "Élections" : http://www.csa-tmo.fr/fra/dataset/pol_legi2002.htm • IFOP : Dossier spécial "Élections" : http://www.ifop.com/europe/banque/elections2002b.asp • IPSOS : Dossier spécial "Élections" : http://www.ipsos.fr/CanalIpsos/articles/966.asp • LOUIS HARRIS : http://www.louis-harris.fr/ • SOFRES : Dossier spécial "Élections" : http://www.2002.sofres.com/
<p>Les sites des partis politiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les liens vers les sites des partis dans le dossier de la SOFRES : http://www.2002.sofres.com/partis.htm • Les liens du site Culture Civique : http://www.imcfrance.com/civisme/politique/partipol.htm • Dossier de l'Académie de Rouen : http://www.ac-rouen.fr/pedagogie/equipes/ecjs/liens_partis.htm
<p>Site des candidats à l'élection présidentielle</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dossier de la Documentation Française : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossier_actualite/presidentielles/sites-candidats.shtml

2. Les problèmes susceptibles de surgir au cours du déroulement d'une séquence type

Voici, présentée sous forme de tableau² une série de questions soulevées par les collègues lorsqu'ils mettent en œuvre une séquence d'ECJS.

Quel est l'esprit de cette réflexion ? Il s'agit de réfléchir aux pratiques déjà engagées en dégagant et distinguant les questions et problèmes rencontrés par les enseignants au moment de mettre en œuvre cet enseignement et dans le déroulement de celui-ci

- à gauche, les étapes (nous en avons distingué 6, de la mise en place d'une équipe à l'évaluation) qui ponctuent une séquence ECJS et sous chacune d'elles un choix de questions que les enseignants se sont posées et les obstacles qu'ils ont rencontrés à sa mise en œuvre
- à droite des propositions de résolutions, des indications de méthode, avec le souci d'être ancré dans la réalité professionnelle des collègues, sachant que nous souhaitons, par ce biais, encourager et montrer d'autres façons d'enseigner en promouvant une relation à l'élève qui privilégie sa parole et le travail d'équipe entre collègues, tout en donnant des exemples concrets quand cela nous paraît efficace.

QUESTIONS	ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION
LA MISE EN PLACE DE L'ÉQUIPE	
Problème du dédoublement des classes à 24 élèves : non accordé mais pourtant nécessaire.	Cela peut être initié par une politique volontaire de l'établissement. Certaines dynamiques de classe autorisent la scission en demi-groupes et la possibilité pour l'enseignant de se déplacer d'un groupe à l'autre en s'appuyant sur des élèves moteurs pour que les groupes se gèrent alternativement en autonomie. Par ailleurs, permettre aux élèves de gagner en autonomie en multipliant les différents niveaux de regroupement faisant appel progressivement à leur responsabilité au cours des deux cycles, est une des finalités très claire de cet enseignement.
La mise en place de l'équipe : <ul style="list-style-type: none"> ➤ quelles plages horaires concevoir ? ➤ la coordination entre différents collègues est difficile à mettre en place 	Le saupoudrage de l'heure mensuelle est contre-productif : les élèves ont besoin d'un lien physique entre les différentes étapes de la séquence de manière à ce que leur prolongement relance la motivation. Si l'alignement des emplois du temps est impossible

LE LANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT	
Le choix des thèmes : lié uniquement à l'actualité ou né d'une démarche de présentation aux élèves des problématiques ? Quelle reprise après le débat, quelle suite à ce long travail ?	Filmer ou enregistrer le débat pour revenir sur l'oralité, et même les contenus, pour matérialiser la prise de recul. POUR l'actualité comme déclenchement unique et systématique des séances : forte mobilisation des élèves. Concevoir un affichage reprenant toute la documentation sous forme d'exposition ou une simple affiche retraçant les étapes de la réflexion, la problématique d'origine et l'état final de la réflexion une fois le débat achevé. CONTRE : risque de manque de recul, et de débats plus houleux. (voir <i>intra</i> le chapitre consacré à l'actualité et l'ECJS.)
Comment gérer des conflits nés d'une proximité trop grande avec des situations analysées (liens familiaux ou justice en BEP, conflits religieux ou de territorialisation en Bac Pro) ?	En fait, cet enseignement se heurte aux comportements habituels observés dans les disciplines, à la différence majeure que l'ECJS peut être justement l'occasion de prendre de la distance en apportant les informations nécessaires à tenter donc d'initiatives. Construire et proposer un forum sur Internet, à partir d'un site de l'établissement s'il existe, ou créer simplement une page personnelle sur un serveur quelconque qui héberge gratuitement ce type d'initiatives.
Un exemple de problématique « à risque » : la peine de mort. Problème : est-ce vraiment un sujet de débat, et donc, d'ECJS ? Qu'est-ce qu'un problème : Une formulation en pour / contre ?	N'aborder cette question (et avec elle, toutes celles qui ont trait à des sujets fortement médiatisés et qui confondent expression libre d'une opinion et mise en cause de la loi ou, plus grave, expression prohibée par la loi) qu'après une approche en Lettres ou en Histoire, qui permettent aux élèves d'aborder autrement le sujet et de s'exprimer dans un contexte précis. L'approche d'une loi en terme de pour ou contre est à proscrire. L'aborder par ses conséquences ou son efficacité en regard des principes démocratiques et républicains est plus fondé.

² Tableau élaboré avec Jean David Julien, PLP Lettres-Histoire de l'académie de Montpellier

3. Utiliser et traiter l'actualité en classe

L'actualité locale, nationale et internationale fournit des matériaux nombreux et surtout divers qui permettent aux enseignants de construire une séquence sur un sujet civique, politique, juridique ou social, s'insérant pleinement dans le programme. De plus, la liaison avec l'événement « chaud » suscite un intérêt particulier des élèves friands d'éclaircissements face à la densité des informations qu'ils reçoivent.

Entendons bien qu'il ne s'agit pas, en ECJS, d'obéir à l'agenda des médias mais de saisir dans les événements ceux qui peuvent correspondre à ses objectifs.

L'étude de l'actualité en classe implique notamment les principales démarches suivantes :

- diversifier les sources pour attester la réalité des faits,
- replacer l'événement dans son contexte et dans l'enchaînement historique,
- distinguer des analyses différentes,
- relier l'événement aux enjeux civiques contenus dans le programme.

Un autre des avantages à travailler sur l'actualité est qu'il modifie le rôle de l'enseignant, et ce d'autant que ce dernier utilisera les médias comme vecteurs d'expertises : à la télévision, par exemple.

L'information n'est plus l'apanage des seuls Journaux Télévisés ; la multiplication des dispositifs de débats, et le recours par ceux-ci à des paroles « expertes » variées offre des potentialités remarquables, tant dans le travail sur l'argumentation, que sur l'observation de la mise en forme des débats, mais encore, bien évidemment, dans le contenu référentiel. L'enseignant, dès lors, guide l'élève dans son appropriation de la connaissance qui lui sera nécessaire pour argumenter ; il lui livre simultanément les clés pour utiliser de manière plus active un média qui est familier à tous nos élèves. Le croisement des sources, l'appréciation de leur légitimité, le repérage des modélisations dans le discours participe du même travail qui est mené à l'écrit et dans lequel il pourra fructueusement être réinvesti.

LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE ET LES CONTENUS	
<p>La recherche documentaire au CDI avec 24 élèves et une collaboration professeur-documentaliste :</p> <ul style="list-style-type: none"> - grand nombre d'élèves débutants sur Internet - grand groupe trop nombreux pour un suivi efficace des recherches 	<p>Établir une progression des objectifs sur deux séances : Consignes-élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner 3 sites. - Traiter l'information selon besoins. <p>Rapprocher les séances pour faciliter la mémorisation et l'investissement des élèves.</p>
<p>Intervenir dans le choix des documents-soutiens si les élèves font des choix unilatéraux (documents non officiels, univoques, sur le thème de la dépénalisation du cannabis par exemple)</p>	<p>Proposer des documents d'accroche choisis par l'enseignant et analysés en classe : documents T.V., témoignages, fictifs ou trouvés dans la presse, ... ce qui implique une mise en activité des élèves : préparer une séance fictive du tribunal correctionnel sur tel ou tel cas : discrimination à l'embauche, enfants mineurs et couvre-feu, ...</p> <p>Le but : laisser les élèves faire leurs choix mais proposer une vision alternative qui a aussi le mérite d'être un exemple ou une source de débat, préparatoire au débat final par exemple.</p>
<p>Et si on manque de notions juridiques pour aborder en confiance certaines questions ?</p>	<p>En tertiaire, le travail en collaboration avec les enseignants de spécialité est essentiel.</p> <p>Les partenaires officiels peuvent être sollicités : pompiers, policiers, avocats, gendarmes, médiateurs de quartiers. Pas facile mais bénéfique si un travail de reprise est effectué après l'intervention.</p>
LE DEBAT ET L'ÉVALUATION	
<p>« Je ne peux pas leur demander de construire un dossier et de participer à un débat pour la gloire »</p>	<p>Construire régulièrement avec les élèves des évaluations et des grilles d'évaluation que l'on peut noter : ne pas évaluer uniquement le débat final.</p> <p>Un type d'évaluation peut être mis place croisant, en ligne, les positions que l'élève a occupées durant la séquence (consultant scientifique, journaliste, public), et, en colonne, les domaines (recherche, production, débat), cela selon les capacités utilisées en contrôle continu 's'informer, réaliser, rendre compte, apprécier, affiner par les compétences.</p> <p>Il est essentiel de valoriser ici les savoir-être, surtout en BEP, tout en accordant une place plus importante aux contenus en Bac Pro.</p>

Le nouveau programme de CAP³

A-Objectif général

Quel que soit le parcours des élèves, l'objectif de l'ECJS en CAP est de faire redécouvrir l'importance et les enjeux de la citoyenneté en s'appuyant sur de grandes questions sociales.

Il s'agit de partir de questions publiques intéressant les élèves, de la vie sociale pour remonter, par analyse, à la citoyenneté, à sa source politique et à sa construction dans le temps. On se doit donc de sélectionner des sujets dans la vie sociale, saisissables par les élèves, susceptibles d'éclairer une ou plusieurs des dimensions de la citoyenneté. Le caractère professionnel de la préparation au CAP exige naturellement de donner toute leur importance aux questions de la citoyenneté au travail.

B-Notions et thèmes

L'objectif d'une éducation civique est d'aboutir à ce que les élèves s'approprient le mieux possible **les 7 notions fondamentales suivantes**, au cœur desquelles citoyenneté et droits de l'homme et du citoyen constituent le socle d'une éducation civique :

- **Citoyenneté,**
- **Droits de l'homme et du citoyen,**
- **Civisme,**
- **État de droit,**
- **Nationalité,**
- **Représentation,**
- **Participation.**

Le tableau suivant montre qu'à partir de ces notions fondamentales coordonnées entre elles, d'autres notions peuvent être éventuellement mobilisées.

CITOYENNETE, DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN	
Civisme	<ul style="list-style-type: none">- Civilité,- Démocratie,- Devoirs,- Droits civils, politiques et sociaux,- Droit du travail,- Égalité,- Éthique,- Intégration,- Intérêt général,- Justice,- Laïcité,- Liberté,- République.
État de droit	
Nationalité	
Représentation et participation politiques	
Participation sociale et économique	

Cinq thèmes sont proposés pour servir d'entrée dans le programme du cycle CAP :

- **exercice de la citoyenneté, civilité et droits de l'homme et du citoyen ;**
- **exercice de la citoyenneté et intégration ;**
- **exercice de la citoyenneté, travail et justice sociale ;**
- **exercice de la citoyenneté, représentation et participation politiques ;**
- **exercice de la citoyenneté et grands défis du monde contemporain.**

Le choix d'une question faisant débat dans l'un ou plusieurs de ces cinq thèmes permet d'éclairer le sens que prend la citoyenneté. La même notion peut être abordée en partant de thèmes différents, et le même thème peut être utilisé de plusieurs manières. Au fil du temps, les illustrations choisies pourront s'enrichir de matériaux fournis par l'actualité ainsi que des pratiques et innovations des professeurs. **Ces cinq thèmes ne constituent donc pas un programme à traiter de manière exhaustive mais fournissent des moyens de faire appréhender par les élèves la portée et la signification de la citoyenneté.**

En traitant une ou plusieurs questions suggérées par ces thèmes d'entrée, il s'agit de mettre en évidence **les notions fondamentales qui constituent le corps du programme.** Selon les questions choisies, ces notions peuvent s'articuler de manière variée. Ces notions sont par ailleurs polysémiques ; il ne s'agit pas de procéder à

³ Projet proposé par le groupe d'experts

une étude exhaustive de chacune d'elles, il convient de les mobiliser à partir de questions concrètes pour que les élèves puissent s'approprier la notion de citoyenneté.

C-Orientation principale des thèmes

1. Citoyenneté, civilité et droits de l'homme et du citoyen

La vie quotidienne dans la Cité fournit de nombreuses occasions de réflexion sur la nécessaire civilité des rapports humains : le respect de l'autre est la première condition de l'exercice de la citoyenneté. Civilité et citoyenneté sont deux notions à clairement distinguer en soulignant que la citoyenneté ne saurait se réduire à la simple civilité. La citoyenneté implique la participation à une communauté politique, la reconnaissance et l'exercice des droits civils, politiques et sociaux, tels qu'ils sont définis dans les textes fondateurs de la République. La civilité est une condition de la citoyenneté mais le plein exercice de la citoyenneté est aussi une condition d'une société civilisée. L'analyse des droits et de leur exercice peut s'appliquer à toutes les sphères de la vie sociale : familiale, locale, associative, professionnelle, politique, internationale.

2. Citoyenneté et intégration

Ce thème permet de mettre en valeur les modalités et les fonctionnements de l'intégration.

On pourra en repérer les différents niveaux. En partant d'exemples concrets concernant la lutte contre les discriminations, on aborde la question de l'intégration sociale et les formes diverses d'exclusion. L'étude des principes fondamentaux de la nationalité française et de ses modes d'acquisition offre l'occasion d'analyser la notion d'intégration à la nation. Enfin on peut mettre en valeur la spécificité du lien à la République, aux valeurs qu'elle incarne, aux droits fondamentaux qu'elle garantit et aux devoirs qu'elle implique ; dans ce cadre on peut réfléchir à la question de l'expression des particularismes dans la République.

3. Citoyenneté, travail et justice sociale

Dans les sociétés contemporaines, où le travail est un des principaux vecteurs de l'intégration sociale, chômage, précarité de l'emploi et pauvreté portent atteinte en même temps au lien social et au lien civique. Plusieurs disciplines enseignées dans la voie professionnelle soulignent dans leur programme et/ou référentiel les enjeux civiques de la vie professionnelle. Il s'agit ici de les reprendre pour mettre en évidence les interrogations posées par l'exercice de la citoyenneté sur les questions du travail comme au sein des entreprises. Le droit du travail et l'exercice du droit syndical doivent être abordés avec les élèves avant leur insertion professionnelle.

4. Citoyenneté, représentation et participation politiques

L'exercice de la citoyenneté politique via le suffrage universel est à la base de la démocratie représentative. Cette pratique fonde sa légitimité dans le cadre de l'Etat de droit. Si le citoyen exerce sa souveraineté par l'élection de représentants, il ne renonce pas pour autant à d'autres formes de participation.

Le statut de citoyen suppose le dépassement des différences sociales, professionnelles, culturelles, religieuses mais ne les abolit pas. Les rapports entre la citoyenneté politique et la citoyenneté sociale sont au cœur de la question de la participation.

L'étude du vote et de la participation électorale, comme l'étude des actions collectives, des mouvements sociaux et de toutes les formes d'expression publique, de l'échelle locale à l'échelle européenne ou mondiale, peuvent être envisagées et étudiées en relation avec l'actualité nationale et internationale.

5. Citoyenneté et grands défis du monde contemporain

L'évolution des sciences et des techniques, la construction européenne, les questions de la mondialisation, de la paix et de la guerre sont des sujets qui peuvent aider à s'interroger sur le sens et les réalités que revêt, aujourd'hui, la citoyenneté. L'exercice contemporain de la citoyenneté, confronté aux effets du progrès scientifique et technique, suscite des interrogations et des exigences nouvelles en matière de droits, de justice, de liberté, de responsabilité et de sécurité.

De nos jours, la dimension nationale de la citoyenneté se trouve mise à l'épreuve par la construction de l'Union européenne et par les formes prises par la mondialisation. Enfin les questions de la sécurité internationale, de la défense, du maintien de la paix fournissent des sujets pertinents de réflexion sur l'exercice de la citoyenneté dans le monde contemporain. A ce sujet, l'application de la loi du 28 octobre 1997 conduit à étudier la signification du devoir de défense.

III – L’ECJS et les différentes disciplines

1. ECJS et Lettres : intervention de Mme Monique Jurado, IA-IPR de Lettres de l’Académie de Créteil.

Comment travailler en interdisciplinarité lettres / éducation civique ?

Les textes officiels concernant les programmes soulignent tous la dimension civique inhérente à l’enseignement des lettres; savoir mettre en lumière cette dimension est une des compétences aujourd’hui évaluée au CAPES, ce qui a engendré de la part des professeurs un nouveau regard sur leur discipline, qui, interrogée dans son histoire, révèle ses liens anciens avec les questions civiques. Ainsi avant d’être appelée *français*, fut-elle désignée par les mots *humanités* puis *belles lettres* et *littérature* ; aujourd’hui, la désignation oscille entre *français* (au collège surtout) et *littérature* (surtout au lycée) : ce qui prouve assez que loin d’avoir l’étude de la langue française pour seul objet l’enseignement des lettres doit permettre d’articuler l’histoire des idées à celle des textes littéraires. Le nouveau programme de littérature en terminale inscrit d’ailleurs très explicitement la vie des idées dans ses objets : il s’agit d’étudier les liens entre littérature et débat d’idées, histoire et philosophie, en s’inscrivant résolument dans la perspective de la réflexion des sciences humaines

L’enseignement des lettres s’attache à l’éducation civique par trois liens essentiels : d’une part ses objets d’étude quand ils concernent directement le politique (pour reprendre l’exemple de la terminale, les chevauchements entre espaces théâtral et politique sont manifestes dans l’étude de la tragédie grecque) ; d’autre part le discours spécifique à toute œuvre littéraire est un discours subjectif de représentation qui raconte, décrit, célèbre le monde mais aussi critique les institutions humaines et en interroge les valeurs ; et enfin, les compétences que l’élève est amené à développer dans le cadre du cours de français, expression écrite et orale, passage d’une parole qui raconte à une parole qui argumente, sont à réinvestir en éducation civique dans le cadre notamment du débat argumenté.

Le professeur d’ECJS pourra donc aisément impliquer son collègue de lettres pour la construction des savoirs sur les notions du programme ou pour la préparation du débat, notamment la mise en place de l’argumentation.

Les contenus de tous les programmes de lettres peuvent permettre ce lien ; la classe de troisième en constitue un excellent exemple par ses objets d’étude : l’étude d’un discours impliquant une position subjective, par exemple la poésie lyrique ou engagée, permet de mettre en lumière le poids des valeurs individuelles et collectives dans un tel texte ; l’étude d’une pièce de théâtre du XIX^e ou du XX^e peut illustrer le lien entre théâtre et débat d’idées et offrir l’occasion d’une initiation à la rhétorique ; enfin l’analyse de certaines œuvres humoristiques peut illustrer un engagement plus distancié.

Quant aux compétences, les programmes montrent bien que l’argumentation est un pôle dominant au collège, de façon croissante de la sixième à la troisième ; plus particulièrement en 3^e, la production de récits à visée argumentative initie au maniement des « exemples » (cas particuliers et concrets) et de l’anecdote illustrative ; la présentation de plusieurs argumentations divergentes sur une question conduit au débat d’idées de même que l’enseignement de l’oral (argumenter, écouter les autres, leur répondre, adapter la gestuelle, trouver le ton et l’élocution appropriés).

En seconde, l’un des objets d’étude en français s’intitule *démontrer, convaincre, persuader*. Voici l’exemple d’une séquence, menée en début d’année, très riche de liens possibles avec l’ECJS : intitulée « *louer, blâmer : décrire persuader ou convaincre ?* » Elle a pour objet l’étude de l’éloge et du blâme ; les élèves sont invités à se demander comment gagner l’adhésion du public, installer une connivence, jouer de modalités discursives (de l’ironie par exemple dans le blâme). L’étude de divers portraits satiriques, de La Bruyère aux Guignols de l’info, permet d’interroger les frontières entre décrire et persuader et de soulever la question de l’éthique : jusqu’à quel point peut-on avilir ? Puis l’étude de l’oraison funèbre de Jean Moulin par André Malraux met en lumière l’éloge de l’homme mais aussi d’un peuple et l’appel à l’action ; l’écoute de l’enregistrement leur fait percevoir les modulations du discours et les confronte à une parole politique en acte. L’intérêt se déplace ensuite sur l’éloge amoureux, avec des blasons et contre blasons ; enfin dans *Le Misanthrope* Alceste refusant la flatterie (plus on aime et moins il faut que l’on flatte) est confronté à Célimène qui ironise et le tourne en dérision ; du blâme à l’éloge, un effet de retournement est possible.

On pourrait sans doute avec profit rebondir en ECJS sur plusieurs points abordés au cours de cette étude pourtant très littéraire.

En première, il est à remarquer que dans l’objet d’étude concernant l’argumentation (*convaincre, persuader, délibérer*) le dialogue est étudié au regard de l’essai et de l’apologue ; c’est essentiel pour l’ECJS, qui, centrée sur le débat argumenté, postule que la confrontation avec les autres permettra la construction d’une opinion nuancée. Au travers de l’étude du dialogue littéraire, on pourra illustrer les frontières entre argumenter et manipuler, et l’intérêt de la prise en compte de l’opinion d’autrui, à laquelle il est intéressant de s’ouvrir dans un esprit de tolérance : ainsi le professeur de français pourra-t-il contribuer à la construction d’une éthique du débat argumenté, essentielle pour l’ECJS.

Quelques indications bibliographiques :

Poétique des valeurs, V. Jouve, PUF, collection *Ecriture*, 2001

L’argumentation dans les discours, Ruth AMOSSY, Nathan, collection *Nathan université*, 2000.

Pour la science, « l’art de la persuasion », janvier 2002, n°291

Parler pour convaincre, rhétorique et discours, Denis Bertrand, Gallimard-Education, *le Forum*, 1999

ECOUTER - PARLER

Programmes	6ème	5ème	4ème	3ème
Objectifs	<p>- écouter, prendre en compte la parole d'autrui</p> <p>- communiquer dans le cadre d'un échange</p> <p>- s'exprimer de manière ordonnée</p> <p>- restituer une expérience</p>	<p>-Ecouter et parler de manière efficace</p> <p>-Participer à un dialogue à deux en respectant la situation de communication, en choisissant le niveau de langage adapté</p>	<p>- Accepter et comprendre le point de vue d'autrui</p> <p>- Prendre part à un dialogue explicatif ou argumentatif</p> <p>- Présenter une communication orale construite en l'adaptant au public</p>	<p>- Identifier les situations d'oral usuelles</p> <p>- Distinguer l'écoute, le dialogue, l'exposé</p> <p>- Se comporter de façon pertinente dans les différentes activités orales</p>
Compétences et pratiques	<p><i>Ecouter</i> : respect des interventions d'autrui, prise de parole à bon escient ;</p> <p><i>Interroger et répondre</i> : formulation de questions et de réponses sous forme de phrases complètes ;</p> <p><i>Présenter</i> : lecture d'un texte à haute voix, présentation d'un document, description orale ;</p> <p><i>Raconter</i> : compte rendu oral ;</p> <p><i>Restituer un texte</i> : diction de textes mémorisés.</p>	<p><i>Ecouter</i></p> <p><i>Parler de façon claire et ordonnée</i></p> <p><i>Interroger et répondre</i></p> <p>Dialogue où l'élève prend en compte le point de vue d'autrui</p> <p>Initiation à la prise de parole devant un auditoire</p>	<p>Poursuite de la progression activée en 5^{ème} sur les compétences</p> <p>Situations plus complexes (interlocuteurs nombreux, échange avec un groupe)</p> <p>Initiation à la réflexion analytique sur les pratiques orales à partir des productions d'élèves</p>	<p><i>Adapter</i> l'attitude, la gestuelle, la voix à la situation d'énonciation (prise en compte de l'espace, des règles qui régissent les tours de parole...)</p> <p><i>Distinguer les registres de langue et choisir celui qui convient</i> à la situation de communication</p> <p><i>Ecouter et reformuler</i> le discours d'autrui</p> <p><i>Faire des résumés, des synthèses ou des développements</i> en s'entraînant à la brièveté ou l'amplification</p>
Supports et activités	<p><i>Textes à écouter, à dire</i> : Récitation de textes ayant fait l'objet d'une étude</p> <p>Narration pour rendre compte d'une lecture, d'une visite, d'un film...</p> <p>Description d'un objet, d'un document, d'un monument...</p> <p>Présentation et justification d'un point de vue</p> <p>Courts échanges de questions et de réponses</p>	<p><i>Textes à écouter, à dire</i> : Récitation de textes ayant fait l'objet d'une étude (poèmes, extraits de théâtre)</p> <p>Dialogues : écoute et analyse de dialogues enregistrés ; lecture orale de dialogues (diction) ; pratiques orales dans le débat, dans les jeux de rôle, dans les formes simples de mise en scène.</p> <p>Narration : écoute et étude de récits enregistrés, comptes rendus de visites, livres, films...</p> <p>Description orale (objet, document, monument, image) en mettant l'accent sur la perspective adoptée et le point de vue de l'observateur</p>	<p>Plus encore qu'en 5^{ème} les activités orales sont engagées dès le début de l'année et pratiquées de façon fréquente et variée</p> <p>Les énoncés oraux : supports de travaux sur la langue</p> <p>Diction : lecture à haute voix, récitation</p> <p>Narration : construction de récits plus complexes</p> <p>Compte rendu : préparé et limité</p> <p>Dialogue : jeu entre élèves sur des sujets précis et limités visant l'échange d'arguments et reposant sur une documentation</p>	<p><i>Textes à dire</i></p> <p>Récitation</p> <p>Lecture à haute voix</p> <p>Comptes rendus et témoignages : de visites, de documents ; récit oral (témoignage, récit d'une expérience personnelle)</p> <p>N.B. : oral préparé d'une certaine ampleur sans être de lourds exposés</p> <p>Dialogue, débat, exposé d'une opinion</p> <p>Maîtrise de la pratique du débat :</p> <p>Formuler une question-> destinataire</p> <p>Ecouter et reformuler l'énoncé d'autrui</p> <p>Exprimer de façon organisée une opinion personnelle</p> <p>Entraînement : situations d'échange à deux (dialogue) ou situations de groupe (débat) - appui sur des supports divers</p> <p>Simulations de procès, interviews, débats télévisés....</p>

2. Un exemple de mise en œuvre : autour du *Supplément au Voyage de Bougainville* de Diderot (Geneviève Di Rosa, professeur de Lettres)

Les questions civiques qui sont au cœur de l'ECJS se ramifient dans les diverses disciplines et

innervent particulièrement le programme de lettres, cet entrelacs étroit permettant de se jouer des frontières externes ou internes aux disciplines.

Nous souhaitons en l'occurrence montrer comment une œuvre littéraire peut être le lieu d'interrogations ouvertes portant sur le politique, le social et le juridique. Nous avons choisi le *Supplément au voyage de Bougainville* de Diderot, œuvre inscrite au programme des terminales littéraires, et qui présente aussi l'avantage d'appréhender la lecture d'une utopie, société fictive qui réfléchit nos propres systèmes de représentation. Les analyses que nous allons suggérer peuvent être exploitables avec les élèves dans le cadre du cours de français mais aussi en ECJS : en effet nous verrons que l'extrait retenu permet une approche originale de la notion de liberté inscrite au programme de terminale.

A- Présentation sommaire de l'œuvre

- De 1766 à 1769 Bougainville, mathématicien et officier de marine, fait le tour du monde : partant de St Malo et passant par l'Amérique du Sud, il finit par explorer l'Océanie. Il publie à son retour un récit de voyage qui comble les lecteurs avides d'exotisme. Diderot commence par rédiger un compte rendu de lecture pour la revue *La Correspondance littéraire* mais celui-ci finalement ne sera pas publié. Les salons et les cafés bruissent de récits inouïs sur la lointaine île de Tahiti et l'incroyable liberté sexuelle de ses habitants ; d'ailleurs, l'indigène du nom d'Aotourou revenu avec Bougainville est la coqueluche des parisiens le temps que dure son séjour. Diderot décide alors d'imaginer un supplément au récit de Bougainville.
- L'invention d'un supplément est une pratique éditoriale courante au XVIII^e siècle, ce qui l'est moins c'est que l'auteur soit différent, d'ailleurs Diderot est à la limite de la mystification puisque les deux personnages désignés par les lettres A et B qui introduisent l'œuvre disent rapporter ce que Bougainville aurait autocensuré dans son propre récit.
- L'extrait choisi se situe au début du chapitre IV qui prolonge l'entretien entre Orou, un indigène tahitien inventé par Diderot, et l'Aumônier, l'inévitable compagnon de voyage de l'officier Bougainville, revu et corrigé par l'auteur. Au chapitre précédent, Orou en bon père de famille a pressé son invité l'aumônier d'honorer ses femmes ; après de longues hésitations où il était question de son « état », sa « religion », ce dernier a fini par céder. Le lendemain matin chacun essaie de comprendre l'autre, l'empressement de l'un, les réticences de l'autre, en s'interrogeant mutuellement sur leur société respective. Le début du chapitre quatre met ainsi l'accent sur le fonctionnement juridique et social de l'île tahitienne, utopie diderotienne.

Extrait :

Orou : « L'heureux moment pour une jeune fille et pour ses parents que celui où sa grossesse est constatée ! [...] Maman, mon papa, embrassez-moi, je suis grosse. – Est-il bien vrai ? – très vrai. – Et de qui l'êtes-vous ? – Je le suis d'un tel.

L'Aumônier : Comment peut-elle nommer le père de son enfant ?

Orou : Pourquoi veux-tu qu'elle l'ignore ? Il en est de la durée de nos amours comme de celle de nos mariages ; elle est au moins d'une lune à la suivante.

L'Aumônier : Et cette règle est bien scrupuleusement observée ?

Orou : Tu vas en juger. D'abord l'intervalle de deux lunes n'est pas long ; mais lorsque deux pères ont une prétention bien fondée à la formation d'un enfant, il n'appartient plus à sa mère.

L'Aumônier : A qui appartient-il donc ?

Orou : A celui des deux à qui il lui plaît de le donner. Voilà tout son privilège ; et un enfant étant par lui-même un objet d'intérêt et de richesse, tu conçois que parmi nous les libertines sont rares et que les jeunes garçons s'en éloignent.

L'Aumônier : Vous avez donc aussi vos libertines ? J'en suis bien aise.

Orou : Nous en avons même de plus d'une sorte. Mais tu m'écartes de mon sujet. Lorsqu'une de nos filles est grosse, si le père de l'enfant est un jeune homme beau, bien fait, brave, intelligent et laborieux, l'espérance que l'enfant héritera des vertus de son père renouvelle l'allégresse. Notre enfant n'a honte que d'un mauvais choix. Tu dois concevoir quel prix nous attachons à la santé, à la beauté, à la force, à l'industrie, au courage ; tu dois concevoir comment, sans que nous nous en mêlions, les prérogatives du sang doivent s'éterniser parmi nous. Toi qui as parcouru différentes contrées, dis-moi si tu as remarqué dans aucune autant de beaux hommes et autant de belles femmes que dans Otaiti. Regarde-moi, comment me trouves-tu ? Eh bien, il y a dix mille hommes ici plus grands, aussi robustes, mais pas un plus brave que moi. Aussi les mères me désignent-elles souvent à leurs filles.

L'Aumônier : Mais de tous ces enfants que tu peux avoir faits hors de ta cabane, que t'en revient-il ?

Orou : Le quatrième mâle ou femelle. Il s'est établi parmi nous une circulation d'hommes, de femmes et d'enfants ou de bras de tout âge et de toute fonction, qui est bien d'une autre importance que celle de vos denrées qui n'en sont que le produit.

L'Aumônier : Je le conçois. Qu'est-ce que c'est que ces voiles noirs que j'ai rencontrés quelquefois ?

Orou : Le signe de la stérilité, vice de naissance ou suite de l'âge avancé. Celle qui quitte ce voile et se mêle avec les hommes est une libertine. Celui qui relève ce voile et s'approche de la femme stérile est un libertin.

L'Aumônier : Et ces voiles gris ?

Orou : Le signe de la maladie périodique. Celle qui quitte ce voile et se mêle avec les hommes est une

libertine. Celui qui relève ce voile et s'approche de la femme malade est un libertin.

L'Aumônier : Avez-vous des châtiments pour ce libertinage ?

Orou : Point d'autres que le blâme.

L'Aumônier : Un père peut-il coucher avec sa fille, une mère avec son fils, un frère avec sa sœur, un mari avec la femme d'un autre ?

Orou : Pourquoi non ?

L'Aumônier : Passe pour la fornication ; mais l'inceste ! Mais l'adultère !

Orou : Qu'est-ce que tu veux dire avec tes mots fornication, inceste, adultère ?

L'Aumônier : Des crimes, des crimes énormes pour l'un desquels l'on brûle dans mon pays.

Orou : Qu'on brûle ou qu'on ne brûle pas dans ton pays, peu m'importe. Mais tu n'accuseras pas les mœurs d'Europe par celles d'Otaïti, ni par conséquent les mœurs d'Otaïti par celles de ton pays. Il nous faut une règle plus sûre ; et quelle sera cette règle ? En connais-tu une autre que le bien général et l'utilité particulière ? A présent dis-moi ce que ton crime inceste a de contraire à ces deux fins de nos actions. Tu te trompes, mon ami, si tu crois qu'une loi une fois publiée, un mot ignominieux inventé, un supplice décerné, tout est dit. Réponds-moi donc. Qu'entends-tu par inceste ?

L'Aumônier : Mais un inceste...

Orou : Un inceste...Y-a-t-il longtemps que ton grand ouvrier sans tête, sans mains et sans outils, a fait le monde ?

L'Aumônier : Non.

Orou : Fit-il toute l'espèce humaine à la fois ?

L'Aumônier : Il créa seulement une femme et un homme.

Orou : Eurent-ils des enfants ?

L'Aumônier : Assurément.

Orou : Suppose que ces deux premiers parents n'aient eu que des filles et que leur mère soit morte la première ou qu'ils n'aient eu que des garçons et que la femme ait perdu son mari.

L'Aumônier : Tu m'embarrasses ; mais tu as beau dire, l'inceste est un crime abominable, et parlons d'autre chose.

Orou : Cela te plait à dire. Je me tais, moi, tant que tu ne m'auras pas dit ce que c'est que le crime abominable inceste.

L'Aumônier : Eh bien, je t'accorde que peut-être l'inceste ne blesse en rien la nature, mais ne suffit-il pas qu'il menace la constitution politique ? Que deviendraient la sûreté d'un chef et la tranquillité d'un Etat, si toute une nation composée de plusieurs millions d'hommes se trouvait rassemblées autour d'une cinquantaine de pères de famille ?

Orou : Le pis-aller, c'est qu'ouï il n'y a qu'une grande société, il y en aurait cinquante petites : plus de bonheur et un crime de moins.

L'Aumônier : Je crois cependant que même ici un fils couche rarement avec sa mère.

Orou : A moins qu'il n'ait beaucoup de respect pour elle et une tendresse qui lui fasse oublier la disparité d'âge et préférer une femme de quarante ans à une fille de dix neuf.

L'Aumônier : Et le commerce des pères avec leurs filles ?

Orou : Guère plus fréquent, à moins que la fille ne soit laide et peu recherchée. Si son père l'aime, il s'occupe à lui préparer sa dot en enfants.

L'Aumônier : Cela me fait imaginer que le sort des femmes que la nature a disgraciées ne doit pas être heureux dans Otaïti.

Orou : Cela me prouve que tu n'as pas une haute opinion de la générosité de nos jeunes gens.

L'Aumônier : Pour les unions des frères et des sœurs, je ne doute pas qu'elles ne soient très communes.

Orou : Et très approuvées.

L'Aumônier : A t'entendre, cette passion qui produit tant de crimes et de maux dans nos contrées, serait ici tout à fait innocente.

Orou : Etranger, tu manques de jugement et de mémoire. De jugement, car partout où il y a défense il faut qu'on soit tenté de faire la chose défendue et qu'on la fasse. De mémoire, puisque tu ne te souviens plus de ce que je t'ai dit. Nous avons de vieilles dissolues qui sortent la nuit sans leur voile noir et reçoivent des hommes lorsqu'il ne peut rien résulter de leur approche ; si elles sont reconnues ou surprises, l'exil au nord de l'île ou l'esclavage est leur châtimement. Des filles précoces qui relèvent leur voile blanc à l'insu de leurs parents, et nous avons pour elles un lieu fermé dans la cabane. Des jeunes hommes qui déposent leur chaîne avant le temps prescrit par la nature et par la loi, et nous en réprimandons leurs parents. Des femmes à qui le temps de la grossesse paraît long ; des femmes et des filles peu scrupuleuses à garder leur voile gris ; mais dans le fait nous n'attachons pas une grande importance à toutes ces fautes, et tu ne saurais croire combien l'idée de richesse particulière ou publique unie dans nos têtes à l'idée de population épure nos mœurs sur ce point. »

B-La création fictive d'une société utopique

L'entretien entre Orou et l'aumônier pourrait s'apparenter à un dialogue entre un sauvage et un homme civilisé ; mais l'auteur multiplie les indices qui mettent en garde contre une telle interprétation. Malgré une similitude phonique le personnage Orou ne représente pas le tahitien Aotourou venu en France avec Bougainville : dans un chapitre précédent, un personnage souligne qu'Aotourou ne peut véritablement

communiquer par le langage avec les Européens, non seulement parce que les langues sont trop différentes mais aussi parce qu'elles sont élaborées sur des représentations du monde trop éloignées. Que quelques pages plus loin Diderot invente un dénommé Orou capable de discuter très librement avec un aumônier, est le signe manifeste qu'il ne fonde pas sa représentation de Tahiti sur des données ethnographiques ni même réalistes. Orou est le sauvage le plus acculturé qui soit, capable d'entendre l'aumônier et même d'avoir une réflexion distanciée sur le langage comme nous le verrons à l'occasion du mot « inceste ». D'où parle alors Orou ? D'un lieu qui n'existe pas, d'une utopie tahitienne, d'un espace fictif où la parole peut se libérer des contraintes pesantes du dit et du non-dit exercés au XVIII^e siècle ; en même temps l'utopie déréalise la parole comme si le discours politique ne pouvait être tenu dans l'espace de la société réelle.

C-Les fondements de la société utopique

Dans cet extrait, l'aumônier est le plus souvent celui qui pose les questions afin d'être informé par Orou des fondements de sa société ; Orou a donc essentiellement une parole didactique qui explicite l'essence de l'utopie et l'organisation civile qui en découle. Dans le chapitre précédent, le tableau dressé par l'aumônier de la société française, a permis de dénoncer le conflit latent et permanent entre ce que Diderot appelle les lois de la nature et les lois civiles et religieuses. Inversement, la petite société de Tahiti se donne comme la réalisation d'un accord harmonieux entre la nature et l'ordre civil. Orou énonce dans notre passage la « règle » qui devrait permettre de déterminer si une société est conforme à la morale, si son organisation respecte les droits naturels : « quelle sera cette règle ? En connais-tu une autre que le bien général et l'intérêt particulier ? ». Appliquée à Tahiti, la règle relative fonde une politique nataliste comme principe d'intérêt général qui enrichit le pays et embellit l'espèce et comme principe d'intérêt particulier chacun satisfaisant ses instincts naturels tout en s'enrichissant. Précisons que cette organisation sociale n'est pas fondée sur des données ethnographiques. En effet, si Bougainville et son médecin Commerson ont donné de Tahiti l'image d'une « Nouvelle Cythère », la liberté sexuelle n'y est jamais limitée par la nécessité de la procréation.

A partir des répliques échangées par Orou et l'aumônier, il est possible d'explicitier l'organisation sociale, juridique, économique et civique qui découle de la règle générale de la procréation.

Le droit civil des tahitiens régle le mariage et la garde parentale :

- ❑ Le mariage dure au minimum « l'intervalle de deux lunes.
- ❑ Ce qui implique une possibilité de divorce, de séparation librement consentie par l'un ou les deux conjoints.
- ❑ Le seul contrat qui lie les mariés concerne les enfants : en cas de séparation, la femme garde les enfants qu'elle avait apportés en dot, « on partage ceux qui sont nés pendant la cohabitation commune, et l'on compense autant qu'il est possible les mâles par les femelles... ».
- ❑ S'il y a un doute de la reconnaissance en paternité, la mère donne l'enfant à celui qui lui semble le plus apte à être un père valeureux.
- ❑ Si la conception a lieu en dehors des liens du mariage, les trois premiers enfants reviennent à la mère, le quatrième au père.

Le droit civil régle aussi la sexualité en prenant essentiellement la forme d'une prohibition :

- ❑ La jeune fille vierge doit porter un voile blanc ; les relations sexuelles avec un partenaire sont interdites jusqu'à son émancipation.
- ❑ La prohibition des relations sexuelles concerne également le jeune homme jusqu'à l'âge de vingt-deux, vingt-trois ans ; il « reste couvert d'une longue tunique et les reins ceints d'une petite chaîne ».
- ❑ La sexualité est interdite à la femme pendant la période où elle a ses règles et où elle doit porter un voile gris.
- ❑ La prohibition s'applique par ailleurs à la femme stérile, que ce soit de naissance ou à cause de l'âge ; elle doit porter un voile noir.

Orou évoque l'existence d'un droit pénal :

- ❑ Sanctions contre les « libertines » : du simple blâme moral à l'exil ou à l'emprisonnement.
- ❑ Les jeunes hommes qui n'attendent pas l'âge de l'émancipation risquent simplement d'être grondés par leurs parents...

L'aumônier découvre également que l'organisation économique de l'île dépend de la règle générale de la procréation :

- ❑ Chaque enfant est le bénéficiaire d'un « tribut » de la nation qui représente pour l'ensemble de la collectivité « une sixième partie de tous les fruits de la nation. » C'est une forme d'allocation familiale.
- ❑ L'enfant est un « accroissement de fortune pour la cabane et de force pour la nation...nous voyons en lui un agriculteur, un pêcheur, un chasseur, un soldat, un époux, un père. »

- Les vieillards qui ne peuvent plus s'enrichir en procréant, bénéficient d'un tribut de la collectivité, une sorte d'allocation vieillesse.

Le lecteur et l'aumônier peuvent aussi déduire un code moral où les mœurs tahitiennes s'accordent avec les lois de l'île. La morale réprime une sexualité qui n'est pas procréatrice ; il y a finalement peu de libertines car chaque mère veille à ce que l'enfant soit attribué au père génétique. La morale incite les hommes et les femmes à prendre garde au choix du géniteur, pratiquant ainsi une forme de sélection génétique naturelle; elle favorise toutes les relations sexuelles potentiellement procréatrices, d'où la possibilité de l'adultère et de l'inceste.

L'aumônier est donc celui qui apprend de la bouche d'Orou les fondements de la société tahitienne. On peut remarquer que bien que l'anthropologie et l'ethnologie soient au XVIII^e S encore balbutiantes, l'utopie de Diderot révèle une constante observée dans les sociétés humaines : toute société est sensible à la façon dont s'opèrent les échanges sexuels et édicte des lois permettant une régulation de la sexualité. C'est pourquoi les anthropologues au XX^e siècle ont pu montrer que la prohibition de l'inceste est une règle fondamentale et transculturelle à la source de toute organisation sociale et politique. Or la grande originalité de Diderot est d'avoir imaginé un système social où l'inceste ne serait pas défendu.

D- La question de la non-prohibition de l'inceste :

L'audace de Diderot est effectivement d'avoir osé penser une société sans cet interdit ; ce qui lui permet de travailler à la frontière de la nature et de la culture, du fameux code de la nature et du code civil. On peut observer comment le texte argumente en faveur de l'absence d'interdit et mettre en relation l'utopie diderotienne avec d'une part les observations menées par les anthropologues et d'autre part notre code juridique actuel.

Dans notre extrait, l'échange didactique bascule vers la polémique au moment où l'aumônier sort de son rôle d'enseignant pour porter un jugement réprobateur sur ce qui lui est dit : « Passe pour la fornication ; mais l'inceste ! Mais l'adultère ! ». pour Orou, l'opposition se situe surtout au niveau du langage : « Tu te trompes, mon ami, si tu crois qu'une loi une fois publiée, un mot ignominieux inventé, un supplice décerné, tout est dit. Réponds-moi donc. Qu'entends-tu par inceste ? » L'aumônier se contentait jusqu'alors de son statut de découvreur d'une société nouvelle, mais manifestement il butte sur les conséquences morales de l'organisation juridique et sociale d'une communauté régie par la règle supérieure de la procréation. Orou lui reproche de ne pas développer son argumentation, de se limiter à opposer des mots qui semblent contenir en eux-mêmes leur propre justification, mais le lecteur peut facilement comprendre que l'émotion de l'aumônier signifie que pour ce dernier non seulement « l'inceste est un crime abominable » mais encore qu'il est *contre-nature* alors que sa prohibition est *naturelle*, autrement dit une société qui ne légifère pas contre l'inceste est en désaccord profond avec le droit naturel. En écho, le lecteur averti retrouve le grand débat du XVIII^e sur une prohibition naturelle ou institutionnelle. Sur le plan juridique la France de l'ancien régime est l'héritière du droit romain qui interdit l'inceste pour des raisons naturelles aussi bien dans le droit des gens (*jus gentium*= droit des peuples entre eux) que dans le droit civil (*jus civile*= droit du citoyen). Mais les penseurs de l'Ecole du droit de la nature à la fin du XVII^e siècle jugent que la prohibition de l'inceste est une loi historique, survenue à un certain moment de l'évolution de la société humaine, tout en considérant de façon très ambiguë que cette prohibition est dans la nature des choses. Montesquieu par exemple, à plusieurs reprises a tenté de naturaliser la prohibition mais en formulant un faisceau d'arguments qui sont plus culturels (pudeur, alliance des familles...) que naturels. Diderot est le seul des grands Philosophes à avoir l'audace de penser une société fondée sur une organisation politique cohérente fonctionnant sans cet interdit.

L'argumentation polémique des deux énonciateurs s'opère dans le domaine religieux d'abord puis politique ; mais l'échange correspond à des modalités différentes : le premier argument, religieux, renvoie à la fonction maïeutique du dialogue, alors que l'argument politique oppose clairement les deux énonciateurs. Orou cherche à faire admettre à l'aumônier que l'inceste est naturel en renvoyant ce dernier à son savoir religieux. Les questions de l'indigène semblent être celles d'un ignorant qui méconnaît la Bible mais ses questions poussent l'aumônier à retracer la genèse et son inévitable recours à l'inceste pour peupler la terre à partir d'un couple unique. Ce sont donc les propres réponses de l'aumônier qui amènent à la conclusion logique que selon la représentation biblique de la création du monde l'inceste est naturel et sa prohibition institutionnelle. Le « tu m'embarrasses » de l'aumônier est une façon négative de reconnaître une vérité dérangeante. On peut d'ailleurs se demander si finalement ce n'est pas plus important pour l'auteur de montrer comment la réflexion peut venir à bout de certains préjugés que de mettre en scène un dialogue polémique à l'argumentation implacable. L'aumônier est d'ailleurs un piètre raisonneur car il semble ignorer que l'Eglise s'est depuis longtemps exprimée sur le sujet et a réfuté les arguments des philosophes. En effet, les théologiens catholiques avancent que la période de la genèse et le récit d'Adam et Eve correspondent à un temps archaïque avant que le Dieu de Moïse ne donne sa loi, et que règne la raison naturelle.

Depuis les dix commandements, il est clair que l'inceste est interdit (notons que le mot n'est pas prononcé, il est juste question d'un degré de parenté). Ainsi, pour les chrétiens, la prohibition est-elle une institution, une loi positive conforme à la nature humaine. Le fait que l'aumônier ne rentre pas dans ce subtil

débat peut être le signe que l'essentiel est ailleurs, dans l'ébranlement de nos convictions à la fois les mieux ancrées et les plus irrationnelles. Le dernier argument avancé est d'ordre politique : l'aumônier affirme que pour assurer l'ordre public dans une nation comportant plusieurs millions d'hommes, le « chef » ne peut accepter ces états patriarcaux dans l'Etat ; or, Orou réplique qu'il n'est pas forcément nécessaire qu'il y ait un chef dominant tous les autres : on peut imaginer une juxtaposition harmonieuse de pouvoirs patriarcaux. La mention du « chef » fait allusion au pouvoir absolu, centralisateur, or Diderot dans *L'Histoire des deux Indes* rédigée à la même époque énonce que la prohibition de l'inceste est une arme du despote qui régule à son avantage les relations sexuelles en séparant ceux qui risqueraient d'être trop unis.

Remarque : la polémique se limite à ces deux arguments car les arguments donnés traditionnellement pour prouver la légitimité de la prohibition de l'inceste sont réfutés implicitement par ailleurs dans le *Supplément*. Par exemple l'argument traditionnel de la pudeur naturelle qui anime les membres d'une même famille est récusé par le texte qui nie l'idée que la pudeur soit naturelle. D'autre part Orou semble anticiper l'argument social, à savoir la prohibition de l'inceste permet d'éviter l'endogamie en favorisant des alliances entre les familles qui sont le fondement des sociétés, en insistant sur la libre « circulation d'hommes, de femmes et d'enfants » ; autrement dit, comme le remarque l'aumônier l'inceste n'est pas interdit mais « même ici un fils couche rarement avec sa mère » ou un père avec sa fille, la différence d'âge ne favorisant pas la relation. Il se dégage du texte une impression de surabondance sexuelle et d'échanges qui limite les effets autarciques, endogamiques de l'inceste.

On peut dans un second temps élargir la réflexion en mettant en regard l'utopie diderotienne d'une société sans prohibition de l'inceste et les recherches des anthropologues qui ont montré l'universalisation de la règle. Pour ces derniers en effet, la prohibition de l'inceste constitue une règle, mais une règle qui, seule entre toutes les règles sociales, possède en même temps un caractère d'universalité. " Ainsi toutes les sociétés humaines observées partagent cette loi ou règle de l'interdit sexuel qui est donc culturelle tout en étant paradoxalement présente dans toutes les cultures. L'utopie de Diderot d'une société sans interdit de l'inceste est-elle donc une pure élucubration absolument irréalisable ? Or Claude Lévi Strauss lève le paradoxe d'une loi universelle de la façon suivante: « Envisagée du point de vue le plus général, la prohibition de l'inceste exprime le passage du fait naturel de la consanguinité au fait culturel de l'alliance. (...) Il y a donc dans la nature — mutations mises à part — un principe d'indétermination, et un seul; et c'est dans le caractère arbitraire de l'alliance qu'il se manifeste. (...) [L]a nature impose l'alliance sans la déterminer; et la culture ne la reçoit que pour en définir aussitôt les modalités.

Ainsi se résout l'apparente contradiction entre le caractère de règle de la prohibition et son universalité. » Si la prohibition de l'inceste signifie le passage de la nature à la culture c'est qu'elle permet de réguler les alliances. En ce sens l'utopie de Diderot ne contredit pas les progrès de l'anthropologie : l'absence de prohibition de l'inceste y demeure relative puisqu'il ne semble pas que le mariage entre parents et enfants soit possible (si le père couche avec sa fille c'est pour lui préparer sa dot !), et l'acceptation de l'inceste s'accompagne d'une régulation des relations sexuelles très contraignante car soumise à la procréation. Ce n'est pas une société de sauvages avant prohibition, les interdits sexuels sont une forme de compensation dans cette société où le respect des penchants naturels se double d'une sociabilité extrême puisque chacun y œuvre pour le bien général. La logique du système tahitien équilibre les libertés et les interdits en les subsumant par l'idée de l'intérêt général.

Il peut être aussi intéressant de se référer au code civil français actuel pour observer comment la loi règle les échanges sexuels tout en respectant les droits de la personne. Or ce qui est frappant, c'est que le code civil n'est pas très explicite par rapport à l'inceste : sa prohibition est clairement formulée à propos du mariage mais n'est pas mentionnée pour les relations sexuelles. Un enfant majeur a aujourd'hui le droit d'avoir des relations sexuelles avec ses parents. Mais la distinction entre l'alliance et la sexualité ne tient pas à l'heure où le mariage a perdu son exclusivité. Combien de couples en dehors des liens du mariage ? Combien de couples incestueux ? De quoi la société se protège-t-elle en interdisant le mariage ? et pourquoi s'en protège-t-elle si mal sachant que ce qui n'est pas interdit est de facto autorisé ? Notons d'ailleurs que le code pénal se contente de considérer l'inceste comme une circonstance aggravante en cas de viol (et non comme un délit en soi à l'inverse de certains pays européens). Tout se passe donc comme si les législateurs respectueux de la notion de liberté qui fait partie des droits de l'homme fondamentaux avaient laissé à la société morale le soin de réguler l'inceste et sa prohibition...

Pour conclure :

L'utopie tahitienne vaut essentiellement pour les questions qu'elle pose, la remise en cause relativiste de ce qui peut apparaître à une société donnée comme étant naturel. Diderot ne propose pas un modèle, un idéal de société. Nous avons vu que dans l'échange dialogué, Orou a facilement le dessus sur l'aumônier, certainement trop facilement ; Diderot n'a pas voulu inventer un personnage habile rhéteur ou expert en casuistique, son aumônier a une certaine fraîcheur et simplicité d'esprit qui lui fait vite rendre les armes et adhérer au système tahitien tout en le poussant à repérer ce qui pourrait être les failles, les limites d'une telle utopie. En effet c'est lui qui demande la signification des voiles noirs ou des voiles gris qu'il a quelques fois rencontrés, métonymie d'emblée signifiante de la perte d'individualité de ces femmes. C'est encore lui qui émet la réserve suivante : « Cela me fait imaginer que le sort des femmes que la nature a disgraciées ne doit pas être heureux dans Otaiti. » Ces simples observations minent la représentation idéale de Tahiti. Que penser

d'une société qui n'envisage la femme que dans sa dimension maternelle ? d'une société qui légifère en discriminant des êtres humains en fonction d'une fécondité naturelle ? Orou alias Diderot convainc l'aumônier que la société tahitienne est le modèle de la résorption des lois civiles dans les lois de la nature : tout le système politique et social est construit de façon cohérente à partir de la règle générale du natalisme. Mais Diderot se démarque d'Orou dans la mesure où il met en question les conséquences d'un légicentrisme et les excès du législateur qui pense la société comme un ordre établi parfait : « Méfiez-vous de celui qui veut mettre de l'ordre ; ordonner, c'est toujours se rendre les maîtres des autres en les gênant », nous dit le personnage B à la fin du *Supplément au voyage de Bougainville*. Peut-être que les vides juridiques, les omissions de notre code civil actuel à propos de l'inceste sont-ils une façon d'éviter les excès du légicentrisme...

3. ECJS et Sciences de la Vie, sciences de la Terre : Place des SVT dans le programme de terminale d'ECJS (Hélène Léonard, professeur de Sciences et vie de la Terre)

En terminale l'ECJS a pour objet de « confronter la citoyenneté aux transformations du monde contemporain ». Les progrès scientifiques et techniques du monde moderne amènent tout citoyen à s'interroger sur leur bien fondé, sur les limites de leur utilisation, à se poser des questions et à faire des choix sur des sujets scientifiques qu'ils ne maîtrisent pas ou qu'ils maîtrisent mal.

Les élèves, futurs citoyens, peuvent accéder à un minimum de connaissances par le biais de l'enseignement des SVT, ce qui leur permettra de devenir des citoyens responsables.

Dans le cadre des études au lycée, ce sont surtout les élèves de terminale scientifique qui pourront utiliser largement leurs connaissances biologiques en ECJS. (Les élèves des terminales littéraire et économique, quant à eux, pourront réinvestir aisément les connaissances acquises en première).

C'est donc essentiellement en terminale S que le professeur de SVT pourra intervenir en ECJS. Il paraît cependant plus intéressant qu'il intervienne conjointement avec un professeur de philosophie ou d'histoire géographie.

4 à 5 notions (sur les 8) du programme d'ECJS peuvent être ainsi immédiatement développées :

- **Responsabilité**
- **Ethique**
- **Liberté**
- **Sécurité**
- **Intérêt général**

et ce à travers 3 thèmes.

Thème 1 : citoyenneté et évolution des sciences et des techniques :

Parmi les thèmes de débat possibles 4 ont été choisis pour montrer la part possible des SVT.

Dons d'organes et greffes :

Le chapitre concerné est en premier lieu l'immunologie abordée en terminale S. Ce problème ne se limite cependant pas au simple problème scientifique concernant la reconnaissance du soi et du non soi mais se trouve aussi confronté à un problème d'éthique mettant en jeu l'avis de différents experts qui ont, entre autre, par exemple la tâche d'énoncer les critères objectifs (scientifiques) permettant de déterminer l'état de mort cérébrale quand le donneur est une personne décédée.

Les risques alimentaires :

Des acquis de la classe de seconde peuvent être remobilisés pour aborder ce thème. Dans la partie du programme intitulée « cellule, ADN et unité du vivant » les élèves ont été en effet amenés à découvrir en quoi consiste la transgénèse et ainsi à comprendre ce qu'est un OGM. Ils ont pu, à ce moment, être amenés à réfléchir sur leurs avantages et leurs risques éventuels.

Dans le programme des premières L et ES, la partie intitulée « production alimentaire et environnement » peut être mise à contribution. On propose en effet aux élèves de montrer comment la production alimentaire peut être améliorée de façon à satisfaire les besoins de tous mais aussi d'envisager les conséquences de certaines pratiques sur l'environnement (OGM, maladie de la vache folle, pesticides...).

Enfin en ce qui concerne les élèves des classes scientifiques, ils ont pu déjà à l'occasion des TPE y réfléchir dans le cadre du thème « sciences et aliments ». Autrement ce sont les élèves spécialistes en terminale qui par le biais du chapitre concernant « les débuts de la génétique aux biotechnologies » pourront aborder ce sujet d'étude.

Risques, vulnérabilité sociale et citoyenneté :

Ces notions, en particulier les deux premières, ont été touchées du doigt dès la classe de seconde dans la partie du programme intitulée « planète Terre et son environnement ». Les élèves ont, à cette occasion, étudié l'effet de serre, l'évolution de la couche d'ozone, les pollutions atmosphériques et océaniques par l'intermédiaire du mouvement de ces enveloppes respectives. On peut également évidemment de reporter au risque alimentaire.

En ce qui concerne les classes scientifiques, la prévision des risques a pu être abordée lors de l'étude de « la lithosphère et de la tectonique des plaques »

Limite du vivant et définition de l'Homme :

On peut se rendre compte tout de suite que l'on va faire appel à des connaissances de génétique acquises par les élèves des classes de seconde plus particulièrement dans la partie du programme concernant l'ADN et l'unité du vivant. On pourra, toujours dans cette même partie, se référer aux connaissances des élèves en ce qui concerne des mutations pouvant entraîner des maladies graves (gènes de prédisposition par exemple) voire des malformations incompatibles avec la vie (mutation de gènes homéotiques par exemple) dont les conséquences peuvent faire réfléchir sur l'eugénisme.

Cette étude et cette réflexion peuvent , en terminale littéraire, être menées à bien en utilisant les connaissances acquises en classe de première dans la partie du programme intitulée « du génotype au phénotype ». L' « aide à la procréation » devrait permettre aussi de s'interroger sur les limites à imposer à ces techniques.

Pour les élèves de terminale S, les mêmes éléments de réflexion pourront être abordés à partir de deux chapitres, à savoir : « stabilité et variabilité du génome et évolution » ainsi que « place de l'Homme dans le règne animal ». En spécialité, c'est le chapitre concernant la « génétique humaine et biotechnologie » qui pourra être utilisé afin de s'interroger sur les limites à imposer aux progrès de la science en ce qui concerne l'Homme et son devenir.

Thème 2 :Citoyenneté et exigences renouvelées de justice et d'équité :

C'est ici le rôle des juges qui peut être discuté en faisant appel aux connaissances acquises en classes de premières L et ES et de terminale S en ce qui concerne aussi bien les techniques de procréation médicalement assistée que de la surveillance de la grossesse. Pour les spécialistes scientifiques, dans le chapitre consacré à la génétique humaine, l'évaluation d'un risque génétique est établie aussi bien que les techniques de dépistage des anomalies géniques et chromosomiques. L'élève peut ainsi être amené à se pencher sur les choix parfois douloureux que peuvent entraîner les conséquences de ces anomalies mais aussi sur les limites des thérapies utilisées (en particulier dans le cas de la thérapie génique).

Thème 4 : Citoyenneté et formes de mondialisation :

Il semble que l'on puisse utiliser les connaissances en SVT pour aborder cette réflexion menant à l'idée de dépassement de l'état nation. Cela met en jeu des réflexions sur le rôle des états dans les processus des pollutions mondiales par exemple. On pourra donc se référer au programme de seconde concernant les interactions des différentes enveloppes de la Terre (trou dans la couche d'ozone, accentuation de l'effet de serre, pollutions industrielles diverses...).

Pour les économistes c'est ce qui concerne la gestion de l'eau et de la forêt étudiée en classe de première qui pourra être mis à profit ici.

En terminale S, ce sont essentiellement les spécialistes qui, en étudiant l'évolution des climats au quaternaire, pourront essayer d'en trouver la part de responsabilité des activités humaines afin de déterminer les mesures à prendre à l'échelle mondiale pour éviter l'aggravation des perturbations physiques et chimiques de notre planète.

Comme on peut le constater, l'ECJS peut donner plus de sens et de cohérence à l'enseignement des SVT.

Même si l'enjeu semble intéressant, des difficultés risquent d'être rencontrées par le professeur de SVT, en particulier celles de mener à bien le débat argumenté devant clôturer l'ensemble des recherches. Ce type de débat est en effet inhabituel dans cette discipline qui relève plus de la culture du doute, les explications des phénomènes ou des observations étant fluctuantes par le fait qu'elles dépendent intimement des connaissances du moment et qu'elles sont donc amenées à évoluer : elles ne sont jamais irréfutables ni absolues.

Une autre difficulté réside en l'évaluation de ce débat puisque selon les disciplines les critères peuvent varier. Il convient donc de prévoir des critères et des grilles d'évaluation prenant en compte les spécificités des différentes matières.

IV– Exemples de pratiques

1. ECJS / Histoire / Géographie : un exemple de mise en œuvre du programme de Terminale sur le thème l'Europe (Christophe Maillard, professeur d'Histoire-Géographie)

L'ELARGISSEMENT DE L'UNION EUROPEENNE

L'objectif est de présenter quelques pistes de recherche d'informations à destination des élèves et des enseignants.

Ces pistes sont à donner aux élèves en début d'année, après avoir défini et choisi le sujet et après avoir déjà effectué une séance de recherche au Centre de Documentation et d'Information du lycée.

Les orientations proposées sont non exhaustives et ne sont que quelques pistes possibles pour trouver des données sur l'avenir de la construction européenne.

Pour débiter la réflexion sur l'élargissement de l'Union Européenne, on peut commencer avec l'article de Laurent Zecchini paru dans le journal Le Monde du jeudi 15 novembre 2001.

Cet article est intitulé « Dix nouveaux pays pourront rejoindre l'Union européenne en 2004 ». Il porte sur les

difficultés de fonctionnement de l'Union Européenne lorsque le nombre de membres sera passé de 15 à 25. Une fois le sujet délimité, il est nécessaire de chercher des informations pour compléter cet article. Sur l'Internet, il est possible d'utiliser :

Les sites des institutions :

- Commission européenne : [http:// europa.eu.int/](http://europa.eu.int/)
- Parlement européen : [http:// www.europarl.eu.int/](http://www.europarl.eu.int/)
- Conseil de l'Union européenne : [http:// ue.eu.int/](http://ue.eu.int/)
- Médiateur européen : [http:// www.euro-ombudsman.eu.int/](http://www.euro-ombudsman.eu.int/)
- Cour des comptes européenne : [http:// www.eca.eu.int/](http://www.eca.eu.int/)
- Comité économique et social européen : [http:// www.ces.eu.int/](http://www.ces.eu.int/)
- Banque centrale européenne : [http:// www.ecb.int/](http://www.ecb.int/)
- Sources d'Europe : [http:// www.info-europe.fr](http://www.info-europe.fr) (site d'informations générales).

Quelques repères bibliographiques :

- Courty (Guillaume), Devin (Guillaume), *La construction européenne*, Paris, La Découverte, « Repères », 2001.
- Doutriaux (Yves), Lequesne (Christian), *Les institutions de l'Union européenne*, Paris, La Documentation Française, 2001.
- Quermonne (Jean-Louis), *Le système politique de l'Union européenne*, Paris, Montchrestien, « Clefs », 2001.
- Scharp (François), *Gouverner l'Europe*, Paris, Presse de Sciences Po, 2000.

Programmation sur le thème : l'élargissement de l'Union Européenne en terminale	
Première étape : une heure en classe entière : présentation du travail de l'année	Le programme, les 8 notions La démarche L'évaluation Consignes-élèves : Chercher des documents de nature différente, sur des supports différents sur le thème choisi, donner des sites Internet...
Deuxième étape : recherche et analyse d'informations (sept heures)	Introduction Analyse des documents Sélection des informations Formulation d'arguments Repérer les mots difficiles Le but est de déterminer une problématique Constitution d'un dossier documentaire autour du sujet
Troisième étape : apport extérieur, l'aide des experts	Une heure de préparation Intervention d'experts sur la question européenne durant deux heures Une heure de bilan en classe entière
Quatrième étape : le débat	Préparation, une heure (pistes de discussion mises à jour, liste des questions dressées..) Deux heures de débat en classe entière Retour des dossiers terminés
Cinquième étape : bilan (une heure)	Restitution des dossiers par le professeur Evaluation terminale autour des notions et du sujet

A- L'articulation Thème -> Sujets -> Problématiques de débat argumenté, Sujets choisis par les équipes d'élèves. (Marie Sylvie Claude, professeur de Lettres)

Classe de seconde.		
Thème imposé : citoyenneté et transformation des liens familiaux.		
Activités préparatoires au débat	Sujets	Problématiques de débat argumenté
	Pacs, union libre, mariage	Les homosexuels ont-ils suffisamment de droits aujourd'hui en France ?
	Les droits des homosexuels.	

	Le divorce.	Les enfants sont-ils suffisamment protégés aujourd'hui en France ?
	La pédophilie.	
	Les violences familiales.	

Classe de première. Thème imposé : représentation et légitimité du pouvoir politique.		
Activités préparatoires au débat.	Sujets	Problématiques de débat argumenté
<ul style="list-style-type: none"> • Enquête d'opinion sur le thème : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Y a-t-il une crise de la représentation politique en France aujourd'hui ? Si oui, qui en est responsable ? ✓ Quels sont les différents systèmes de représentation politique que vous connaissez ? ✓ Avez-vous participé au referendum ? Pourquoi ? ✓ Que pensez-vous des sondages et du rôle des médias sur la représentation politique ? ✓ Pensez-vous être bien représenté ? ✓ A quelles conditions considérez-vous qu'un pouvoir est légitime ? ✓ Une représentation européenne est-elle plus légitime qu'une représentation nationale • Visite préparée du sénat (et rencontre d'un sénateur). • Dossier documentaire sur le sujet choisi par chaque équipe. 	Les « affaires » et la légitimité du pouvoir politique.	Est-il bon et légitime que les media dévoilent toutes les affaires concernant les hommes politiques ?
	Média et représentation politique	
	Abstentionnisme et légitimité du pouvoir politique	Nos représentants politiques ont-ils une légitimité satisfaisante ?
	Minorités et représentation politique	
	Crise de la participation politique et légitimité du pouvoir.	

Classe de première. Thème imposé : représentation et légitimité du pouvoir politique.		
Activités préparatoires au débat.	Sujets	Problématiques de débat argumenté
<ul style="list-style-type: none"> • Débat de sensibilisation sur la censure. • Visite préparée à l'assemblée nationale + séance de questions. • Dossier documentaire sur le sujet choisi par chaque équipe. • Rencontre avec une réfugiée algérienne et avec un réfugié rwandais. 	Les droits politiques des immigrés.	Notre système politique permet-il une vraie démocratie ?
	Les différences entre le pouvoir politique en France et le pouvoir politique des Talibans.	
	Le statut juridique des représentants politiques.	
	Le terrorisme dans la campagne électorale.	La campagne électorale reflète-t-elle les problèmes réels des Français ?
	Le thème de l'insécurité dans la campagne électorale.	
	Les élections présidentielles.	

3. Organisation temporelle en ECJS : un exemple de travail en SVT.

Séquence 1 : 1 heure en classe entière

Introduction :

- Rappel des notions acquises en ce qui concerne la citoyenneté à travers les programmes de seconde et de première.
- Présentation du programme de terminale en insistant sur l'articulation Notion / Thème / Sujet en insistant sur le fait que ce sont les notions à acquérir qui sont primordiales.
- Choix du ou des thème(s) et début de recherche de sujets après constitution des groupes (pas plus de 4 élèves par groupe).Chaque groupe remplit la fiche 1.

Séquence 2 : 4 heures

Travail en groupe : Réflexion sur le sujet afin d'aboutir à l'élaboration d'une problématique.

Début des recherches (2 heures, sans l'Internet dan un premier temps)

Analyse des informations retenues (elles doivent renfermer au moins 2 notions). Pour chaque document, remplir la fiche documentaire (fiche 2)

Préparation à la présentation orale.

Séquence 3 : 2 heures en classe entière

Présentation orale pour chaque groupe du thème choisi, du sujet et de la problématique ainsi que de l'état d'avancée de la réflexion.

Chaque oral ne doit pas durer plus de 15 minutes. Chaque élève du groupe doit prendre la parole.

Séquence 4 : 1 heure en classe entière

Bilan commun après que chaque groupe ait pris connaissance de l'évaluation présentée sur la **fiche 3** afin de pratiquer d'éventuels réajustements proposés par les enseignants ou les autres élèves.

Séquence 5 : 4 heures par groupe → élaboration du dossier documentaire

Préparation du dossier documentaire en vue de préparer le débat final.

Séquence 6 : 1 heure en classe entière

Ramassage du dossier documentaire

Choix du sujet du débat argumenté

Organisation du débat : président secrétaire.....

Séquence 7 : 2 heures en classe entière → Débat argumenté.

L'évaluation se fera par l'intermédiaire d'une fiche (**fiche 4**) dans laquelle entre autres nous donnerons la construction d'une argumentation convaincante est centrale, ainsi qu'à la bonne utilisation des arguments pour débattre.

Séquence 8 :1 heure en classe entière

Bilan final.

V – L'évaluation en ECJS

1. Le sens des critères officiels (Marie Sylvie Claude, professeur de Lettres)

L'évaluation semble poser des problèmes en ECJS, plus encore que dans les disciplines. Une analyse des critères officiels m'a semblé pouvoir en donner des éléments d'explication en même temps que des pistes pour résoudre ces difficultés.

Ces critères posent principalement trois problèmes :

- Les quatre critères figurant sur les livrets scolaires (*qualité des productions / recherche et analyse de l'information / maîtrise des connaissances / aptitude à argumenter dans un débat*) sont de nature assez différente.

- Les trois entrées offertes pour chaque critère au choix du professeur (*insuffisant / en cours d'acquisition / satisfaisant*) ne peuvent pas avoir été tout à fait le même sens pour les quatre critères.

- la demande d'une évaluation de type sommatif vient se heurter à une indispensable évaluation formative ; s'y ajoute une hésitation des professeurs à utiliser une note chiffrée dans un enseignement non évalué au bac (la ligne ECJS du livret scolaire ne prévoit pas de note, mais les bulletins trimestriels peuvent permettre voire imposer une note en plus d'une appréciation).

Comment se donner le moyen d'évaluer chacun de ces critères ? Quel éclairage une analyse sémantique des mots utilisés peut-elle nous donner ?

Premier critère officiel : qualité des productions :

Que signifie le mot *productions* ?

Remarquons que le terme appartient aussi au vocabulaire des TPE (les élèves réalisent en équipe une production finale).

Il suggère les idées :

- d'une certaine ampleur.
- d'une réalisation étalée dans le temps.
- d'une réalisation qui peut être collective.

- d'une forme différente des formes scolaire traditionnelles : une production n'est pas un devoir scolaire classique, ni un contrôle, et n'est pas ou pas forcément un exposé.
- d'une forme librement choisie par les élèves en fonction de ce qu'ils ont à dire.

Quelles productions demander par exemple aux élèves en ECJS ? Un exposé ; un dossier documentaire ; un reportage vidéo ou audio (sur une enquête, une sortie, une rencontre, un débat...) ; une affiche ; une exposition ; un texte de forme journalistique ou de toute autre forme (plaidoyer, réquisitoire, pétition...) ; un discours public...

Remarquons que ces différentes productions peuvent être réalisées à différents moments de l'année ou bien en cours de route (dossier documentaire, enquête) ou bien en fin de parcours, pour un bilan ou une synthèse. Ces productions n'ont pas pour seule finalité d'exister, mais d'amener les élèves à réunir des données ou des éléments de réflexion sur les notions du programme, en général dans le cadre d'un sujet précis ou encore de garder mémoire d'une activité (enquête, sortie, rencontre...) ou du travail annuel (présentation des savoirs construits et du processus ayant favorisé cette construction).

Une prestation orale peut aussi être considérée comme une production (exposé, compte rendu d'une enquête, d'une recherche documentaire....).

Que dire du mot *qualité* ?

Il s'agit d'une évaluation qualitative, sommative, d'un produit fini. Nous sommes donc dans le cadre d'une évaluation scolaire fréquemment pratiquée (pour un devoir, un exposé) : évaluer, c'est ici mesurer l'écart entre des critères de qualité définis au préalable pour le produit (il a de la qualité s'il est ainsi, ainsi, et ainsi...) et la réalisation proposée par l'élève.

Les critères de qualité attendus seront nécessairement explicités ; ils peuvent l'être de façon autoritaire par le professeur, sous forme d'une sorte de cahier des charges ou définis en concertation avec les élèves.

Ceci signifie que lorsque le professeur cochera le livret de l'élève, il ne choisira pas vraiment entre *satisfaisant*, *insuffisant* et *en cours d'acquisition* mais qu'il traduira ces trois possibles en trois niveaux de satisfaction : A, B ou C ou entre ++ // + // - . A moins qu'il s'agisse d'une évaluation intermédiaire d'un état du produit encore inachevé, donc d'une évaluation formative indiquant à l'élève ce qu'il lui reste à améliorer. En ce cas, a priori, l'évaluation finale ne pourra être que satisfaisante.

Second critère officiel : recherche et analyse de l'information.

Que suggèrent les mots *recherche et analyse* ?

Il est clair qu'il s'agit ici de l'évaluation d'un savoir-faire et non d'un produit fini. On devra donc raisonner en termes de critères de réussite (dans quelle mesure l'élève réussit-il à faire telle ou telle tâche ?) et non en termes de critères de qualité d'un produit fini.

Remarquons aussi que l'intitulé du critère ne commence pas par *capacité à...*, qui inciterait à une évaluation globale et rétrospective d'une série de tâches achevées ; c'est bien de l'évaluation d'un processus qu'il s'agit, processus qui semble devoir être saisi en cours de réalisation : comment l'élève s'y prend-il pour rechercher et analyser l'information ? L'élève est évalué en même temps qu'il fait. Contrairement au critère précédent, la formule *en cours d'acquisition* a tout son sens.

La formulation de ce second critère suppose donc l'idée d'une progression de l'élève suivie et orientée par l'évaluation. Il semble logique d'évaluer ce critère plusieurs fois dans l'année : chaque évaluation correspondant à une phase de la réalisation du processus de recherche et d'analyse, qu'on aura donc préalablement décomposé en accord avec les élèves ; ces derniers devront donc savoir précisément où ils doivent en être à quel moment sans pour autant perdre de vue la finalité du processus dans lequel ils sont engagés ; notons que tous les élèves ne progressent pas forcément au même rythme.

Pour la ***recherche de l'information***, on pourra évaluer le résultat d'activités qui visent à collectionner des informations sur un sujet choisi par les équipes d'élèves ou imposé par le professeur (dans le cadre des thèmes du programme) :

- trouver les mots clés liés au sujet.
- établir la liste des ressources documentaires du CDI sur un sujet donné.
- trouver un site sur internet.
- réunir des documents en nombre suffisant
- sélectionner dans un dossier les documents ciblés sur un sujet
- repérer et reformuler l'information concernant le sujet dans un document.

Simultanément (car l'une ne peut être séparée de l'autre) pour ***l'analyse de l'information***, on pourra évaluer des activités qui visent à passer l'information recueillie au crible de son esprit critique pour se l'approprier en la mettant au service de ses objectifs personnels :

- trouver une problématique
- formuler des arguments pour un débat
- formuler des éléments de synthèse sur les notions du programme.

Il faudra dans le même mouvement expliciter avec les élèves les méthodes à appliquer pour bien réaliser ces tâches.

Notons qu'on peut préférer éviter de décomposer de façon aussi rigide le processus et choisir de soumettre les élèves, par exemple à mi-parcours, à un entretien oral visant à leur faire expliciter les démarches mises en œuvre afin de les évaluer.

Mais quelle que soit la méthode retenue c'est le processus menant à la réalisation des produits (dossier documentaire par exemple) qui est évalué : en effet, il serait tout à fait vain de faire réaliser des activités de recherche et d'analyse non finalisées, juste pour les évaluer ; donc la finalisation du processus est le produit qu'on a évalué ci-dessus ; or si la tâche est mal faite, théoriquement elle est à recommencer jusqu'à ce qu'elle soit bien faite, afin que le processus puisse continuer (si j'ai mis du jaune dans les blancs, je n'aurai pas une bonne évaluation à cette tâche, mais ce serait un peu idiot de continuer la recette sans enlever le jaune !). D'où un problème pour le professeur, qui se pose aussi en TPE : si l'évaluation du processus est formative, le produit sera forcément réussi.... Si le produit n'est pas réussi, ceci ne signifie-t-il pas que l'accompagnement du processus a été défaillant ? Du moins les choses ne risquent-elles pas d'être ainsi perçues par les élèves ? La solution sera sans doute de laisser aux élèves une large part d'autonomie au moment de la finalisation, l'évaluation du processus s'effaçant devant celle du produit.

Troisième critère officiel : **maîtrise des connaissances**.

Il s'agit ici de l'évaluation sommative d'un contenu ; on devrait alors mesurer si l'élève est ou non capable de restituer un contenu préétabli ou de faire usage d'un savoir construit. Ce contenu ne peut concerner que les notions définies par chacun des programmes (par exemple en première générale : **République, Démocratie, Représentation, Légitimité, Etat de droit, Pouvoir, Défense**) et non les thèmes (au même niveau : *Représentation et légitimité du pouvoir politique, Formes de participation politique et d'actions collectives ; République et particularismes ; Devoirs du citoyen*) présentés dans les IO comme des portes d'entrée dans l'étude des notions.

Mais se pose d'emblée une difficulté : les programmes d'ECJS ne présentent pas de contenus précisément listés dans un référentiel ; ce serait mission impossible puisque toutes les notions, qui sont souvent aussi des valeurs, se caractérisent par l'ampleur et la complexité de leur champ sémantique, dont les frontières seront définies de façon variable en fonction du tremplin choisi pour la démarche inductive, c'est-à-dire le sujet de réflexion retenu par la classe ou par chaque équipe d'élèves (ainsi par exemple le champ de la notion de **droit**, au programme de seconde et de BEP, ne sera-t-elle pas perçue dans la même extension selon que les élèves travailleront sur un sujet lié au thème de *l'intégration*, par exemple *l'intégration des réfugiés politiques* ou sur un sujet lié au thème de *la transformation des liens familiaux*, par exemple *les droits des couples homosexuels*). Nul ne pourrait prétendre amener les élèves à une **maîtrise** infaillible et absolue de ces notions, nécessairement *en cours d'acquisition* ; sans compter que les notions d'ECJS ont un contenu forcément évolutif dans le temps, et qu'il est explicitement demandé de les saisir dans leurs liens avec l'actualité.

Donc il s'agit d'évaluer, plutôt que la **maîtrise** au terme de la progression d'un contenu clairement délimité, la capacité de l'élève à tirer profit des activités menées toute l'année pour construire une réflexion sur les notions, c'est-à-dire la capacité à donner du sens aux notions, à explorer une partie forcément limitée de leur réalisation pour s'approprier à la fois leurs fondements, leurs marques concrètes, en plein ou en creux, dans les communautés politiques, et la conscience même de leur complexité

Puisqu'il s'agit encore d'une construction, ce critère peut donc être évalué tout au long de l'année et pas seulement à la fin ; ce qui suppose qu'on invite explicitement les élèves à produire une réflexion sur les notions, à l'occasion de chaque activité : par exemple, pour l'exploitation d'un document, on leur demandera d'en tirer des éléments de réflexion sur leur sujet mais aussi, dans un second temps, d'en déduire des éléments de réflexion sur les notions du programme (toutes ou partie d'entre elles) ; de même pour exploiter une rencontre, une sortie, une enquête d'opinion ; de même pour présenter une synthèse de leurs recherches : chaque fois devra apparaître un court paragraphe consacré, selon les consignes qu'on aura données, à des éléments de définition ou à des éléments de réflexion sur les notions.

Ce qui ne résout cependant pas la question de la fin d'année : comment évaluer les savoirs finalement construits, savoirs certes variables en fonction du travail mené mais dont il est indispensable de s'assurer de l'existence et de la pertinence, afin d'être en mesure de rectifier d'éventuels contresens ? Faut-il envisager un contrôle de connaissances, sous forme d'un questionnaire ou d'une étude de cas ? Cette formule a l'inconvénient de la rigidité, or les savoirs construits dépendront comme on l'a vu du sujet de travail retenu : un entretien oral pourrait permettre plus de souplesse. Doit-on préférer une formule écrite plus souple, réclamant par exemple de l'élève une synthèse, sous la forme d'un texte court mais de forme libre, de ce qu'il comprend désormais de chaque notion (mes recherches au sujet de....., m'ont permis de comprendre que) ? Ou peut-être préférera-t-on conserver le dynamisme d'un travail d'équipe pour faire rédiger un texte collectif,

permettant aux élèves à la fois de faire le point sur les savoirs collectivement construits et de mettre au clair les divergences et les convergences de leurs réflexions individuelles, tout en développant une compétence de production collective, aussi difficile qu'utile dans une vie de citoyen.

Quatrième critère officiel : *aptitude à argumenter dans un débat*

Il s'agit ici de l'évaluation d'un savoir être et d'un savoir-faire liés forcément aux savoirs dont il est question ci-dessus puisque l'argumentation en sera forcément nourrie ; les trois seront forcément évalués dans un même mouvement.

On évaluera donc :

- la façon dont l'élève se comporte dans un débat, en fonction d'un certain nombre de critères comportementaux, en termes de prise de parole et d'attitude, qu'on aura préalablement listé. On pourra remplir ou confier à des élèves observateurs une fiche d'observation, connue d'avance des participants (elle a la double fonction de constituer une explicitation des attentes et un outil d'évaluation ; elle pourra avoir été élaborée avec les élèves ou expliquée et imposée par le professeur).
- la façon dont l'élève a construit et nourri son argumentation ; ce travail aura été préparé avant le débat lui-même ; on aura donc listé des critères de qualité : cohérence, logique, valeur persuasive, prise en compte de l'argumentation d'autrui. On pourra tenir compte dans l'évaluation d'une préparation écrite de l'argumentation ou au contraire se baser exclusivement sur la façon dont elle est soutenue au cours du débat, ce qui rend presque indispensable le support de la fiche d'observation.
- la façon dont l'élève tire profit du débat : on pourra évaluer un compte rendu réalisé par des élèves préalablement avertis qu'ils doivent se charger de cette tâche ; ou un bilan critique faisant apparaître forces et faiblesses du débat pour en déduire des critères de réussite d'une telle prestation.

On remarquera qu'une telle évaluation suppose un débat préparé longtemps à l'avance : une répartition des rôles (participant, observateur...) doit avoir été prévue entre les élèves (qui devront « tourner » au débat suivant) ; quant à l'argumentation de chaque participant, elle est le fruit du processus de **recherche et d'analyse de l'information** menée pour fabriquer **des productions** tout en construisant des **connaissances** : c'est dire à quel point dans cette conception le débat argumenté constitue le centre de la progression d'ECJS et de son évaluation.

Dans cette logique, on n'organisera guère plus de deux débats dans l'année d'ECJS et ils auront lieu plutôt en fin de parcours ; ce qui n'exclut pas que ***l'aptitude à argumenter dans un débat*** puisse être évaluée plus tôt : par exemple lors d'une rencontre avec un intervenant extérieur ou lors d'un débat de sensibilisation en début d'année (il suffira alors de sensibiliser au préalable les élèves aux critères de cette évaluation).

Reste à réfléchir au mot ***aptitude*** : il s'agit d'une évaluation rétrospective et ***argumenter dans un débat*** est perçu comme une compétence à acquérir de façon définitive et non comme une prestation purement scolaire et fermée sur elle-même : dans quelle mesure l'élève est-il apte, à la fin de son année d'ECJS, à argumenter dans un débat ?

La formation du citoyen, perçu comme celui qui sera capable d'entrer de plain-pied dans le débat public, est une finalité explicite de l'ECJS ; pour autant il ne s'agit pas ici d'évaluer l'aptitude des élèves à devenir de *bons* citoyens ! D'où la nécessité impérative d'évaluer selon des critères explicités et observés une participation à un débat défini comme une activité précisément délimitée dans le temps et cadrée par des règles et des exigences précises ; d'où aussi, toujours dans le souci de lier solidement l'évaluation à des prestations bien définies, l'utilité de tenir compte d'écrits contribuant à développer l'aptitude à débattre : préparation et bilan critique.

Bilan : sur quelles productions / prestations fonder une évaluation des critères officiels ?

Critères officiels	Productions ou prestations à évaluer
<p>Qualité des productions</p> <p>Evaluation individuelle ou évaluation d'une équipe d'élèves ayant travaillé ensemble.</p> <p>La classe ou le professeur aura défini clairement à l'avance les critères de qualité attendus pour chacun de ces produits.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Compte rendu oral d'une enquête d'opinion ou, plus ambitieux, montage audio ou vidéo de cette enquête. ◆ Documents produits à l'occasion d'une visite ou d'une rencontre (compte rendu, fiche d'observation, montage vidéo etc.) ◆ Dossier documentaire (documents présentés, analysés et commentés) ◆ Mémoire d'un débat (établi par exemple par des élèves ayant occupé une fonction d'observateurs ou de secrétaires ; ou montage audio ou vidéo) ◆ Mémoire d'échanges visant à faire la synthèse des connaissances du groupe sur les notions du programme ou texte personnel sur une ou plusieurs de ces notions. ◆ Production réalisée par l'élève, l'équipe, la demi-classe pour la présentation de ses travaux annuels (texte, affiche, exposition, film vidéo, émission de radio etc.)

<p>Recherche et analyse de l'information</p> <p>Evaluation individuelle ou évaluation d'une équipe d'élèves ayant travaillé ensemble.</p> <p>Les tâches à réaliser devront avoir été décrites très clairement, avec leurs critères de réussite, avant leur réalisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Activités de première approche d'un sujet, choisi par une équipe d'élèves ou imposé par le professeur dans le cadre des thèmes du programme (dégager les mots clés du sujet, formuler des mots clés associés et les chercher dans les usuels, poser une première série de questions à résoudre). ◆ Recherche et organisation par des équipes d'élèves d'activités susceptibles de fournir des informations sur le sujet (sorties, rencontres, formulation de questions pour une enquête). ◆ Exploitation des notes prises lors d'une enquête, d'une rencontre, d'une sortie : formulation d'informations sur le sujet et des éléments de réflexion sur le sujet et les notions. ◆ Activités de recherche de documents centrés sur le sujet puis d'exploitation de ces documents (si nécessaire, évaluer des tâches très précises : référencer une photocopie, trouver une notice sur le site de la NBF, établir la liste de toutes les ressources du CDI sur un sujet donné). ◆ Formulation d'une question de débat et mise en place d'un circuit argumentatif en réponse (thèse, arguments, exemples) à partir des informations et éléments de réflexion précédemment collectés.
<p>Maîtrise des connaissances</p> <p>L'évaluation semble devoir être individuelle.</p> <p>La liste des notions au programme détermine le champ des connaissances à construire. Les élèves doivent avoir été amenés à réfléchir sur ces notions au cours de leurs travaux annuels</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Capacité à mobiliser des savoirs acquis antérieurement pour une première approche des notions du programme. ◆ Capacité à déduire de toutes les activités de recherche des éléments de réflexion sur les notions ◆ En fin d'année, capacité à répondre à des questions sur les notions du programme ◆ En fin d'année, capacité à produire, seul ou en équipe, un court texte de synthèse sur chacune des notions du programme (appuyé ou non sur un ou plusieurs documents de référence).
<p>Capacité à argumenter dans un débat</p> <p>L'évaluation est forcément individuelle</p> <p>L'évaluation de la prestation orale peut s'appuyer sur les observations de témoins (ayant rempli par exemple une fiche d'observation) ; une évaluation des écrits préparatoires ou consécutifs au débat peut être réalisée ; les critères de réussite de toutes ces prestations devront avoir été clairement définis au préalable.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Capacité à participer à un débat à l'occasion d'une rencontre avec un intervenant extérieur. ◆ Capacité à formuler une question apte à susciter un débat. ◆ Capacité à formuler une thèse en réponse à cette question. ◆ Capacité à construire une argumentation : <ul style="list-style-type: none"> ▪ logique (chaque argument montre logiquement la thèse choisie) ▪ riche (il y a plusieurs arguments) ▪ illustrée par des exemples ◆ Capacité à soutenir cette argumentation dans le cadre d'un débat argumenté tout en prenant en compte l'argumentation des autres participants ◆ Capacité à respecter les règles définies comme celles du débat démocratique. ◆ Capacité à faire un bilan critique du débat (sur la forme et sur le fond).

Marie Sylvie Claude, formatrice IUFM Créteil

2. Proposition de dispositif pour une évaluation décloisonnée ((Marie-France Rossignol, professeur de Lettres)

L'une des grandes difficultés de l'évaluation en ECJS, outre celle de la conversion en notation chiffrée, est de mettre en oeuvre une évaluation formative. Lors des stages ECJS, beaucoup de collègues avouent leur perplexité face à une évaluation qui leur paraît complexe et leur difficulté à consacrer le temps nécessaire à élaborer un protocole adapté : quelle appréciation ou note porter sur les bulletins scolaires (qui ne déclinent pas les 4 critères officiels) ? Comment indiquer l'évolution des apprentissages d'un bulletin à l'autre ? Comment renseigner les 4 rubriques correspondantes dans le livret scolaire ? Quel dispositif d'évaluation utiliser pour évaluer une progression avec des étapes intermédiaires sur quatre critères différents, dont l'un au moins porte sur des compétences orales déjà en elles-mêmes délicates à apprécier (*capacité à argumenter dans un débat*) ? Le formateur peut proposer quelques pistes pour aider à résoudre certaines de ces difficultés.

On peut partir du simple constat suivant : parvenir à distinguer pour chaque élève une progression selon ces 4 critères pour un enseignement se limitant à 16 heures de cours relève, pour l'enseignant, de la gageure. Mais il faut voir là un défi à relever plutôt que se laisser arrêter par la question de la faisabilité.

Implicitement, le dispositif des 4 critères officiels invite à la pratique de la co-évaluation, à son intégration au sein des séances elles-mêmes et peut-être même à la création de passerelles avec l'évaluation sommative disciplinaire. Mais il ne s'agit pas de déléguer à n'importe qui, n'importe comment, une tâche aussi délicate.

Utiliser différentes modalités de protocole

Loin de compliquer le dispositif en le confiant à plusieurs partenaires, on peut réfléchir aux modalités pour l'aménager de la manière la plus appropriée et efficace.

Plusieurs personnes peuvent, outre le professeur chargé de l'ECJS dans la classe, devenir partie prenante de cette co-évaluation :

- Les élèves. De nombreuses modalités sont possibles :
 - ✓ Individuellement, un élève peut s'auto évaluer
 - ✓ En co-évaluation par équipe : le travail de chaque membre est apprécié
 - ✓ En co-évaluation inter-équipes : le travail collectif de chaque équipe est discuté
 - ✓ En co-évaluation entre les deux demi-classes : le travail de chaque demi-classe est apprécié par l'autre
 - ✓ En co-évaluation entre deux classes

En pratique, consacrer une demi-heure environ à construire au début de l'activité choisie des critères d'évaluation et si nécessaire en établir une fiche ; en fin de séquence, les faire remplir à des observateurs-évaluateurs et prévoir une mise en commun qui permettra de faire le point et durant laquelle le professeur se prononcera pour l'évaluation finale.

- Les enseignants
 - ✓ Ponctuellement : le professeur-documentaliste ; le professeur chargé d'une discipline mobilisable dans le cadre de l'ECJS.

Là encore il s'agit de s'accorder sur des attentes communes et se répartir les évaluations. Par exemple, dans le cadre d'une sortie ou d'une rencontre, envisager l'évaluation de l'activité avec l'autre enseignant accompagnateur.

Exemple d'une évaluation intermédiaire à partir de l'évaluation du dossier documentaire : s'inspirer du protocole prévu en TPE

L'évaluation du dossier documentaire est essentielle et incontournable : elle permet d'apprécier déjà 3 critères officiels : *qualité des productions* (le dossier lui-même) ; *recherche et analyse de l'information* (le processus de l'élaboration en amont) et *maîtrise des connaissances* (la réflexion sur les notions que l'activité a suscitées). Elle apparaît donc lourde et délicate à mener. Beaucoup d'enseignants ont connu le ramassage et la correction fastidieuse, interminable des dossiers : impossibilité de tout lire (les documents eux-mêmes puis leur exploitation), agacement de devoir annoter des feuillets placés dans des pochettes transparentes, difficulté de séparer les contributions réelles de chacun au sein de l'équipe, sans compter l'embarras du transport d'épais dossiers...

On peut donc imaginer d'organiser un protocole d'évaluation très proche de celui des TPE lors de la présentation orale. Constituer par exemple un binôme avec le professeur-documentaliste dont la compétence serait particulièrement précieuse pour évaluer le critère *recherche et analyse de l'information*. L'enseignant peut imaginer, en accord avec son collègue, un dispositif simple présenté aux élèves en début de séquence, dès le lancement des recherches documentaires : demander à chacun de consigner leur recherche dans un carnet de bord individuel (au besoin en construire les rubriques avec eux ; dans le cas des Premières et Terminales, ils utiliseront sans difficultés les méthodes préconisées pour les TPE) qui deviendra partie intégrante de leur dossier documentaire. A la fin de la séquence consacrée à l'élaboration du dossier, on peut imaginer de réserver le CDI pour une séance d'une heure ou deux heures (selon le nombre d'équipes). Le jury est constitué par exemple par le binôme professeur-documentaliste / professeur chargé de l'ECJS (ou d'un des professeurs seul avec des élèves d'autres groupes si un nombre important d'équipes l'exige) ; le dossier documentaire tient lieu de production finale : chaque équipe propose d'abord collectivement un exposé-bilan de son travail et ensuite chacun des membres répond à un entretien individuel. Lors de cette soutenance, l'examen du dossier documentaire permettra d'apprécier la *recherche* (la partie carnet de bord ainsi que le choix des documents présentés) et *l'analyse de l'information* (le traitement des documents eux-mêmes) mais aussi *la maîtrise des connaissances*. Et l'ensemble du dossier sera aussi évalué en tant que production (*qualité des productions*). Le critère de *la maîtrise des connaissances* peut être examiné également lors de l'exposé collectif de l'équipe qui doit expliciter les connaissances que leur travail lui a permis d'acquérir sur les notions du programme. Enfin, la partie réservée à l'entretien individuel de chaque membre du groupe permet de mesurer sa réelle contribution, les acquis dans la maîtrise des notions mais aussi la capacité à soutenir une argumentation, compétence qui correspond partiellement à la *capacité à argumenter dans le débat*.

Ce dispositif peut aussi être mis en place pour l'évaluation d'autres activités de recherche : rencontre, visite, enquête etc.

Proposition d'une évaluation décloisonnée sur une progression annuelle (commentaire du tableau ci-dessous)

Le tableau propose un dispositif par trimestre qui articule travaux écrits et pratiques orales pour permettre l'appréciation de chacun des critères officiels au moins deux fois dans l'année, ce qui est indispensable dans le cadre d'une évaluation formative. Deux des critères (*qualité des productions* et *maîtrise*

des connaissances) sont même présents aux trois trimestres. Il établit aussi des passerelles avec l'évaluation sommative disciplinaire traditionnelle.

Au premier trimestre, deux activités pourraient être organisées autour d'une première question choisie (ou imposée par l'enseignant) en liaison avec le programme : l'analyse de documents d'amorce à un premier débat de sensibilisation. Ce travail permettrait de faire émerger les représentations des élèves sur le sujet, de vérifier avec eux les méthodes d'analyse de documents (sans les confronter de manière trop précoce à la difficulté de leur sélection). La mise en place ensuite d'un débat de sensibilisation, qui se révélera inmanquablement d'une portée limitée, fournirait l'occasion de dégager avec la classe les exigences d'un véritable débat argumenté : la nécessité de se documenter davantage pour trouver des arguments et des exemples pertinents et variés, le respect de règles démocratiques etc. Ce travail initial permet en outre d'apprécier dès le premier trimestre les quatre critères officiels : *recherche et analyse de l'information* (pour la partie « *analyse* » du moins) ; *qualité des productions* (le traitement du document peut être relevé en tant que production écrite) ; la *maîtrise des connaissances* et la *capacité à argumenter dans un débat*. A partir de là, il est très possible de convertir le résultat en note chiffrée que l'on reporterait sur le bulletin trimestriel. Les documents proposés aux élèves peuvent même s'inscrire dans le champ disciplinaire du professeur chargé de l'ECJS, ce qui offre la possibilité de convertir l'évaluation formative en note intégrée dans la moyenne de la matière concernée. Les élèves sont ainsi amenés à établir une passerelle entre enseignement et discipline.

L'ensemble des critères peut faire encore l'objet d'une évaluation au second trimestre. A partir d'une question (différente ou voisine de celle du premier trimestre), les élèves devraient élaborer un dossier documentaire selon des consignes déterminées par l'enseignant. Pourraient être prévus une sorte de carnet de bord de recherche, un certain nombre de documents et leur exploitation, une synthèse de la recherche dégageant un argumentaire préparatoire au débat final. L'évaluation de ce dossier pourrait avoir lieu selon un dispositif voisin de celui de la soutenance des TPE (voir ci-dessus l'exemple détaillé d'une évaluation intermédiaire). Les professeurs s'appuieraient sur le dossier lui-même et sur l'exposé de l'équipe pour apprécier les critères *recherche et analyse de l'information* (l'appréciation de la capacité à sélectionner les documents trouverait ici sa place), *qualité des productions* et *maîtrise des connaissances* ; l'entretien individuel permettrait d'affiner l'évaluation en précisant la contribution réelle de chacun, tout en mesurant partiellement sa *capacité à argumenter dans un débat* (même si la situation n'est pas celle d'un débat, la qualité de l'argumentation et de la prestation orale apparaissent comme des compétences proches de celles mises en oeuvre lors d'une discussion collective). Là encore, il est aisé de convertir l'ensemble de l'évaluation en note chiffrée qui constituera éventuellement la moyenne du second trimestre. Et pourquoi ne pas mettre à profit ce dispositif pour en dégager aussi un résultat pour sa propre discipline ? Les compétences mises en oeuvre dans la recherche et l'analyse de documents sont exigées dans de nombreuses matières.

Le dernier trimestre, traditionnellement organisé autour de la préparation, de la tenue et du bilan du débat argumenté, pourrait sans doute faire l'économie de l'évaluation de *la recherche et analyse de l'information*. La mise au point de fiches d'observation de la séance fournira un support pour évaluer la *capacité à argumenter dans le débat* tandis que les bilans dégagés peuvent donner lieu à des synthèses, des productions écrites individuelles qui favoriseraient l'appréciation de la *qualité des productions* et de la *maîtrise des connaissances*. L'ensemble, éventuellement converti en note chiffrée, fournirait la moyenne du troisième trimestre. Ce travail écrit peut en outre être évalué à l'aune des critères disciplinaires de la spécialité d'origine de l'enseignant et ainsi donner lieu à une note chiffrée intégrée dans la moyenne de la matière.

Bien évidemment, il ne s'agit ici que d'une solution possible, certainement pas d'une recette à prescrire. Bien d'autres dispositifs sont envisageables : c'est en mettant à l'épreuve des options différentes, variables selon les niveaux, les classes, les objectifs, que la réflexion sur l'évaluation progresse. N'oublions pas que les heures d'ECJS ne sont pas forcément réparties sur une année : en lycée professionnel par exemple où la flexibilité est de rigueur, elles peuvent être globalisées sur un trimestre, voire un mois, ce qui induit la nécessité d'établir des passerelles avec les disciplines et de construire une progression bien différente de celle qui vient d'être proposée. Tout bien pesé, la finalité n'est-elle pas essentiellement pour l'enseignant d'évaluer son évaluation, de la questionner, bref de lui donner du sens ?

Marie France Rossignol, Formatrice IUFM Créteil

Exemple d'une évaluation décloisonnée sur une progression annuelle

	EVALUATION PREMIER TRIMESTRE		EVALUATION SECOND TRIMESTRE		EVALUATION TROISIEME TRIMESTRE	
	ECRIT	ORAL	ECRIT	ORAL	ORAL	ECRIT
Activités servant de support à l'évaluation	Exploitation individuelle d'un document (séance d'une heure) L'enseignant propose à la demi-classe deux documents contradictoires sur une question (qu'il a choisie lui-même ou avec les élèves). Le groupe se partage en deux camps qui traite individuellement d'un seul document)	Débat de sensibilisation (séance d'une heure) A partir de la mise en commun de l'exploitation des deux documents	Elaboration d'un dossier documentaire sur une question Composé de *un carnet de bord de recherche *des documents divers (exploités selon les méthodes vues au premier trimestre) *un argumentaire, établi à partir des documents recueillis et répondant à la question	Présentation orale du dossier documentaire *exposé par équipe *entretien individuel (séance d'une ou deux heures)	Tenue d'un débat argumenté (séance d'une heure) distribution des rôles *président de séance *assesseur *intervenants *observateurs *secrétaires	Synthèse individuelle sur les notions au programme (séance d'une heure)
Proposition de protocole d'évaluation	Evaluation individuelle par le professeur (possibilité de conversion en note chiffrée trimestrielle pour l'ECJS et / ou en note dans la discipline de spécialité)	Co-évaluation par équipes puis évaluation individuelle par le professeur		(Selon le protocole adopté pour les TPE) Evaluation individuelle par le binôme professeur en charge de l'enseignement et le professeur-documentaliste (possibilité de conversion en note chiffrée trimestrielle pour l'ECJS et / ou en note dans la discipline de spécialité)	Co-évaluation des observateurs puis évaluation individuelle par le professeur	Evaluation individuelle par le professeur (possibilité de conversion en note chiffrée trimestrielle pour l'ECJS et / ou en note dans la discipline de spécialité)
Critères officiels						
Recherche et analyse de l'information	Capacité à comprendre et analyser le document		Capacité à sélectionner (carnet de bord) et à exploiter les documents (ensemble du dossier)			
Qualité des productions	Capacité à présenter un travail soigné écrit dans une langue correcte		Capacité à présenter un dossier soigné, complet, écrit dans une langue correcte			Capacité à présenter un travail soigné écrit dans une langue correcte
Maîtrise des connaissances	Capacité à formuler des éléments de réflexion sur les notions		Capacité à formuler des arguments répondant à la problématique (argumentaire)			Capacité à interroger les notions
Capacité à argumenter dans un débat		Capacité à participer au débat		Capacité à défendre son point de vue (entretien)	Capacité à formuler des arguments répondant à la problématique	