



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Livret d'accompagnement de programme

Éducation à la vie affective et relationnelle

Avant
4 ans

À partir de
4 ans

À partir de
5 ans

CP

CE1

CE2

CM1

CM2

6^e

5^e

4^e

3^e

2025

Ce livret d'accompagnement du programme d'éducation à la vie affective et relationnelle, publié au [BOENJS du 6 février 2025](#), propose des exemples de séances pour une mise en œuvre d'au moins trois séances spécifiques, conformément à l'article L.312-16 du code de l'éducation. Les trois séances spécifiques proposées (une par axe du programme) sont suivies, en fin de livret, de pistes de séances associées à un domaine d'apprentissage en particulier.

Ces exemples peuvent être adaptés selon les situations et les choix pédagogiques de l'établissement. Le livret ne prétend pas couvrir l'intégralité du programme.

Chaque proposition de séance expose une démarche progressive en plusieurs temps identifiés, des suggestions d'activités à proposer aux élèves pour instaurer des échanges de qualité dans un cadre serein et respectueux, et un temps de clôture de la séance (dont les modalités peuvent varier) afin d'établir un bilan explicite des apprentissages de la séance. Des encadrés additionnels apportent des mises au point scientifiques ou juridiques, des points de vigilance en termes de positionnement pour les personnels en charge de la séance, et parfois des pistes de prolongement. Des supports possibles pour la classe, ainsi qu'une bibliographie indicative pour approfondir le sujet, complètent chaque proposition de séance spécifique.

La [circulaire du 4 février 2025](#) précise la mise en œuvre de l'éducation à la vie affective et relationnelle, et rappelle les principes éthiques et pédagogiques pour la mise en œuvre des séances. Ces principes se traduisent, dès le début de chaque séance, par l'instauration d'un cadre qui vise à garantir un climat de confiance et encourage le respect de chacune et chacun, aussi bien dans sa prise de parole que dans son silence, ainsi qu'une bienveillance dans les échanges. Le rappel de ces règles permet aux élèves de comprendre que les apprentissages se déroulent dans un espace sans jugement, où leur parole est accueillie avec écoute et considération. Cela favorise leur participation et leur engagement dans la réflexion collective, tout en assurant le respect de l'intimité de chacune et chacun.

Conformément au programme, les parents d'élèves sont informés des trois objectifs d'apprentissage annuels de cette éducation. En fonction des thématiques abordées, et si la professeure ou le professeur l'estime utile, un échange au préalable avec les parents et familles peut permettre de clarifier les objectifs pédagogiques de la séance, d'éviter les malentendus, et ainsi d'y adhérer.

Point de vigilance – comment agir pour protéger les élèves ?

Lors des séances, si une prise de parole évoque une violence subie, il convient d'accueillir ce qui a été dit sans jugement, sans remise en cause du témoignage, sans chercher à en savoir davantage et d'indiquer à l'élève que le temps de l'écouter, dans un cadre individuel, va être pris. Il convient de dire à l'enfant que ce qu'il a dit a bien été compris et entendu, et de montrer aux autres élèves que cette parole a été entendue et qu'elle sera traitée dans un moment et un cadre adaptés.

Il faut alors, à la suite de la séance, recevoir l'élève dans un endroit calme, sécurisé, rassurant, confidentiel et dans lequel l'élève, et la professeure ou le professeur se sentent à l'aise ; parler d'un ton calme et rassurant ; rompre le silence au sujet de la violence sans forcer l'enfant à parler ; déculpabiliser l'enfant ; lui donner la parole, ne pas l'interrompre et respecter ses silences, l'écouter, le laisser parler, prendre sa parole en considération et croire l'enfant ; ne pas banaliser ni minimiser les faits ; ne pas avoir de gestes ou paroles brusques ou dramatisantes ; ne pas dire à l'enfant que l'on va garder cela secret ; évaluer le danger de la situation (principalement savoir si l'enfant est toujours en contact avec l'agresseur) ; rappeler avec un vocabulaire adapté à l'âge des élèves que les violences sont interdites et que la victime n'est pas responsable ; identifier avec l'enfant des personnes relais. Il est important de retranscrire fidèlement les propos de l'enfant, sans minimiser ni exagérer, en restant le plus factuel possible, et en évitant de faire répéter l'élève.

Les enfants ne connaissent pas tous le terme de violence. Certains agissements sexuels ne sont pas perçus comme violents sur l'instant, c'est pourquoi, il est donc nécessaire de travailler avec eux sur la notion de violence et de les aider à identifier les différentes formes de violences, ce qui fait violence.

Toute situation de danger doit immédiatement faire l'objet d'un signalement au procureur de la République ou d'une information préoccupante transmise à la cellule départementale de recueil des informations préoccupantes (CRIP). Un [modèle de document destiné à un signalement ou à une information préoccupante](#), le [circuit de transmission](#) et un [livret d'accompagnement](#) sont disponibles sur la page [Enfants en danger : comment les repérer ? Que faire ?](#). Dans ce type situation, il ne faut pas rester seul et en parler avec la directrice ou le directeur d'école, ainsi que les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale.

Pour aider les personnels à réagir face à de telles révélations, des ressources sont mises à disposition sur le site éducol : [page Agir contre les violences sexuelles faites aux enfants](#), [Vademecum – Violences sexuelles intrafamiliales : comprendre, prévenir, repérer et agir](#).

En complément des séances collectives d'éducation à la vie affective et relationnelle, les personnels sociaux et de santé (infirmières et infirmiers, médecins, assistantes et assistants de service social, psychologues) de l'éducation nationale peuvent proposer aux élèves qui en auraient besoin, des consultations individuelles. Ces consultations peuvent en effet contribuer au repérage et à la prévention des violences sexuelles.

Sommaire

5 | Les enjeux pour la classe de CM2

6 | Séance spécifique n° 1 – connaître et comprendre les changements de son corps et du corps des autres

La séance permet aux élèves de comprendre les changements du corps à la puberté, à travers l'analyse d'œuvres d'art et l'étude scientifique des organes reproducteurs. Elle vise à déconstruire des idées fausses, et à favoriser le respect de soi et des autres.

17 | Séance spécifique n° 2 – promouvoir des relations positives, apprendre à repérer et se protéger des violences

La séance a pour objectif de travailler la compréhension du consentement et la reconnaissance des situations de violence. Il s'agit d'aider les élèves à construire des relations respectueuses. Cette séance contribue à la lutte contre les violences sexistes et sexuelles.

35 | Séance spécifique n° 3 – connaître ses droits pour un usage sécurisé du numérique et d'Internet

L'enjeu de la séance est de prévenir les risques liés à l'usage du numérique et d'Internet, en travaillant autour du cyberharcèlement, de la vie privée et de l'exposition aux contenus choquants ou sexuellement explicites. À travers des jeux de rôle, des activités collectives et des échanges, les élèves apprennent à se protéger, à agir de manière responsable en ligne et à demander l'aide d'une ou un adulte de confiance en cas de besoin.

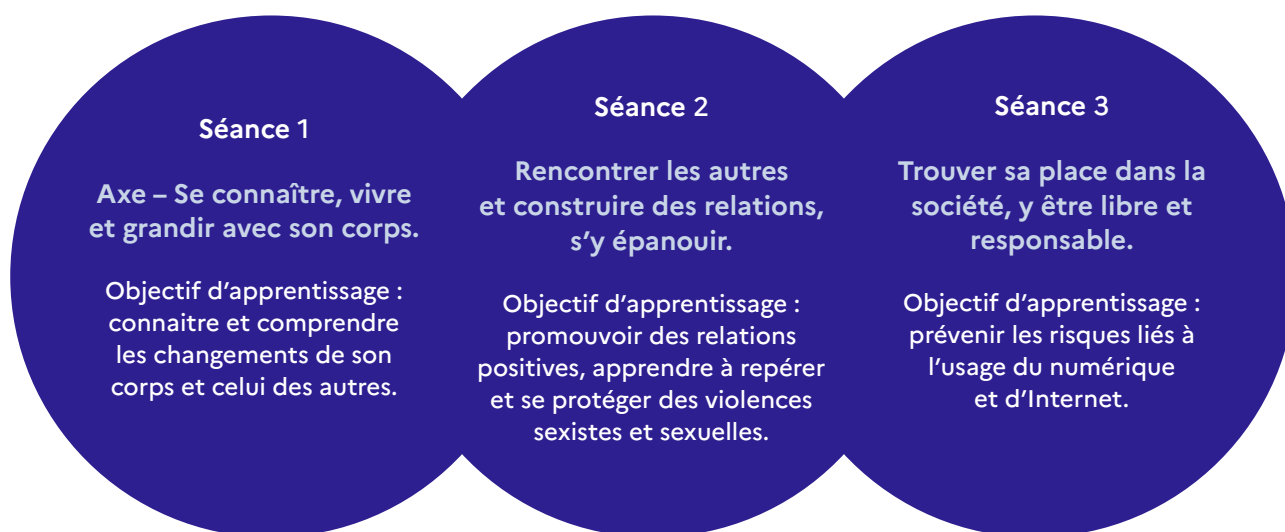
48 | Exemple de séances en lien avec d'autres enseignements disciplinaires – les changements du corps à la puberté

Trois séances en lien avec les mathématiques sont proposées. Elles proposent une approche des changements corporels liés à la puberté à travers l'analyse de données de croissance (taille, poids) et la construction de graphiques. Les séances permettent aux élèves de mieux percevoir la variabilité individuelle du développement à la puberté, de déconstruire les stéréotypes de genre associés au corps ou à la pratique sportive.

■ Les enjeux pour la classe de CM2

L'éducation à la vie affective et relationnelle en CM2 permet aux élèves de mieux comprendre et respecter les changements de leur propre corps ainsi que ceux du corps des autres. Elle a pour objectif de leur apprendre à exprimer leurs émotions et leurs sentiments, à comprendre la notion de consentement, à identifier et prévenir les violences sexistes et sexuelles, ainsi qu'à savoir identifier les bonnes personnes et demander de l'aide en cas de besoin. Elle les sensibilise à une utilisation responsable et sécurisée d'Internet, en leur donnant les clés pour repérer les dangers et adopter les bons réflexes afin de se protéger.

Les trois objectifs d'apprentissage pour la classe de CM2



Les trois séances spécifiques correspondent chacune à un objectif d'apprentissage du programme.

Séance spécifique n° 1 – connaître et comprendre les changements de son corps et du corps des autres

Objectifs du programme d'éducation à la vie affective et relationnelle

Axe

Se connaître, vivre et grandir avec son corps.

Objectif d'apprentissage

Connaître et comprendre les changements de son corps et celui des autres.

Notions et compétences

Connaître les changements du corps lors de la puberté et savoir qu'ils ne se produisent pas au même moment chez tous les enfants.

Nommer le nom et la fonction des organes reproducteurs.

Apprendre scientifiquement ce que sont les menstruations (règles) et qu'elles sont une composante normale et naturelle du développement physique des filles, et ne doivent pas faire l'objet de tabous ou de moqueries.

Appuis disciplinaires possibles

Histoire des arts – comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps ; donner un avis argumenté sur ce que représente ou exprime une œuvre d'art.

Sciences et technologie – reproduction et sexualité humaine : nommer les organes reproducteurs étudiés avec le vocabulaire scientifique correspondant ; décrire et identifier les changements du corps au moment de la puberté et les relier à la capacité à se reproduire.

Éducation physique et sportive – partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités.

Présentation de la séance

La séance permet aux élèves de comprendre les changements du corps à la puberté, à travers l'analyse d'œuvres d'art et l'étude scientifique des organes reproducteurs. Ces supports permettent une prise de distance, et ainsi de faciliter le dialogue.

La séance se déroule en quatre temps d'apprentissages :

- Temps 1 – recueillir les questions des élèves (15 minutes).
- Temps 2 – identifier les changements du corps à la puberté à travers une analyse d'images ou d'œuvres d'art (50 minutes).
- Temps 3 – identifier les organes reproducteurs et comprendre leur fonctionnement (30 minutes).
- Temps 4 – bilan des apprentissages de la séance (10 minutes).

I Déroulement

Les différents temps d'apprentissages forment une séance, c'est-à-dire un ensemble cohérent autour d'un même objectif d'apprentissage, mais ils peuvent être répartis sur plusieurs moments distincts afin de respecter le rythme et les capacités d'attention des élèves. Les durées des différents temps d'apprentissages constituent des repères indicatifs, à adapter selon le rythme des élèves, leurs besoins et leurs questions.

Temps 1 – recueillir les questions des élèves (15 minutes)

La professeure ou le professeur introduit la thématique et demande aux élèves d'écrire une question qu'ils se posent sur les changements du corps à la puberté (par exemple, à propos du corps, des règles, etc.). Il est précisé que les questions sont utilisées pour la suite du travail, qu'elles sont réécrites à l'ordinateur, puis lues à voix haute, sans préciser par qui a été écrite chaque question.

Point de vigilance – répondre aux questions et aux besoins des élèves

La « boîte à questions » pour recueillir les questions et les représentations des élèves

La boîte à questions vise à recueillir, suffisamment en amont de la séance, les questions que se posent les élèves. Celles-ci ne doivent susciter aucun commentaire de la part de la professeure ou le professeur et être considérées comme telles, en l'état. Le respect de la confidentialité est essentiel, car il garantit un meilleur investissement personnel des élèves. Les questions sont individuelles, mais les réponses (toujours formulées de manière générale) bénéficient à l'ensemble de la classe. Quelles que soient les questions, les échanges sont maintenus dans le cadre de ce qui peut être partagé publiquement, sans entrer dans le champ de la vie privée ni de l'expérience personnelle.

Une attention particulière est portée aux élèves qui présentent des difficultés pour l'écriture et/ou le langage écrit, afin de leur proposer des modalités adaptées qui garantissent leur participation.

Répondre aux questions des élèves

Lors de cette séance, les thématiques abordées peuvent faire émerger des interrogations diverses chez les élèves, parfois déstabilisantes pour la professeure ou le professeur. Toutes les questions posées par les élèves doivent susciter une réponse adaptée à son niveau de maturité. Dans le doute, il est préférable de différer la réponse, notamment pour prendre le temps de réfléchir aux éléments à apporter. Il est alors indiqué à l'élève que sa question a bien été entendue et qu'une réponse sera apportée dans un cadre approprié. Il n'est pas toujours pertinent de répondre collectivement. Certaines questions peuvent relever du vécu personnel, ou porter sur des contenus non adaptés. La professeure ou le professeur peut différer la réponse, ou orienter l'élève vers un échange individuel, notamment avec les personnels sociaux

et de santé (infirmières et infirmiers, médecins, assistantes et assistants de service social, psychologues) de l'éducation nationale. Il convient également de faire preuve de discernement face à certaines questions portant sur des sujets inappropriés pour leur âge, tels que les pratiques sexuelles, qui ne relèvent ni du cadre de la séance ni des objectifs du programme. Dans ce cas, il s'agit de répondre à l'élève que ces sujets ne sont pas adaptés à leur âge, et qu'il y trouvera des réponses plus tard, en grandissant, ou à l'âge adulte. Toutefois, des questions répétées de la part d'un ou une élève sur du contenu inapproprié pour l'âge (pratiques sexuelles, par exemple) doivent alerter la professeure ou le professeur : cela peut être révélateur de violences subies, vues, entendues, ou d'une exposition à des contenus inappropriés ou pornographies sous différentes formes (images, vidéos, lectures, etc.).

Temps 2 – identifier les changements du corps à la puberté à travers une analyse d'images ou d'œuvres d'art (50 minutes)

Analyser des images ou des œuvres d'art constitue une première approche pour aborder la question du corps et des changements à la puberté. Il s'agit d'aller au-delà de la seule approche physiologique, pour aborder la puberté dans toute sa complexité, en intégrant les transformations du corps, mais aussi celles des émotions, des sentiments, des relations aux autres et de la construction de soi.

Préparation de la séance

Avant la séance, la professeure ou le professeur regroupe par thème les questions posées par les élèves, et y associe une œuvre d'art. Voici quelques exemples de questions d'élèves, ainsi que des exemples d'œuvres d'art (disponibles en annexe documentaire) auxquelles elles peuvent être associées :

- Autour de la puberté :
 - Questions possibles des élèves : « À quel âge commence la puberté ? » ; « Pourquoi notre corps change-t-il pendant la puberté ? » ; « Qu'est-ce que la puberté ? » ; « Quels changements vais-je avoir dans mon corps ? » ; « Pourquoi des poils poussent-ils à certains endroits du corps ? » ; « Pourquoi certains grandissent-ils plus vite que d'autres ? » ; « Comment sait-on que l'on a grandi ? » ; « Qu'est-ce qui change à l'adolescence ? » ; « Comment différencie-t-on un enfant d'un adolescent ? » ; « Qu'est-ce que ça veut dire, être adolescent ? » ; « À partir de quel âge devient-on un adolescent ? ».
 - Exemples d'œuvres d'art associées : *Portrait de la famille Hirschsprung* (1881) de Peder Severin Krøyer (1851–1909) ; *Le garçon au panier de fruits* (1593) de Caravage (1571–1610) ; *Portrait de Elena Alexandrovna Naryshkina à 14 ans* (1799) de Vladimir Borovikovsky (1757–1825) ; *Puberté* (1894-1895) de Edvard Munch (1863-1944), *Puberté* (1927) de Karel Dvorak (1893-1950), *Les trois grâces* (1994) de Niki de Saint Phalle (1930–2002) ; *Les Sept Âges de la Femme* (1544) de Hans Baldung Grien (vers 1484–1545) ; *August Blue* de Henry Scott Tuke (1858–1929) ; *Garçon en figure de fontaine* (vers 1490) par Andrea della Robbia (vers 1435–1525) ; *David* (entre 1501 et 1504) de Michel-Ange (1475–1564) ; photographie *Blessed Art Thou Among Women* de Gertrude Käsebier (1852–1934).
- Autour de la reproduction :
 - Questions possibles des élèves : « Est-on obligé d'avoir des enfants ? » ; « Combien de temps le bébé reste-t-il dans le ventre de la maman ? ».
 - Exemples d'œuvres d'art associées : *Portrait de Camille Desmoulins en famille* (vers 1792) de Jacques Louis David (1748–1825) ; *A real Birmingham family*, sculpture par Gillian Wearing (2014) ; *La femme enceinte* (1913) par Marc Chagall (1887–1985) ; *Maternité* (1885) par Auguste Renoir (1841–1919).

- Autour des règles :

- Questions possibles des élèves : « Qu'est-ce que ça fait d'avoir ses règles ? » ; « À quel âge a-t-on ses règles ? » ; « Les femmes enceintes ont-elles leurs règles ? », « Est-ce que les règles, c'est du sang sale ? » ; « Peut-on faire du sport quand on a ses règles ? ».
- Supports possibles : planches extraites de l'ouvrage *C'est beau le rouge* (2021). Lucia Zamolo. Édition de la Martinière (pages 26 et 54, disponibles en annexe documentaire).

Mise en activité

Avant de débiter l'activité, il est possible de proposer aux élèves d'exprimer leur ressenti à propos d'une œuvre d'art à étudier. Puis, la consigne est présentée aux élèves : « Chaque groupe travaille autour d'une image ou d'une œuvre d'art qui permet d'aborder les changements liés à la puberté. Leur analyse va vous permettre de répondre à la question associée, qui concerne les changements du corps à la puberté. Vous allez travailler en groupes, à l'aide d'une affiche à compléter. Cette affiche va vous guider dans votre travail. Vous présenterez votre travail à l'oral. »

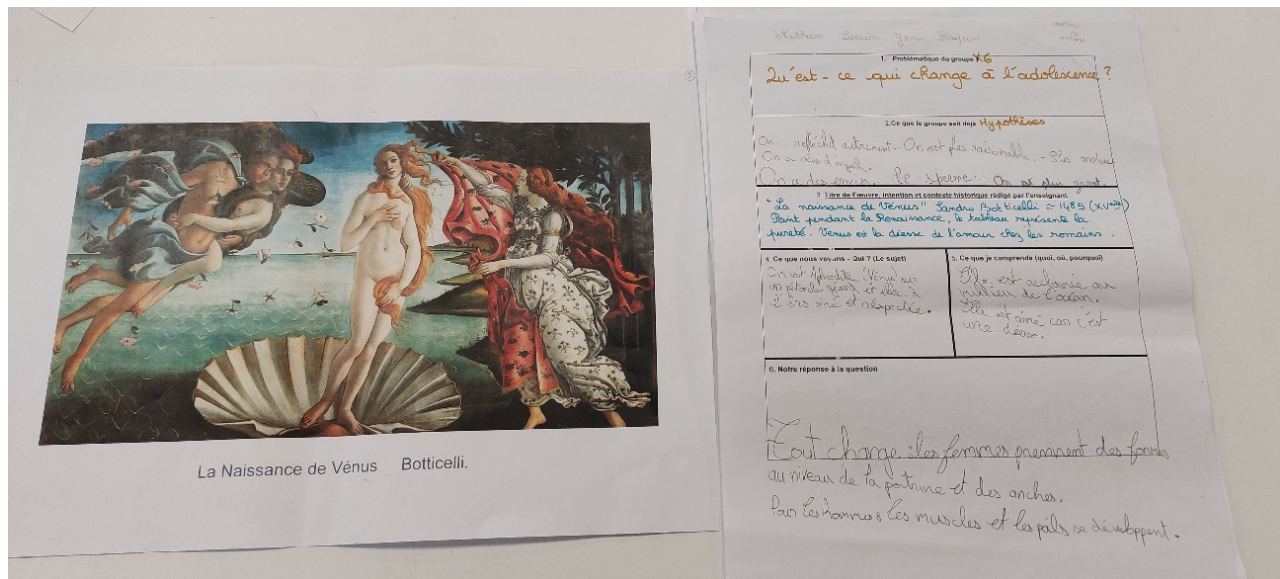
Dans un premier temps, les affiches à compléter sont distribuées aux élèves, sans les œuvres. Les élèves sont invités à remplir la partie « 2. Ce que le groupe sait déjà sur le sujet ». La professeure ou le professeur peut présenter cette partie comme des propositions, que le groupe fait, et qui seront vérifiées au cours de la séance. Cela permet aussi d'identifier les représentations initiales des élèves.

Figure 1 – exemple d'une affiche à compléter.

1. Problématique du groupe	
2. Ce que le groupe sait déjà	
3. Titre de l'œuvre, intention et contexte historique	
4. Ce que nous voyons (Qui ? Quel sujet ?)	5. Ce que je comprends (quoi, où, pourquoi)
6. Notre réponse à la question	

Lorsque les élèves ont terminé, la professeure ou le professeur distribue à chaque groupe l'œuvre d'art à étudier. Les cinq questions suivantes peuvent guider l'analyse : « Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ? ». Chaque œuvre proposée est accompagnée d'une courte description et d'une mise en contexte historique pour faciliter l'analyse et la compréhension par les élèves.

Figure 2 – exemple de production : « Qu'est-ce qui change à l'adolescence ? ».



Point de vigilance – le travail en groupe

En classe, le travail en groupe est encadré : en CM2, les stades de transformation corporelle sont très différents selon les élèves, et cela est souvent source de complexes et/ou de moqueries. Le travail en petits groupes est mené sous la présence et le regard rassurant d'un adulte.

Par ailleurs, la dynamique liée au genre dans la composition des groupes est à anticiper. Afin de ne pas renforcer des stéréotypes de genre et entretenir l'idée que certains sujets ne pourraient être abordés qu'entre personnes du même sexe, les élèves peuvent être invités, dans un premier temps, à se regrouper en fonction de leurs affinités autour d'un thème qui les intéresse (et non pas en les regroupant dès le début de l'activité de manière non mixte). Puis, dans un second temps, leurs productions ou réflexions font l'objet d'une restitution devant l'ensemble du groupe classe afin de nourrir et enrichir les échanges, mais aussi pour que chaque élève bénéficie de l'ensemble des échanges, dans le respect de l'égalité d'accès à l'information. Les groupes d'affinité peuvent dans certains cas conduire à la formation de groupes non mixtes. De tels espaces non mixtes, s'ils doivent se tenir, ne doivent l'être que de façon exceptionnelle, ils peuvent ensuite être utilement prolongés par des temps de mise en commun en mixité.

Au sein de chaque groupe, la professeure ou le professeur veille également, à une répartition des tâches équilibrée et égalitaire entre toutes et tous.

Présentation orale

Les élèves présentent leurs productions au reste de la classe. Des rôles peuvent être attribués pour faciliter la présentation, selon les règles de fonctionnement et les habitudes de travail déjà établies. À la fin de la présentation, les autres élèves peuvent réagir. La professeure ou le professeur régule les échanges et complète en apportant des connaissances scientifiques sur les points abordés.

Les supports suivants¹, adaptés à l'âge des élèves, peuvent être diffusés :

- vidéo [La puberté masculine](#), Lumni enseignement² ;
- vidéo [La puberté féminine](#), Lumni enseignement ;
- vidéo [Les règles](#), Lumni enseignement. Point d'attention pour cette ressource : elle aborde, pertinemment, les douleurs éventuelles liées aux menstruations. La professeure ou le professeur peut profiter de ce passage pour expliquer qu'un certain inconfort avant et/ou pendant les règles peut être normal, mais que de fortes douleurs (qui empêchent d'aller à l'école, de faire du sport, qui font vomir ou s'évanouir) ne sont pas normales et doivent mener à une consultation médicale.
- vidéo [Le sperme](#), Lumni enseignement.
- vidéo [Les règles, c'est sale ?](#), Parlons règles.

Bilan

La classe rédige collectivement un bilan des apprentissages. Elle peut prendre la forme suivante :

- La puberté est la période de croissance et de développement au cours de laquelle les corps changent, à des rythmes différents. Par exemple, les poils se développent, les corps grandissent, etc.
- C'est à la puberté que les filles ont leurs règles, aussi appelées menstruations. Les règles sont un écoulement de sang par le vagin, qui revient chaque mois. Cela signifie que l'appareil reproducteur féminin commence à fonctionner. Avoir ses règles c'est normal, ce n'est pas sale ou honteux. Lorsqu'une personne a ses règles, elle utilise des serviettes hygiéniques, des tampons, ou d'autres protections. Il est important d'en parler avec ses parents, ou un autre adulte de confiance. Des règles douloureuses nécessitent d'en parler à ses parents, à un adulte de confiance, et doivent mener à une consultation médicale.
- À la puberté, les garçons peuvent avoir des éjaculations, c'est le corps qui libère du sperme. Dans certains cas, ces éjaculations peuvent avoir lieu pendant la nuit, sans que ce soit volontaire, ce sont des éjaculations nocturnes. C'est un signe que l'appareil reproducteur masculin commence à fonctionner. C'est naturel, et c'est normal.
- Pendant cette période, qui s'étale sur plusieurs années, les organes reproducteurs se développent et commencent à fonctionner.

Points de vigilance – veiller à ce que la présentation des changements liés à la puberté ne soit pas stéréotypée

Il est essentiel d'éviter toute présentation stéréotypée ou normative des changements corporels à la puberté. Plutôt que d'opposer systématiquement les évolutions entre filles et garçons, il est préférable d'insister sur le fait que les transformations corporelles varient fortement d'un individu à l'autre. En fonction de facteurs hormonaux, certaines personnes, qu'elles soient filles ou garçons, peuvent présenter un développement plus marqué de la pilosité, une augmentation plus importante de la taille, de la masse musculaire ou de la masse grasseuse. Il convient donc de veiller à ne pas catégoriser et opposer systématiquement les

1. Les supports mentionnés sont des exemples adaptés à l'âge des élèves. D'autres supports peuvent être choisis, à condition que la professeure ou le professeur en vérifie la pertinence au regard de l'âge des élèves et de la progressivité des notions et compétences du programme. Le croisement des regards au sein de l'équipe pédagogique, en lien avec les personnels de santé et sociaux, peut aider à s'assurer collectivement de leur pertinence.

2. L'offre Lumni enseignement à destination des enseignants et leurs élèves, est portée par les acteurs de l'audiovisuel public et des établissements culturels et scientifiques et éditée par l'INA, avec le soutien du ministère en charge de l'éducation nationale.

filles et garçons, et de tenir compte de la diversité des différences biologiques de chacune et chacun. Il s'agit donc de rappeler que ces changements sont très divers et varient fortement d'une personne à une autre.

Les différences interindividuelles, tant dans l'âge d'apparition des signes de la puberté que dans leur intensité, sont à prendre en compte. La diversité des corps est mise en avant et valorisée comme une norme, et non comme une exception. Une telle démarche contribue au respect de soi et des autres, essentiel au développement de l'estime de soi. Une attention particulière est accordée aux élèves en situation de handicap : la puberté ne se déroule pas toujours de la même façon en raison de certaines situations de handicap.

L'approche pédagogique s'attache également à déconstruire les injonctions sexistes fréquemment véhiculées : par exemple, l'association entre minceur et féminité chez les filles, ou entre développement musculaire et virilité chez les garçons.

Il convient aussi d'être attentif à ne pas porter des messages paradoxaux, comme inciter à « bien manger pour bien grandir », ainsi qu'aux stéréotypes physiques, tels que : « être grand, c'est être fort » ou « être maigre, c'est être fragile ».

Ces vigilances impliquent un regard critique quels que soient les supports utilisés.

Temps 3 – identifier les organes reproducteurs et comprendre leur fonctionnement (30 minutes)

Ce temps d'apprentissages est articulé à la partie « Reproduction et sexualité humaine » du [programme de sciences et technologie](#) du cycle 3.

Le bilan du temps précédent peut être exploité pour construire la question scientifique suivante : quels sont les rôles des différents organes de l'appareil génital mobilisés dans la reproduction ?

Activité en groupes

Après avoir éventuellement recueilli les représentations initiales des élèves, par groupes, les élèves identifient les organes génitaux et reproducteurs et comprennent leur rôle.

Pour cela, chaque groupe peut disposer d'un schéma simplifié des appareils reproducteurs mâle et femelle à compléter et/ou de ressources scientifiques (maquettes pédagogiques, planches anatomiques, documents scientifiques) adaptées aux élèves de CM2.

Les planches anatomiques constituent un support utile pour identifier les organes et comprendre le fonctionnement du corps. Leur exploitation se fait dans un cadre pédagogique en lien avec l'enseignement des sciences. Par exemple, les planches anatomiques, adaptées à la tranche d'âge 6-9 ans, produites par le *Collectif entre les jambes* (label Chaire de l'Unesco) et mises à disposition par le centre Hubertine Auclert constituent des supports adaptés (disponibles en annexe documentaire).

Par groupe, les élèves complètent le schéma et associent les fonctions aux organes identifiés. Afin d'aider les élèves, les noms des organes peuvent être inscrits au tableau. Des étiquettes avec les noms des organes à replacer sur le schéma peuvent être proposées, ainsi que des cartes indiquant la fonction des organes (par exemple : « produit des spermatozoïdes », « produit des ovules », etc.).

Pour favoriser la compréhension, l'étude se limite à un nombre restreint d'organes, présentés de manière simplifiée.

Un temps d'échange collectif permet aux groupes de confronter leurs conclusions. Avec l'aide de la professeure ou du professeur, la classe rédige collectivement une synthèse. Elle peut prendre la forme suivante :

- Les organes de l'appareil génital et reproducteur sont :
 - pour les femmes : la vulve (il est possible de préciser qu'elle est composée notamment des lèvres et du clitoris), le vagin, l'utérus, les ovaires ;
 - pour les hommes : le pénis, les testicules, la prostate.
- À partir de la puberté, les ovaires produisent des ovules et les testicules produisent des spermatozoïdes. La prostate participe à la production du sperme. L'utérus est à l'origine des règles, et peut accueillir un embryon. Le vagin et le pénis ont un rôle dans l'accouplement ».

Temps 4 – bilan des apprentissages de la séance (10 minutes)

Il est possible de terminer cette séance par une phase qui reprend les bilans des différents temps d'apprentissages précédents, afin de consolider les connaissances acquises : connaître les changements du corps lors de la puberté, comprendre qu'ils ne se produisent pas au même moment, nommer et décrire les fonctions des organes reproducteurs, comprendre ce que sont les règles. Pour cela, la professeure ou le professeur peut demander aux élèves de rédiger, par groupe, une liste de ce qu'ils ont appris et compris, puis d'en partager les éléments avec la classe afin de favoriser les échanges, la reformulation et la consolidation des savoirs.

■ Ressources utilisables avec les élèves

Les ouvrages proposés sont adaptés à l'âge des élèves. Cependant, leur utilisation en classe nécessite une préparation, et une réflexion sur la manière de les accompagner.

Littérature jeunesse en lien avec les thèmes abordés

- *C'est beau le rouge* (2021). Lucia Zamolo. Édition de la Martinière.
- *Les règles... quelle aventure !* (2024). Thiébaut, É., & Malle, M. Éditions la ville brûle.

Ressource vidéo

L'utilisation de la vidéo proposée est adaptée à l'âge des élèves. Cependant, son utilisation en classe nécessite une préparation, et une réflexion sur la manière de l'accompagner.

- vidéo [Le sexe masculin](#), Lumni enseignement.

Apports de connaissances sur la thématique (pour les professeuses et professeurs)

Les éclairages scientifiques suivants sont à destination des professeuses et professeurs. Ils ne constituent pas des objets d'enseignement et encore moins des objectifs d'apprentissage pour les élèves, mais proposent des apports de connaissances, à visée formative, destinés à renforcer la maîtrise du sujet, à mieux situer les enjeux dans un cadre plus global et à ajuster sa posture en fonction des situations de classe rencontrées.

La puberté

La puberté est la période de croissance et de développement au cours de laquelle les enfants et les adolescents commencent à développer des caractéristiques physiques adultes, comme les seins ou les poils (dont pubiens). C'est une étape normale de la vie où le corps grandit et change. Elle est également associée à des changements psychologiques et comportementaux. Si la puberté se manifeste différemment chez les filles et chez les garçons, elle diffère également d'une fille à une autre, et d'un garçon à un autre. La fonction de reproduction se met en place à partir de la puberté.

Chez les filles, la puberté commence généralement entre 9 ans et 12 ans. Chez les garçons, la puberté débute généralement entre 11 et 13 ans. Pour les filles comme pour les garçons, elle peut survenir plus tôt ou plus tard. L'ensemble du système reproducteur, ainsi que la puberté, est contrôlé par des hormones. Les hormones sont des messagers chimiques produits dans certaines parties de l'organisme – des glandes – et qui circulent dans le sang jusqu'à d'autres parties de l'organisme, sur lesquelles elles auront un effet.

Les organes génitaux et reproducteurs, et leurs fonctions

Les organes génitaux et reproducteurs sont des parties du corps qui permettent notamment aux êtres humains de se reproduire. Chez les garçons, ce sont notamment les testicules, le pénis et la prostate, et chez les filles, les lèvres, le clitoris, les ovaires, le vagin et l'utérus.

Les organes génitaux humains peuvent présenter des variations, qu'elles soient innées (diversité de forme et de taille, indétermination, intersexuation, etc.), ou liées à une intervention humaine (circoncision, etc.).

Les menstruations

Les menstruations, appelées communément « les règles », se caractérisent par la perte du revêtement de l'utérus (endomètre), qui se traduit par un saignement à travers le vagin en début de chaque cycle menstruel. Le cycle menstruel dure généralement entre 25 et 35 jours, mais sa durée peut varier d'un mois à l'autre chez une même personne.

Les règles commencent pendant la puberté et s'arrêtent définitivement à la ménopause, généralement entre 45 et 55 ans. L'âge moyen des premières règles est de 12,6 ans en France. Toutefois, l'âge de l'apparition des premières règles tend à avancer. L'apparition des premières règles peut se faire à partir de 8 ans et jusqu'à 18 ans. Normalement, les saignements menstruels durent entre 4 et 8 jours.

Le « sang menstruel » est un fluide qui ne contient pas uniquement du sang, mais aussi du tissu utérin. Il n'est donc pas complètement liquide, contrairement au sang d'une plaie, par exemple. Il peut être plus ou moins foncé en fonction du jour de menstruation.

Point de vigilance : l'accès aux protections hygiéniques est un enjeu majeur lorsqu'il est question des menstruations. Certaines personnes (adultes ou adolescentes) peuvent être en situation de précarité, et avoir ainsi des difficultés à se procurer des protections hygiéniques.

Les pertes vaginales

Toutes les femmes ont également des pertes vaginales (ou « pertes blanches ») à certains moments du cycle. Les pertes vaginales normales sont de couleur blanc laiteux, liquides et claires, sans aucune odeur. En revanche, si leur couleur change, si elles sont plus épaisses et odorantes, cela peut être le signe d'un problème de santé. Leur couleur et abondance varient au long du cycle menstruel.

L'histoire du tabou des menstruations

Le tabou des menstruations a une histoire complexe marquée par des croyances populaires, des superstitions, et une méconnaissance scientifique qui ont conduit à l'isolement et à l'exclusion des femmes et des filles pendant leurs règles. Ce phénomène trouve ses racines dans des conceptions ancestrales selon lesquelles les menstruations étaient considérées comme impures, sales ou signes d'une maladie. Ces idées, souvent renforcées par des traditions religieuses, ont donné naissance à des interdits sociaux et culturels, interdisant aux femmes et aux filles de participer à certaines activités sociales, religieuses ou économiques pendant leurs menstruations.

Cette perception des menstruations a également conduit à une séparation entre les sexes, en alimentant des préjugés sur la féminité et la sexualité visant à considérer le masculin comme supérieur au féminin (Françoise Héritier (2002), *Masculin/Féminin II. Dissoudre la hiérarchie*, Odile Jacob, p. 127).

La compréhension du cycle menstruel a permis de démystifier nombre de croyances liées aux règles. Les menstruations ne sont désormais plus vues comme un phénomène mystérieux ou dégradant, et les mythes qui les entouraient ont été largement déconstruits. Néanmoins, malgré ces progrès, le tabou perdure, en particulier en raison de la persistance des stéréotypes et des normes culturelles qui entourent les menstruations. D'après le baromètre de mai 2022 [Les règles, un tabou qui impacte la vie des Français et Françaises](#), réalisé par OpinionWay pour Règles Élémentaires, un français et française sur deux estiment que les règles sont un sujet tabou.

Aborder le sujet des menstruations sous un angle global et dénué de stigmatisation est essentiel pour promouvoir le respect de soi et des autres, où les filles et les femmes ne sont plus marginalisées à cause de leur corps. Cela permet aussi d'interroger l'accès aux protections hygiéniques, au sein d'une école ou d'un établissement scolaire, ainsi que, plus largement, la reconnaissance des menstruations et la prise en compte concrète de leurs impacts sur la vie quotidienne (mise à disposition de protections hygiéniques gratuites, de poubelles spécifiques dans les sanitaires, etc.). Source : [rapport d'information déposé par la délégation de l'Assemblée nationale aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes sur les menstruations, n° 2691, déposé le jeudi 13 février 2020.](#)

L'éjaculation

Chez les garçons, l'éjaculation est l'un des marqueurs de la puberté. Elle correspond à l'expulsion de sperme par l'urètre, généralement déclenchée par une stimulation ou de manière involontaire durant le sommeil (on parle alors d'éjaculation nocturne ou de « rêve humide »).

La première éjaculation survient généralement entre 11 et 15 ans, mais elle peut apparaître dès 9 ans ou plus tard, jusqu'à 17 ans. L'âge varie d'un adolescent à l'autre, en fonction du rythme naturel de son développement pubertaire.

La fabrication de sperme devient possible lorsque les testicules, sous l'effet de la testostérone, commencent à produire suffisamment de spermatozoïdes. L'éjaculation est donc un signe biologique que la puberté est engagée.

Il est important de préciser que l'éjaculation ne survient pas uniquement la nuit. Elle peut se produire à tout moment, parfois de manière totalement spontanée, ce qui peut être source de gêne, voire d'angoisse, pour l'adolescent. Ce phénomène est parfaitement naturel.

À l'image des premières règles chez les filles, l'arrivée des premières éjaculations varie fortement d'un garçon à l'autre. Ce décalage peut être une source d'inquiétude, notamment lorsque l'adolescent se compare à d'autres. Cette source d'inquiétude est parfois renforcée par des idées fausses et imaginaires de la virilité. Il est donc essentiel de rappeler que chaque corps a son propre rythme, et qu'il n'existe pas une seule « normalité » en la matière.

Séance spécifique n° 2 – promouvoir des relations positives, apprendre à repérer et se protéger des violences

Objectifs du programme d'éducation à la vie affective et relationnelle

Axe

Rencontrer les autres et construire des relations, s'y épanouir.

Objectif d'apprentissage

Promouvoir des relations positives, apprendre à repérer et se protéger des violences sexistes et sexuelles.

Notions et compétences

Savoir que les relations entre individus peuvent traduire différents types de relations affectives (par exemple, l'affection entre amis, l'amour entre parents, l'amour au sein de la famille, l'amour entre partenaires) et qu'il existe des façons différentes d'exprimer son amour.

Nommer divers sentiments qui peuvent être éprouvés dans les relations interpersonnelles. (CPS³).

Demander et s'assurer du consentement ; exprimer son consentement ou son refus ; comprendre et respecter le refus des autres.

Comprendre qu'il existe des mots et des gestes qui constituent des violences : violences verbales, physiques, psychologiques, sexistes, sexuelles (dont l'inceste) ; savoir identifier ces situations et percevoir les relations d'emprise.

Prendre conscience que les violences sexuelles, quel qu'en soit l'auteur, constituent toujours une violation des droits humains et que les victimes n'en sont jamais responsables.

Savoir comment chercher de l'aide et du soutien lorsque l'on est victime de violences (CPS).

Appuis disciplinaires possibles

Enseignement moral et civique – respecter autrui : accepter et respecter les différences dans son rapport à l'altérité et à l'autre.

Français – oral ; lecture ; culture littéraire et artistique.

3. Les compétences psychosociales (CPS) constituent une des composantes du programme. Elles regroupent des compétences cognitives, émotionnelles et sociales qui permettent d'améliorer les relations à soi et aux autres. Leur formulation tient toujours compte du contexte et des exigences proprement scolaires.

■ Présentation de la séance

La séance vise à promouvoir des relations respectueuses et épanouissantes et à prévenir les violences sexistes et sexuelles, en travaillant la compréhension du consentement et la reconnaissance des situations de violence. Cette séance contribue à la lutte contre les violences sexistes et sexuelles, y compris l'inceste.

La séance se déroule en quatre temps d'apprentissages :

- Temps 1 – distinguer différents types de sentiments (40 minutes).
- Temps 2 – comprendre ce qu'est le consentement (40 minutes).
- Temps 3 – apprendre à reconnaître ce qui constitue des violences, réfléchir à qui en parler, à qui demander de l'aide (40 minutes).
- Temps 4 – bilan des apprentissages de la séance (20 minutes).

■ Prérequis et place dans la progression

Cette séance est menée après un travail sur les droits humains, en lien avec les parties « libertés et droits fondamentaux » et « respecter les droits de tous » du programme d'enseignement moral et civique, ayant permis aux élèves d'acquérir une première compréhension des valeurs universelles liées à la dignité, à la liberté et au respect. La distinction entre émotions et sentiments a également déjà fait l'objet d'apprentissages, notamment au cours préparatoire et au cours moyen première année.

■ Déroulement de la séance

Les différents temps d'apprentissages forment une séance, c'est-à-dire un ensemble cohérent autour d'un même objectif d'apprentissage, mais ils peuvent être répartis sur plusieurs moments distincts afin de respecter le rythme et les capacités d'attention des élèves. Les durées des différents temps d'apprentissages constituent des repères indicatifs, à adapter selon le rythme des élèves, leurs besoins et leurs questions.

Temps 1 – distinguer différents types de sentiments (40 minutes)

Partir des questionnements et des représentations des élèves

La professeure ou le professeur invite les élèves à écrire sur un papier, de manière anonyme, des propositions de réponses aux questions suivantes, à déposer dans une boîte prévue à cet effet :

- Quels sont les différents types de sentiments que l'on peut avoir ?
- Envers qui peut-on les ressentir ?

Si un élève écrit un prénom, il est remplacé par un terme générique (ex. : parents, amis, cousin, etc.). L'activité peut aussi être menée sous la forme d'un remue-méninge.

Mise en commun

En amont de la séance, la professeure ou le professeur sélectionne les propositions exploitables en classe, et les reformule au besoin. Les propositions sont ensuite présentées à la classe. Un échange collectif est conduit autour des questions suivantes :

- Qu'est-ce qu'aimer ?
- Est-ce que l'on exprime ses sentiments de la même manière selon le type d'affection et selon la personne ?
- Comment peut-on manifester de l'affection (gestes, mots, etc.) ?

À travers ces échanges avec les élèves, la professeure ou le professeur met en évidence qu'aimer quelqu'un, c'est lui porter de l'affection, et que cela peut se traduire de différentes façons (se soucier de la personne, prendre soin d'elle, la soutenir, être heureux de passer du temps avec, etc.), et sous différentes formes (l'amitié, l'amour parental, l'amour entre frères et sœurs, l'amour entre partenaires, etc.).

Point de vigilance – émotions et sentiments

Il convient de distinguer :

- les émotions, qui permettent des réactions rapides (ex. : la joie, la peur, etc.) orientées vers l'action ;
- les sentiments, qui résultent d'un traitement cognitif plus complexe, dont le rôle n'est pas l'action, mais la construction de sens et d'identité, et qui ne sauraient être des objectifs d'apprentissage (voir plus de précisions p.23).

Les attitudes et comportements doivent être analysés en tenant compte de la façon dont ils sont ressentis (valence émotionnelle : agréable ou désagréable), et des valeurs morales attendues (équité, respect, etc.).

Il est essentiel de relativiser l'importance et la stabilité des relations interpersonnelles (une relation peut évoluer sans pour autant devenir conflictuelle : on peut ne plus être ami sans être ennemi), et la valence émotionnelle d'un sentiment (positive ou agréable : aimer peut aussi être source de douleurs).

Catégorisation des sentiments et mise en évidence de leurs composantes

Avec les élèves, les sentiments cités sont triés collectivement. Les élèves identifient les composantes plaisantes (telles que la confiance, le respect, la loyauté, la fidélité), et les composantes désagréables (telles que la souffrance, la déception, la gêne, le malaise).

Les élèves écrivent leurs réflexions à partir des questions suivantes :

- Certaines marques d'affection peuvent-elles gêner ou déplaire ?
- A-t-on le droit de refuser une marque d'affection ?

Les différents sentiments et leurs composantes sont triés et organisés sous forme d'affiches collectives, qui peuvent être affichées en classe et servir de point d'appui pour le temps suivant.

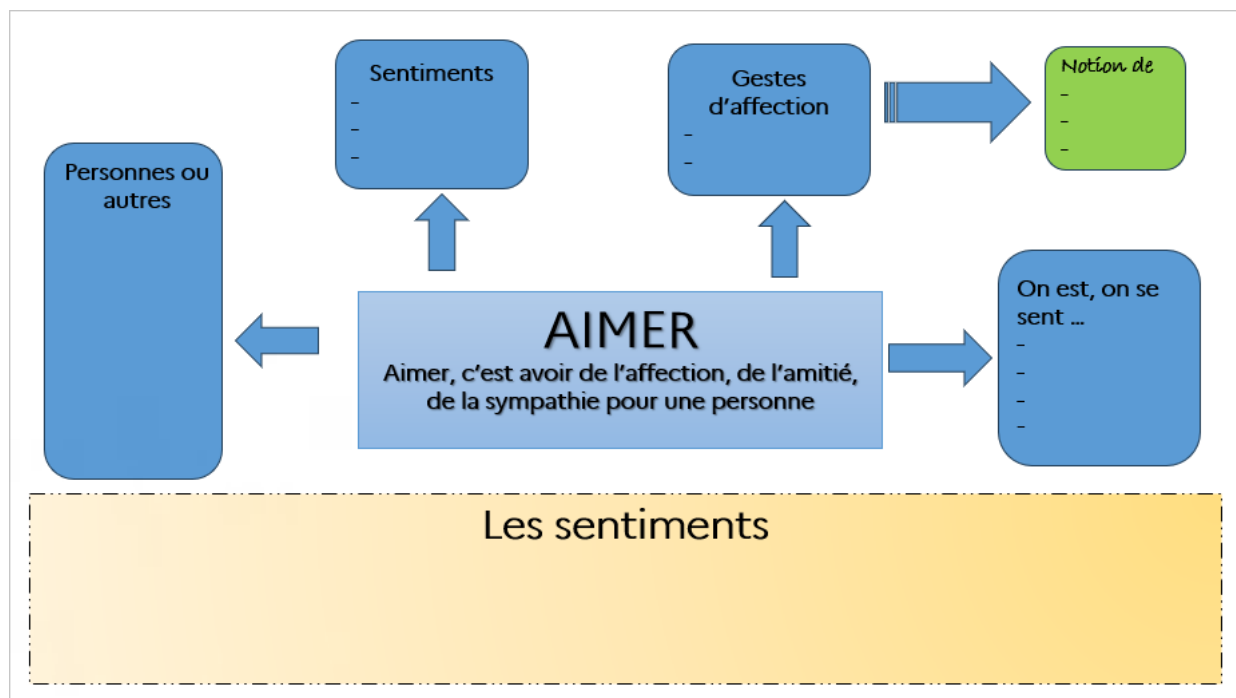
Bilan collectif

Un échange collectif est mené pour formaliser les apprentissages :

- il existe plusieurs types de relations humaines : amicales, familiales, amoureuses, de confiance, etc. ;
- certaines relations peuvent être uniquement de la camaraderie, de relations sociales au sein d'un groupe sans lien particulier ;
- reconnaître les sentiments liés à une relation peut aider à identifier si une relation est positive (relations respectueuses, épanouissantes) ou au contraire, si elle est négative (relations nocives) ;
- les relations positives se caractérisent par : le respect, la confiance, l'échange, le soutien, l'empathie, l'entraide, etc. ;
- chaque relation s'exprime de manière différente (par des gestes, des mots ou des attentions particulières), mais toute manifestation d'affection nécessite l'accord de l'autre. La notion de consentement est essentielle : il est nécessaire de demander clairement l'accord de l'autre, chacune et chacun a le droit de refuser une marque d'affection, et tout refus doit être respecté.

La professeure ou le professeur rappelle, si cela est nécessaire, les droits de chacune et chacun, et les lois en vigueur (notamment les lois qui interdisent les violences sexuelles). Les violences sexuelles sont abordées plus tard dans la séance.

Figure 1 – un exemple de support pour mener le bilan.



Temps 2 – comprendre ce qu'est le consentement (50 minutes)

Remobilisation des acquis (5 minutes)

À partir des affiches réalisées lors du temps précédent, la professeure ou le professeur met en avant ce qui peut être plaisant ou déplaisant, puis fait émerger l'idée que chacune et chacun a toujours le droit de dire « oui » ou « non ». Il est rappelé que l'hésitation ou le silence ne valent jamais un consentement.

Échanges à partir d'une vidéo (20 minutes)

La professeure ou le professeur projette la vidéo [Le consentement \(Lumni enseignement\)](#). En binôme ou en petit groupe, les élèves écrivent une phrase ou un court texte illustrant une situation où la question du consentement se pose, en s'appuyant sur la vidéo.

Un travail individuel peut ensuite être proposé.

Exemples possibles :

1. une tante lointaine demande de faire un câlin ;
2. une personne qui fait une bise à une amie ou un ami ;
3. une personne que l'on aime (parent, frère, sœur, amie, ami, etc.) qui veut un câlin alors que l'on est en colère contre elle ;
4. une élève ou un élève qui veut donner la main à sa voisine ou son voisin de rang.

Lors de la mise en commun, les situations évoquées sont classées en deux catégories : celles qui sont acceptables et celles qui ne le sont pas. L'échange collectif peut être guidé par les questions suivantes :

- Que pensez-vous des différents « oui » exprimés dans la vidéo ? La discussion menée vise à distinguer un « oui » forcé, et donc qui n'en est pas un, et un « oui » authentique.
- Comment peut-on savoir si un « oui » est authentique ?
- Comment devient-on conscient de ce qui n'est pas acceptable pour soi ?
- Est-ce qu'on ressent toujours ce qui est inacceptable ?

Cette catégorisation peut présenter des limites. En effet, certaines situations, bien que sûres par leur contexte, ne font pas l'objet d'un questionnement sur le consentement, car elles relèvent du respect des règles collectives ou répondent à des impératifs de santé ou de sécurité (par exemple, lorsqu'il est demandé aux élèves de se tenir la main pour des raisons de sécurité lors d'une sortie scolaire). Par ailleurs, toutes les situations ne sont pas vécues de la même manière : une même interaction peut être perçue différemment selon les personnes. Cette diversité individuelle rappelle l'importance d'être attentif à la manière dont chacun et chacune exprime ses limites. Ces nuances dans les ressentis et les contextes viennent enrichir les échanges avec les élèves.

Savoir identifier le consentement d'autrui (25 minutes)

Les élèves travaillent en groupe. Chaque groupe choisit une situation discutée précédemment :

1. Une tante lointaine demande de faire un câlin, la personne accepte ou refuse ;
2. Une personne qui souhaite faire une bise à une amie ou un ami, la personne accepte ou refuse ;
3. Une personne que l'on aime (parent, frère, sœur, amie, ami, etc.) qui veut un câlin alors que l'on est en colère contre elle ;
4. Une élève ou un élève qui veut donner la main à sa voisine ou son voisin de rang, la personne accepte ou refuse.

Les élèves préparent une courte mise en scène (1 à 2 minutes). La professeure ou le professeur ne conserve que les situations adaptées à une mise en scène en classe, les autres ne sont pas représentées. Les élèves spectateurs disposent d'un questionnaire d'observation pour évaluer si le « oui » prononcé correspond à un consentement éclairé, c'est-à-dire obtenu sans contrainte, ou réticence :

- A-t-on entendu un « oui » ?
- Est-ce un « oui » authentique (ton de voix, langage corporel, expression faciale, regard) ?
- La personne demandeuse s'est-elle assurée que l'autre voulait la même chose ? A-t-elle exprimé clairement ses attentes, ses intentions ?
- La personne sollicitée avait-elle la capacité de comprendre ce qui lui était proposé ?
- Le choix de dire « non » était-il réellement possible, sans pression ni conséquence (possibilité de dire « oui » ou « non » sans aucune pression ou contrainte) ?
- Les signes verbaux et non verbaux sont-ils cohérents ?

Les élèves analysent et discutent des situations jouées, et modifient si besoin les scènes pour y faire apparaître un consentement clair. Si la situation se présente, la professeure ou le professeur rappelle qu'il existe des choses qu'un adulte n'a pas le droit de demander aux enfants (le sujet des violences sexuelles est abordé spécifiquement dans la suite de la séance).

Point de vigilance – prendre en compte les élèves en situation de handicap

La professeure ou le professeur veille à prendre en compte les différentes situations de handicap et ce qu'elles impliquent en termes de compréhension de l'implicite, de compréhension du consentement ou du refus, d'expression du consentement ou du refus.

Cela peut nécessiter d'adapter les supports et les consignes, d'intégrer à la réflexion des exemples concrets de situations qui peuvent être vécues plus spécifiquement par des personnes en situation de handicap, de s'appuyer sur des modalités d'expression différentes (orale, écrite, gestuelle, visuelle), de reformuler et vérifier la compréhension des élèves, de s'appuyer sur les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) et les personnels de santé de l'éducation nationale pour adapter la séance aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap.

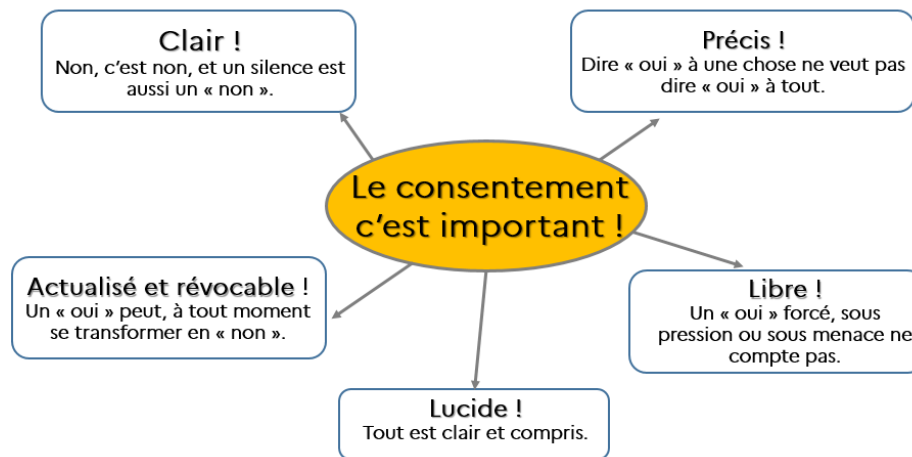
Bilan collectif des apprentissages

La professeure ou le professeur demande aux élèves ce qu'ils ont appris. Ensemble, ils formalisent un bilan des apprentissages, qui aborde les points suivants :

- Le consentement est le fait de donner clairement et librement son accord pour l'accomplissement d'un projet ou d'un acte. Une personne peut donner son consentement, dire qu'elle est d'accord (dire « oui »), mais elle peut aussi refuser (dire « non »).
- Il n'y a pas de consentement quand :
 - on ne dit rien ;
 - on hésite ;
 - on se sent contraint et forcé de faire ce qu'on n'aurait pas fait par soi-même ;
 - on cède parce qu'on nous offre un cadeau ou qu'il y a une contrepartie qui nous fait plaisir ;
 - on subit des menaces ou que l'on est surpris ;
 - on n'ose pas dire non, parce que l'on veut faire plaisir, parce que l'on ne veut pas blesser ou fâcher l'autre, mais l'on se sent mal à l'aise, on a peur ;
 - on avait dit oui, mais que l'on a changé d'avis.
- Le consentement est différent de l'obligation qui peut relever d'un devoir (travailler à l'école, respecter ses camarades, les règles de vie collective, comme celles de l'école, etc.) ou d'une réponse à un besoin (pour la santé, comme se brosser les dents, dormir, etc.).

Lors de cette phase de bilan, des mots et gestes qui constituent des violences peuvent être identifiés. Le consentement n'est cependant pas abordé uniquement à travers le prisme des violences : il s'agit d'apprendre à dire non, à respecter le refus de l'autre, mais également à exprimer et à accueillir un accord lorsqu'une situation est souhaitée par toutes les personnes concernées (par exemple : tenir la main, faire un bisou, jouer à un jeu, etc.).

Figure 2 – un exemple de support pour la trace écrite.



Mise au point – le consentement

Le consentement se définit de la manière suivante : un accord libre, éclairé, réciproque, mutuel et symétrique, spécifique, temporaire, donné par la personne elle-même et jamais par une tierce personne. Face à un adulte, les enfants ne sont jamais responsables des violences qu'ils et elles subissent. **Il n'est pas de leur responsabilité de réussir à dire non à un agresseur** ni de réussir à en parler à un ou une adulte de confiance.

Avec les élèves, le consentement peut être expliqué à partir de situations quotidiennes très concrètes et proches de ce que vivent les élèves : accepter ou refuser de prêter un objet que nous appartient, être d'accord ou non pour participer à un jeu, etc. Ces situations leur montrent que le consentement n'est pas seulement une question grave liée au danger, mais qu'il se joue tous les jours dans toutes les relations. Cela aide les élèves à comprendre qu'ils ont le droit de poser leurs limites, même face à quelqu'un qu'ils aiment bien, et que le respect des autres commence aussi par le respect de soi. Cette approche prépare le temps d'apprentissages suivant, centrée sur la notion d'emprise.

Une personne qui garde le silence ou ne fait rien ne donne pas son accord. En fonction de la situation, il n'est pas toujours facile d'exprimer son désaccord. Il y a des situations où une personne peut se sentir obligée d'accepter, ou peut accepter par méconnaissance de ce qui va se passer ou des risques éventuels liés à la situation. Il faut être prudent pour ne pas culpabiliser un enfant qui a subi des violences, et insister sur l'importance de parler à des adultes de confiance de faits qui auraient pu se produire.

Temps 3 – apprendre à reconnaître ce qui constitue des violences, réfléchir à qui en parler, à qui demander de l'aide (40 minutes)

Ce temps d'enseignement contribue à la prévention des différentes formes de violences, notamment des violences sexistes et sexuelles, et à leur repérage. Les apprentissages peuvent s'appuyer sur des albums de littérature jeunesse.

Trois albums sont proposés, à titre d'exemple :

- Exemple 1 – extraits de l'album *Mô Namour* (Claude Ponti, 2011, L'école des loisirs).
- Exemple 2 – extraits de l'album *La princesse sans bouche* (Florence Dutruc-Rosset et Julie Rouvière, 2020, Bayard).
- Exemple 3 – exploitation d'extraits de l'album *Quand on te fait du mal* (Dre Muriel Salmona et Sokhna Fall, illustrée par Claude Ponti).

Il convient d'en choisir un seul, ou de choisir un album différent, en fonction de la progression pédagogique et du contexte de l'école. La qualité de l'échange prévaut sur la quantité des contenus abordés.

Déroulement possible pour l'exploitation d'un album de littérature jeunesse

- Lecture, écoute audio de l'album ou projection d'extraits de l'album.
- Réflexion collective sur l'histoire, les personnages, le vocabulaire, les messages implicites, etc.
- Activités individuelles : chaque élève choisit un passage marquant, l'illustre, et rédige une courte phrase explicative.
- Activité en groupe (de 3 ou 4 élèves) : sur une affiche, répondre aux questions suivantes :
 - Quels mots ou quelles phrases montrent que la situation décrite est violente ?
 - Que se passe-t-il après l'intervention extérieure ? Pourquoi est-elle importante ?
 - En fonction de l'album : comment comprend-on que le personnage est dépendant, est sous influence d'un autre ?
- Analyse collective
 - Analyse collective d'une scène :
 - Que se passe-t-il dans cette scène ?
 - Comment réagissent les personnages, que ressentent-ils ?
 - À votre avis, s'agit-il d'une scène de violence ? Pour quelles raisons ? Comment le savez-vous ?
 - Comment qualifieriez-vous cette violence (physique, psychique, sexuelle, etc.) ?
 - Réalisation de productions, affichage et présentation des productions.
 - Décryptage d'une situation de violence : la professeure ou le professeur catégorise au tableau les réponses des élèves, en trois groupes :
 - L'emprise (confiance et attachement, puis, domination et soumission) ;
 - Les mécanismes de la violence (peur, isolement, secret, manipulation, etc.) ;
 - L'intervention extérieure (soutien, prise de conscience, libération, etc.).
- Réflexion autour des relations amicales : identifier les émotions associées, les souhaits, l'envie ou la volonté de faire plaisir, etc.

- Discussion dirigée :
 - Dans la vie réelle, qui pourrait jouer le rôle de l'intervention extérieure ?
 - À qui et comment parler si l'on est victime ou témoin de violences (à l'école ou ailleurs) ?
 - Qui pourrait aider quelqu'un à prendre conscience des violences dont elle ou il est victime ?
- Ressources :
 - Identifier les adultes ressources : parents, professeurs et professeurs, police, gendarmerie, etc.
 - Le [numéro 119 - Allo enfance en danger](#) : accessible 24 h/24, 7 j/7, gratuit, pour enfants et adultes confrontés à des situations de danger.
 - Le [numéro 3018](#) : numéro dédié aux jeunes victimes et aux témoins de harcèlement et de violences numériques. Un encadré est proposé en page 44.

Mise au point – l'emprise

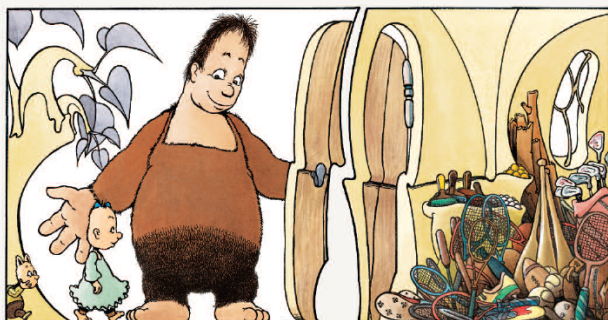
L'emprise se définit comme le fait de manipuler, conditionner une personne pour la dominer, la soumettre et la posséder. Les agresseurs séduisent d'abord les victimes pour gagner leur confiance et les attacher à eux. Ils les ferment, les emprisonnent, les isolent, les dévalorisent pour les réduire à l'état d'objet et détruire toute confiance en elles. Les victimes, peu à peu, et sans qu'elles ne s'en rendent compte, deviennent émotionnellement dépendantes, croyant avoir besoin de l'agresseur.

Exemple 1 – exploitation d'extraits de l'album *Mô Namour* (2011) de Claude Ponti, édition L'école des loisirs.

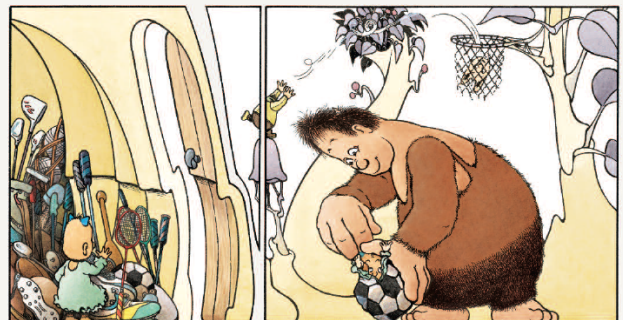
L'ouvrage permet d'aborder les violences d'adultes extérieurs à la famille. L'album raconte l'histoire de la petite Isée se retrouvant seule dans la forêt avec son doudou. Elle est recueillie par un grand homme, Torlémo, qui l'invite chez lui pour jouer à la baloune et pour qu'elle lui fasse des gâteaux. Il lui dit qu'il l'aime et que, dorénavant, il l'appellera Mô-Namour. Jouer à la baloune consiste à placer Isée dans la balle et à la frapper, à la faire rebondir partout. Isée est alors couverte de bleus et de bosses. C'est alors qu'une étoile tombée de sa douleur lui dit la vérité « Hiltedi Kiltème Mézilteveu Dumal ». Elle lui ouvre les yeux et lui donne le courage de quitter Torlémo.

Les pistes pédagogiques proposées reposent sur l'exploitation des extraits ci-dessous, avec l'accord de l'auteur et de la maison d'édition.

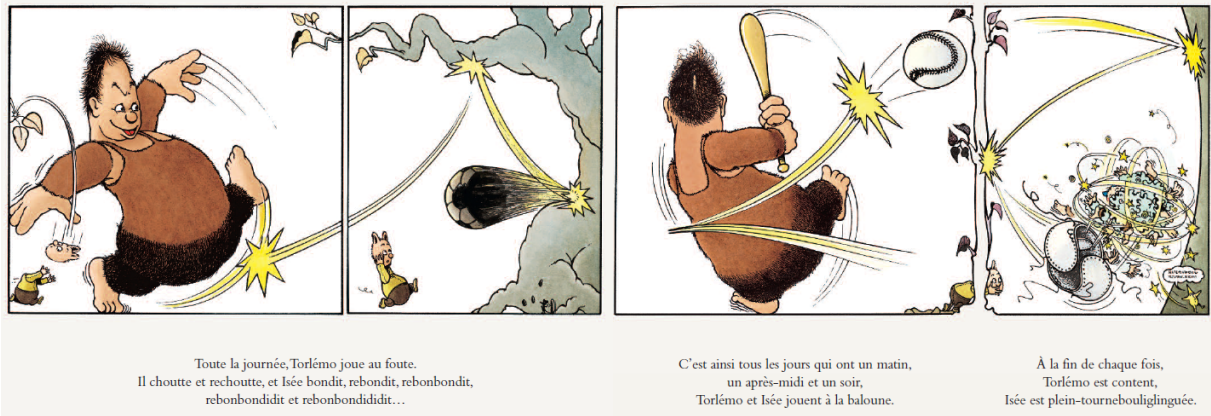
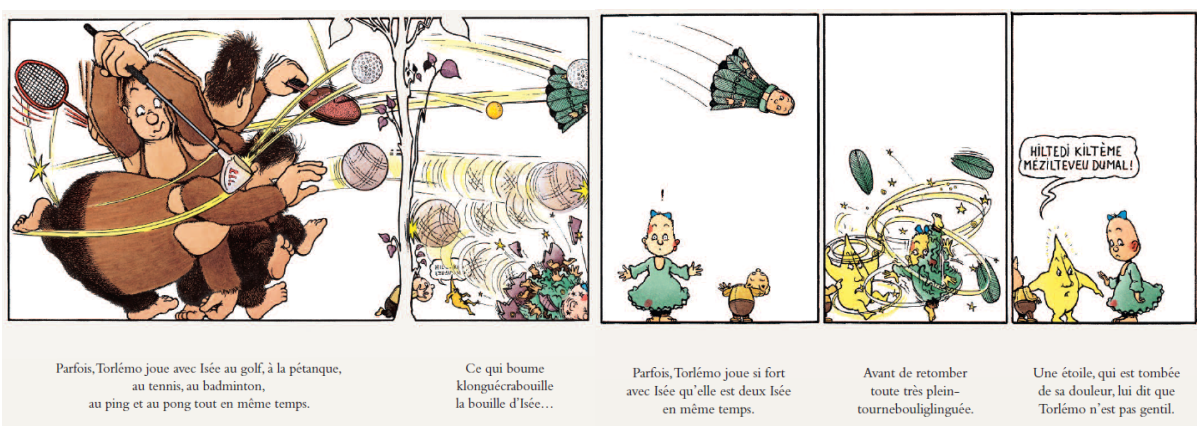
Extrait 1 de *Mô Namour* (2011) de Claude Ponti, édition L'école des loisirs (p. 20 et 21).



« Voici ma maison », dit Torlémo. « On va jouer tout de suite. Je suis si content !
Équipe-toi... À quoi tu veux jouer ? Au golf ? Oui, d'accord, on va jouer au foute.



Attends, je t'aide... Détends-toi, oui, comme ça, attention, je vais fermer...
Oh ! Oh ! Elle va être bien gonflée, ma baloune... »

Extrait 2 de *Mô Namour* (2011) de Claude Ponti, édition L'école des loisirs (p. 22 et 24).**Extrait 3 de *Mô Namour* (2011) de Claude Ponti, édition L'école des loisirs (p. 26 et 28).****Pistes pour une exploitation pédagogique des extraits de l'album :**

- Analyse collective de la scène :
 - Comparer l'état d'Isée avant et après l'intervention de l'étoile.
 - Que représente l'étoile ?
 - Quelle est l'importance de l'intervention extérieure ?
 - Dans la vie réelle, qui pourrait être à la place de l'étoile pour aider quelqu'un à prendre conscience des violences dont elle ou il est victime ?
- Identifier les adultes ressources (parents, adultes de la famille, professeure ou professeur, médecins, directrices ou directeurs d'école, police ou gendarmerie, numéros d'urgence, etc.).

Exemple 2 – exploitation d'extraits de l'album *La princesse sans bouche* (2020) de Florence Dutruc-Rosset et Julie Rouvière, Bayard édition.

L'ouvrage permet d'aborder les violences intrafamiliales et l'inceste. L'album raconte l'histoire d'une petite princesse qui subit les agressions de son père, car il pense « avoir tous les droits » sur elle (« corps et cœur »). Tout le monde pense le roi bon, mais, sous son masque de façade, se dissimule un agresseur. Elle essaie d'en parler à sa mère qui ne l'entend pas. N'arrivant pas à s'exprimer sur le crime dont elle est victime, sa bouche s'efface progressivement. Personne ne s'en aperçoit, jusqu'au jour où se promenant dans la forêt, elle rencontre La dame en bleu, une de ces bonnes personnes qui écoutent les enfants, les croient et les aident.

Les pistes pédagogiques reposent sur l'exploitation de la [version audio du conte](#) et des extraits ci-dessous, avec l'autorisation de la maison d'édition.

Extrait 1 – la rencontre avec la dame en bleu à l'entrée de la forêt. *La princesse sans bouche* (2020) de Florence Dutruc-Rosset et Julie Rouvière, Bayard édition, pages 13 et 14.



Extrait 2 – la rencontre avec la dame en bleu à la sortie de la forêt. *La princesse sans bouche* (2020) de Florence Dutruc-Rosset et Julie Rouvière, Bayard édition, pages 29 et 30.



Pistes pour une exploitation pédagogique :

Après l'écoute de la version audio du conte, les extraits de l'album proposés sont exploités pour mener une discussion collective autour des adultes de confiance :

- Que représente la dame en bleu ?
- Quelles sont ses qualités ?
- Qu'apporte-t-elle à la princesse ?
- Dans la vie réelle, qui pourrait être à la place de la dame en bleu ?
- À qui et comment parler aux adultes autour de soi (à l'école ou ailleurs) ?

Exemple 3 – exploitation d'extraits de l'album *Quand on te fait du mal* écrit par Dre Muriel Salmona et Sokhna Fall et illustré par Claude Ponti.

Cet album, distribué gratuitement par l'association française [Mémoire Traumatique et Victimologie](#), vise à expliquer les différentes formes de violences et les conséquences qu'elles peuvent avoir sur eux.

À travers cet album, les élèves sont amenés à comprendre ce qu'est une violence sexuelle et à prendre conscience de l'importance d'en parler à une personne de confiance, et d'en parler à une autre personne de confiance si la première n'a pas entendu la demande. L'album permet également d'apprendre à comprendre les signaux qu'on observe chez soi ou chez les autres, qui peuvent être révélateurs d'un traumatisme lié à des violences subies.

Les pistes pédagogiques proposées reposent sur l'exploitation des extraits ci-dessous, avec l'accord des auteurs.

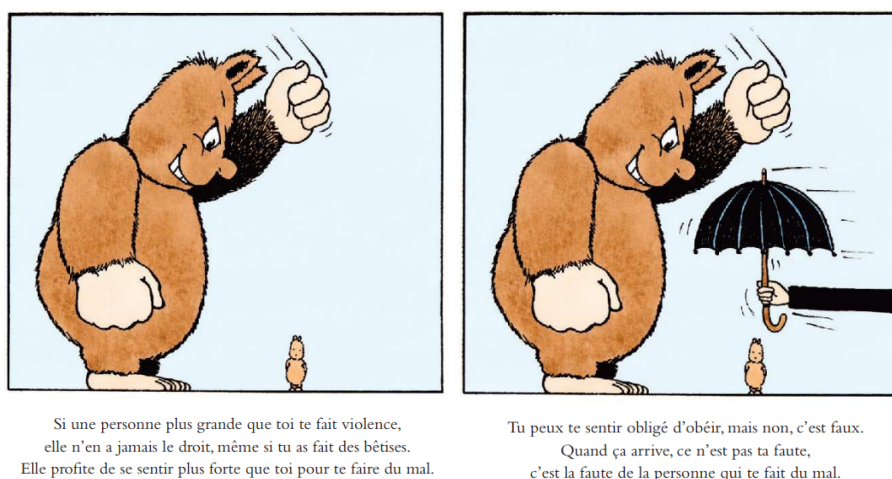
Extrait 1 – c'est quoi les violences sexuelles ? *Quand on te fait du mal*, de Muriel Salmona et Sokhna Fall et illustré par Claude Ponti, pages 11 à 12.

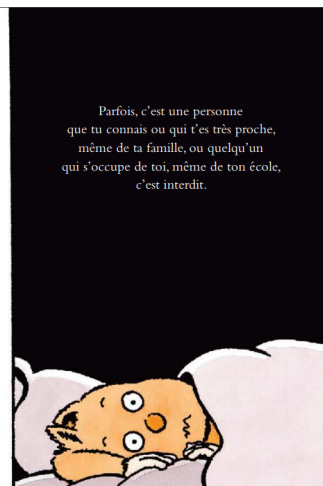


Pistes d'exploitation :

- Définir des gestes, des paroles, des comportements ou attitudes qui font violence.
- Identifier une situation de violence sexuelle : regarder une autre personne aux toilettes, soulever la jupe de quelqu'un ou baisser son maillot de bain, faire regarder des images ou des vidéos interdites aux enfants, quand quelqu'un demande de se déshabiller devant lui, etc.
- Se demander comment on peut être protégé contre les violences, dont les violences sexuelles ?

Extrait 2 – se protéger contre les violences, dont les violences sexuelles ? *Quand on te fait du mal*, de Muriel Salmona et Sokhna Fall et illustré par Claude Ponti, pages 13 à 15.





Parfois, c'est une personne
que tu connais ou qui t'es très proche,
même de ta famille, ou quelqu'un
qui s'occupe de toi, même de ton école,
c'est interdit.

Parfois, c'est dans ta maison,
dans les endroits où tu études,
où tu fais du sport, où on te soigne,
où on te garde, dans les transports,
c'est interdit.

Ce sont presque toujours les personnes
les plus fortes, ou celles qui ont le droit
de dire ce qu'il faut faire,
qui sont violentes contre les plus faibles.

Les violences sexuelles dans la famille
sont les plus dangereuses.
Ce sont les violences
qui font le plus de mal.

Pistes pédagogiques :

- Comparer l'état du personnage avant et après cette intervention.
- Expliquer l'importance de l'intervention extérieure.
- Dans la vie réelle, identifier qui pourrait être à la place du parapluie pour aider quelqu'un à prendre conscience des violences dont elle ou il est victime, et l'aider.

Extrait 6 – comment faire ? Quand on te fait du mal, de Muriel Salmona et Sokhna Fall et illustré par Claude Ponti, page 22.

Comment faire ?

Parle à une personne en qui tu as confiance, un adulte qui ne te fait pas peur.
Ce peut être quelqu'un de ta famille, ton médecin, un adulte de l'école,
du centre de loisirs, de tes activités extra-scolaires...
Peut-être que tu es la personne de confiance d'un copain ou d'une copine ?
Tu peux demander de l'aide pour lui ou pour elle.

Tu as le droit d'aller voir directement
la police ou la gendarmerie.
Tu peux appeler au numéro gratuit
pour les enfants, le 119,
ou contacter par tchat la plateforme
de signalement des violences sexuelles
et sexistes et parler 24h/24
avec un policier ou un gendarme sur :
<https://www.service-public.fr/cmi>



Pistes pédagogiques :

- Identifier les adultes ressources (parents, adultes de la famille, professeure ou professeur, médecin, directrice ou directeur d'école, police ou gendarmerie, etc.).

Mise au point – prévention des violences sexuelles envers les enfants. Pourquoi en parler aux enfants ? Comment leur en parler ? Comment mieux les protéger ?

« Dès leur plus jeune âge, les enfants doivent être prévenus des dangers qu'ils courent et informés sur comment, et par qui, en être protégés. Mais il est essentiel de ne pas oublier que les enfants n'ont pas à être responsables de leur propre protection, c'est aux adultes de l'être. Protéger les enfants contre toute forme de violence est un impératif catégorique qui s'impose à tous, et cette protection est un droit garanti par l'article 19 de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE). [...] »

Il est utile de rappeler qu'il n'est pas traumatisant de parler de violences aux enfants, ce qui est traumatisant c'est de les subir, et que souvent les adultes appréhendent d'en parler et de poser la question, alors que les enfants le vivent bien et trouvent cela normal. »

Il est important d'expliquer aux enfants :

- on n'a pas le droit de te faire mal, ni de t'humilier, de même tu n'as pas le droit de faire mal, ni d'humilier une autre personne ;
- on n'a pas le droit de te toucher sans ta permission. Ton corps n'appartient à personne ; de même tu n'as pas le droit de toucher quelqu'un sans sa permission ;
- on n'a pas le droit de t'utiliser comme un objet sexuel, de même tu n'as pas le droit d'utiliser une autre personne comme un objet sexuel.
- les adultes doivent te protéger et t'aider à parler.

Source : [Prévention des violences sexuelles envers les enfants](#), Mémoire traumatique et victimologie.

Temps 4 – bilan des apprentissages (20 minutes)

Lors de ce dernier temps, la professeure ou le professeur invite les élèves à exprimer ce qu'ils ont retenu. Ensemble, ils formalisent un bilan collectif des apprentissages, qui peut reposer sur les éléments suivants :

- Mon corps m'appartient : personne n'a le droit de le toucher sans mon autorisation.
- Une personne victime ou témoin de violences sexuelles doit en parler à un ou une adulte de confiance. Les adultes ont un rôle de protection.
- Il ne faut pas avoir honte si on se sent mal à l'aise : ce malaise est un signal qui indique que quelque chose d'anormal ou de non acceptable est en train de se produire.
- Dans ces situations de violence, ce sont les enfants qui sont des victimes, ils ne sont pas responsables. C'est aux adultes de réagir et de faire cesser les violences.

Les élèves apprennent à faire la différence entre des situations particulières liées à la santé (par exemple, les soins d'hygiène ou des gestes médicaux).

En s'appuyant sur les apprentissages déjà menés autour des parties intimes, et en fonction de l'album choisi, la professeure ou le professeur nomme clairement les parties du corps qui peuvent faire l'objet d'une violence sexuelle (le sexe, l'anus, la bouche, les cuisses, les fesses, la poitrine) et rappelle l'importance d'en parler à une ou un adulte de confiance. La professeure ou le professeur rappelle, si nécessaire, les droits de chacune et chacun, en s'appuyant sur les lois en vigueur.

Point de vigilance – comment agir pour protéger les élèves ?

Il est essentiel de ne jamais faire peser sur les enfants la responsabilité des violences qu'ils peuvent subir, par exemple avec des formulations telles que « il suffisait de refuser ». Ce n'est jamais à l'enfant de devoir se défendre seul face à une situation d'abus ou de violence.

Il convient également d'être attentif à la manière dont les violences sont représentées dans les supports et les exemples utilisés avec les élèves. Les données⁴ montrent que 96 % des violences sexistes et sexuelles sont commises par des hommes et que 85 % des violences physiques en général ont des auteurs masculins. Ce constat n'empêche pas de proposer, dans les supports pédagogiques, des exemples variés (par exemple avec des personnages non genrés ou des animaux) afin de ne pas renforcer les stéréotypes de genre, notamment en utilisant exclusivement des figures masculines pour désigner les auteurs de violences et féminines pour représenter les victimes, afin de ne pas naturaliser l'idée selon laquelle les garçons seraient

4. Ministère de l'Intérieur. (2021). [Panorama des violences en France métropolitaine : Enquête Genèse 2021](#). Interstats

« méchants » ou dominateurs et les filles « vulnérables » ou passives.

Certains élèves peuvent s'exprimer au sujet d'une situation similaire vécue. Si la prise de parole évoque une violence subie, il convient d'accueillir ce qui a été dit sans jugement, sans remise en cause du témoignage, sans chercher à en savoir davantage, et d'indiquer à l'élève qu'on va prendre le temps de l'écouter dans un cadre individuel.

Il est important de savoir réagir de manière adaptée : un [encadré détaillé sur ce sujet](#) est proposé en page 2.

Ressources utilisables avec les élèves

Littérature jeunesse

Les ouvrages proposés sont adaptés à l'âge des élèves. Cependant, leur utilisation en classe nécessite une préparation, et une réflexion sur la manière de les accompagner.

- Fine, A. (1997). *Le journal d'un chat assassin*. École des Loisirs.
- Nadja. (1998). *Chien bleu*. École des Loisirs.
- Lenain, T. (2020). *Touche pas à mon corps*, Tatïe Jacotte. Les 400 Coups.
- Chapiron, M. L., & Diere, C. (2021) *Le loup*. Édition La Martinière.

Ressources vidéo

L'utilisation des vidéos proposées est adaptée à l'âge des élèves. Cependant, leur utilisation en classe nécessite une préparation, et une réflexion sur la manière de les accompagner.

- Vidéo [Le consentement](#), Lumni enseignement.
- Vidéo [Les violences sexuelles](#), Lumni enseignement.
- Vidéo [L'inceste](#), Lumni enseignement.

Apports de connaissances sur les thématiques (pour les professeurs)

Les éclairages scientifiques suivants sont à destination des professeures et professeurs. Ils ne constituent pas des objectifs d'apprentissage pour les élèves, mais proposent des apports de connaissances, à visée formative, destinés à renforcer la maîtrise du sujet, à mieux situer les enjeux dans un cadre plus global et à ajuster sa posture en fonction des situations de classe rencontrées.

Liens sociaux et relations entre individus

Les liens sociaux représentent l'ensemble des relations affectives entre les individus. Tout au long de la vie, ils occupent une place essentielle dans la survie physique et le développement psychologique et social de la personne. Ces liens se construisent par l'observation et l'expérience, ils s'appuient sur la communication verbale et non verbale. Les liens et comportements sont considérés comme favorables quand ils permettent de développer des interactions et des relations sociales de qualité,

ayant un effet bénéfique pour soi-même et autrui (c'est-à-dire répondant aux besoins physiques et/ou psychologiques), que ce soit à l'échelle individuelle, de la société, ou de l'humanité. Il existe plusieurs types de comportements : matériels (don, partage, etc.) ou psychologiques (réconfort, soutien affectif, soutien social, etc.) ; altruistes (impliquant un coût pour l'acteur) ou coopératifs (entraide et partage avec un but commun et des bénéfices pour le destinataire comme l'acteur). Ces comportements et modalités relationnelles peuvent se développer à tous les âges de la vie.

« Inceste » et « violences sexuelles intrafamiliales »

Même si les termes « inceste » et « violences sexuelles intrafamiliales » n'existent pas en tant que tels dans le code pénal, le terme « inceste » correspond à une violence sexuelle, avec ou sans pénétration, de la part d'un ou de plusieurs membres d'une même famille, relié à la victime par un lien de parenté ou par alliance⁵. Toute relation sexuelle incestueuse est strictement interdite par la loi en France. L'expression « violences sexuelles intrafamiliales sur mineur » renvoie, plus largement, à des faits où le mineur est, au sein de sa famille, forcé ou incité à prendre part ou à assister à une activité sexuelle quelle qu'elle soit, avec ou sans contact physique, et/ou est exploité sexuellement aux fins de la satisfaction sexuelle de l'auteur ou d'un tiers.

Les auteurs de violences sexuelles intrafamiliales peuvent être des personnes du cercle familial élargi et donc plus large que celle concernée par la qualification incestueuse retenue par le code pénal. Dans le champ social, la délimitation de la famille est variable selon les milieux sociaux et les territoires, toutefois, en France, les lois posent que les violences sexuelles sont interdites dans tous les cas. Les commettre au sein de la famille est une circonstance aggravante pour l'auteur des faits ; si elles sont de nature incestueuse, il s'agit d'un crime d'une extrême gravité (puni jusqu'à 20 ans d'emprisonnement).

Attention : les violences sexuelles faites aux enfants n'ont pas toujours lieu dans le cadre familial. Elles peuvent être commises par des adultes ou des adolescents dans d'autres cadres (sportif, scolaire, religieux, etc.).

Le viol et les agressions sexuelles

Le viol est défini par le code pénal comme « tout acte de pénétration sexuelle, de quelque nature qu'il soit, ou tout acte bucco-génital commis » :

- « sur la personne d'autrui ou sur la personne de l'auteur par violence, contrainte, menace ou surprise » (article 222-23) ;
- « par un majeur sur la personne d'un mineur de quinze ans ou sur l'auteur par le mineur, lorsque la différence d'âge entre le majeur et le mineur est d'au moins cinq ans » (article 222-23-1).

Le viol est puni de quinze ans de réclusion criminelle.

L'agression sexuelle est définie comme « toute atteinte sexuelle (autre que le viol) commise avec violence, contrainte, menace ou surprise » (article 222-22). Il peut s'agir par exemple d'attouchements, sans pénétration, sur les seins, les fesses, l'intérieur des cuisses, le sexe, la bouche.

5. L'article 222-22-3 du Code pénal dispose que les viols et les agressions sexuelles sont qualifiés d'incestueux, lorsqu'ils sont commis par :

- un ascendant (père, mère) ;
- un frère, une sœur, un oncle, une tante, un grand-oncle, une grand-tante, un neveu ou une nièce ;
- le conjoint, le concubin, le partenaire PACSé à l'une des personnes précitées.

En outre l'article 222-23-2 du Code pénal définit spécifiquement le viol incestueux comme tout acte de pénétration sexuelle, de quelque nature qu'il soit, ou tout acte bucco-génital commis par un majeur sur un mineur ou commis par le mineur sur l'auteur, lorsque ce dernier est un ascendant ou toute autre personne mentionnée à l'article 222-22-3 ayant sur le mineur une autorité de droit ou de fait.

Constitue également une agression sexuelle le fait :

- d'imposer à une autre personne, par les mêmes moyens de violence, contrainte, menace ou surprise, de subir une atteinte sexuelle de la part d'un tiers ;
- ou de procéder sur elle-même à une telle atteinte » (article 222-22-22).

Le psychotraumatisme

Lorsqu'une personne est exposée à une violence à laquelle elle ne peut échapper, cet événement crée un stress extrême et une réponse émotionnelle incontrôlable. Une personne qui développe des troubles de stress aigu et des troubles de stress posttraumatique peut présenter trois grandes classes de symptômes :

- symptômes de reviviscence : elle revit continuellement, y compris en journée, la scène traumatique en pensée ou en cauchemars avec la même détresse ;
- hypervigilance : (état de qui-vive, sursaut, sentiment de danger) malgré l'absence de danger imminent. Exemple : la victime peut se montrer constamment sur ses gardes, toujours en alerte par peur d'une nouvelle agression ;
- conduite d'évitement : elle cherche à éviter (volontairement ou involontairement) tout ce qui pourrait lui rappeler le trauma. Cela peut prendre la forme de phobies ou de troubles obsessionnels compulsifs.

Pourtant, ces stratégies ne suffisent pas toujours à éviter que des retours en arrière (*flashback*) ou angoisses liées à la mémoire traumatique surgissent. La victime peut alors chercher à s'anesthésier pour ne plus ressentir de douleur par des conduites de dissociation comme :

- des conduites à risques ou mises en danger : jeux dangereux, scarifications, violences sur autrui, hypersexualisation, etc. ;
- la prise de substances dissociatives : alcool, drogue, tabac, psychotropes, etc.

Les symptômes psychotraumatiques sont souvent confondus avec les manifestations du handicap ou d'autres caractéristiques comportementales, telles que l'hypersensibilité ou l'hyperactivité. Ils peuvent être perçus comme de simples signes d'« agitation », de « confusion » ou de « repli sur soi », sans que l'on envisage la possibilité d'un traumatisme sous-jacent.

Source : Mission interministérielle pour la protection des femmes contre les violences et la lutte contre la traite des êtres humains (Miprof).

Pour en savoir plus : vidéo [Parole d'experte « Les conséquences psychotraumatiques des violences : la sidération, la dissociation, la mémoire traumatique »](#) par Muriel Salmona, pour la Miprof.

Émotions et sentiments

Les émotions ont une fonction adaptative : elles permettent des réactions rapides à un stimulus interne ou externe et sont orientées vers l'action (fuite, défense, recherche de soutien, etc.). Elles servent à mobiliser l'organisme face à des enjeux de survie et de bien-être. Elles constituent donc des informations cruciales pour s'adapter à l'environnement.

Les compétences psychosociales jouent un rôle majeur dans la régulation de ces émotions : elles interviennent dans l'identification de l'émotion, la modulation de son intensité, et, *in fine*, dans le choix du comportement qu'elle induit. Elles permettent ainsi d'éviter la suppression de l'émotion au profit de son traitement.

Les sentiments résultent d'un traitement cognitif plus complexe (parfois prolongé) des émotions. Leur rôle est moins tourné vers l'action que vers la construction de sens, d'identité, de mémoire, de narration de soi et du lien à l'autre. Ils ne peuvent pas constituer des objectifs d'apprentissage.

La nature des relations est influencée par les sentiments et les émotions, mais aussi par les valeurs, les attitudes et les modes d'attachement. Comme les émotions, la relation peut être régulée grâce aux compétences psychosociales, notamment par l'empathie, la qualité de la communication, etc. Les écueils relationnels, tels que l'emprise, peuvent ainsi être travaillés à ce niveau.

Bibliographie pour la professeure ou le professeur

- Ministère de l'Éducation nationale. [Vademecum – Violences sexuelles intrafamiliales : comprendre, prévenir, repérer et agir](#). Éducol.
- [Commission indépendante sur l'inceste et les violences sexuelles faites aux enfants](#). *Travaux de la CIIVISE*.
- République Française. (2021, 21 avril). [Loi n° 2021-478 visant à protéger les mineurs des crimes et délits sexuels et de l'inceste](#). *Journal Officiel de la République Française*.
- Gouvernement Français. [119 Enfance en danger : numéro d'urgence pour les enfants en danger ou en risque de l'être](#).
- Gouvernement. Page [Violences sexuelles](#). Site [arretonslesviolences.gouv.fr](#)
- Mémento dédié aux [comportements problématiques de l'enfant](#) (FFCRIAVS). Ils ne constituent en aucun cas des objectifs d'apprentissage, mais bien des connaissances théoriques, issues de la littérature scientifique, et qui permettent de mieux comprendre les comportements des enfants, d'éviter des interprétations erronées, et de mieux prévenir et repérer des situations problématiques.

Séance spécifique n° 3 – connaître ses droits pour un usage sécurisé du numérique et d'Internet

Objectifs du programme d'éducation à la vie affective et relationnelle

Axe

Trouver sa place dans la société, y être libre et responsable.

Objectifs d'apprentissage

Prévenir les risques liés à l'usage du numérique et d'Internet.

Notions et compétences

Comprendre ce qu'est la majorité numérique et son objectif de protection des enfants.

Devenir acteur de sa protection sur Internet et savoir identifier un adulte de confiance à qui s'adresser si quelque chose qui a été vu sur Internet ou sur les réseaux sociaux perturbe ou fait peur.

Prendre conscience que l'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux présente des dangers et nécessite des mesures particulières, notamment car des images et des médias sexuellement explicites, interdits pour les mineurs, violents et choquants, y sont accessibles.

Appuis disciplinaires possibles

Français : écouter pour comprendre ; dire pour être compris dans toutes les disciplines ; participer à des échanges verbaux.

EMC : citoyenneté ; liberté ; droits fondamentaux ; respecter les droits de tous.

Présentation de la séance

Cette séance propose des activités visant à sensibiliser les élèves aux dangers que peut présenter l'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux. À partir d'une activité théâtrale, les élèves sont amenés à reconnaître une situation de cyberharcèlement, à développer leurs capacités d'empathie et d'écoute en se mettant à la place des autres. Ils apprennent à devenir acteurs de leur protection et à faire des choix responsables.

Cette séance est menée en cinq temps :

- Temps 1 – découverte et appropriation du scénario, des personnages et de leurs ressentis (45 à 60 minutes).
Les élèves découvrent le scénario de cyberharcèlement, fil conducteur des activités. Ils sont

amenés à se mettre à la place des personnages dans la situation pour identifier ce qu'ils ressentent et ce qui motive leurs actions.

- Temps 2 – concevoir des dénouements possibles en adoptant le point de vue des différents protagonistes (45 minutes).
Les élèves proposent et représentent, à travers un jeu de rôle, des pistes de solutions face à la situation de cyberharcèlement.
- Temps 3 – aborder les différentes dimensions de la protection de la vie privée sur Internet au travers d'un jeu (30 minutes).
Les élèves abordent plus largement différentes facettes des usages sécurisés du numérique.
- Temps 4 – se protéger des contenus choquants et sexuellement explicites (30 minutes).
Les élèves sont sensibilisés aux risques liés à l'exposition aux contenus choquants et sexuellement explicites sur Internet, et apprennent les gestes à adopter pour se protéger.
- Temps 5 – bilan des apprentissages de la séance (20 minutes).

■ Éléments contribuant à la réussite de la séance

Cette séance est réalisable à tout moment de l'année scolaire, dès lors que des habitudes de travail de groupe ont été installées et qu'un climat d'écoute est instauré. La séance peut aussi être menée en lien avec une participation au prix *Non au harcèlement* (en janvier ou février) ou avec le [Safer... Internet Day](#) (en février).

Le jeu de rôle est un levier pédagogique d'expérimentation d'arguments, de postures dans des situations simulées :

- Les élèves ne jouent pas en leur nom propre, mais endossent le rôle d'un personnage dans une situation imaginaire, ce qui permet une distanciation nécessaire. Le jeu de rôle peut tout de même mobiliser les affects des élèves, en les amenant à reconnaître leurs émotions, mais aussi celles des autres. La participation repose d'abord sur le volontariat.
- La professeure ou le professeur veille à rappeler qu'il ne s'agit pas de porter un jugement sur de bons ou mauvais comportements, mais de comprendre ce qui se joue dans la situation : identifier les points de vue, les motivations, les contraintes ; reconnaître ce que peuvent ressentir les personnages, analyser les rapports entre les personnages, les dilemmes, envisager des solutions alternatives, etc.
- Un cadre favorisant la distanciation est mis en place : annoncer clairement le début et la fin du jeu de rôle, matérialiser le personnage par une étiquette, un accessoire porté par les élèves pour qu'ils comprennent qu'ils jouent un rôle et qu'il ne s'agit pas de parler de soi.

■ Déroulement de la séance

Les différents temps d'apprentissages forment une séance, c'est-à-dire un ensemble cohérent autour d'un même objectif d'apprentissage, mais ils peuvent être répartis sur plusieurs moments distincts afin de respecter le rythme et les capacités d'attention des élèves. Les durées des différents temps d'apprentissages constituent des repères indicatifs, à adapter selon le rythme des élèves, leurs besoins et leurs questions.

Temps 1 – découverte et appropriation du scénario, des personnages et de leurs ressentis (45 à 60 minutes)

Ce temps débute par l'annonce du projet aux élèves : « Vous allez découvrir une histoire autour de l'utilisation du numérique et des réseaux sociaux. En jouant le rôle des personnages et en imaginant des solutions possibles à cette histoire, vous allez apprendre à faire des choix responsables pour utiliser Internet et les réseaux sociaux⁶ en toute sécurité. ».

Pour favoriser l'attention des élèves, la lecture de l'histoire et le jeu de rôle peuvent être dissociés, tout en se déroulant le même jour.

La professeure ou le professeur lit à haute voix l'histoire fictive de Tara : « Les parents de Tara lui ont offert un téléphone pour ses 10 ans. Ils ont installé le contrôle parental et elle n'est pas autorisée à avoir de compte sur le réseau social *Truktroc*. Elle respecte bien les règles et envoie juste des messages à ses amis. Pendant les vacances, elle a envoyé une photo d'elle à la plage à sa copine Camille. À la rentrée, des élèves se moquent d'elle, de son maillot de « bébé ». Ils lui montrent des commentaires sur *Truktroc* où plein d'élèves l'insultent. Tara a d'abord fait semblant de ne rien entendre et de ne pas y prêter attention. Puis elle a demandé à ceux qui se moquaient d'elle d'arrêter. Aujourd'hui, elle ne peut pas s'empêcher de s'énerver très fort, ce qui fait encore plus rire les autres élèves. Ils la filment quand elle s'énerve à la sortie de l'école, et postent des vidéos sur *Truktroc*. Tara ne supporte plus cette situation et a l'impression que ça ne s'arrêtera jamais. »

Ce temps d'enseignement se poursuit par une phase de compréhension du scénario, guidée par les questions suivantes :

- « Que ressent Tara lorsque les enfants se moquent d'elle tous les jours ?
- Selon vous, pourquoi les enfants s'en prennent-ils tous les jours à Tara ?
- Selon vous, que ressent Camille, la copine de Tara ?
- Dans cette histoire, comment Tara peut-elle réussir à s'en sortir ? »

Au cours de l'échange, la professeure ou le professeur amène les élèves à identifier ce qui relève du cyberharcèlement, et à le distinguer des autres formes d'agressivité. Les termes qui ressortent de cet échange sont notés sur un affichage collectif.

Figure 1 – un exemple de trace écrite intermédiaire à l'issue du questionnement de compréhension.

Tara	Camille	Les autres enfants
colère - fâché - énervé	- inquiétude	- faire une mauvaise blague
- tristesse	- peine	- ils la trouvent moche
- traumatisme	- honte	- ils la trouvent belle
- stress	- culpabilité / regret	- ils ne l'aiment pas
- peur	- se sent mal	- pour être populaire
- se met dans son coin	- empathie	- ils n'ont pas pensé aux conséquences
	- indifférence ?	- jalousie (eux se sentent mal donc leur copain ils veulent l'humilier)
	- au moment du partage	

6. Les réseaux sociaux étant interdits aux enfants de moins de 13 ans, il s'agit ici de rappeler cette interdiction et ses justifications, tout en permettant d'engager une réflexion sur les usages.

La professeure ou le professeur présente ensuite l'activité de jeu de rôle : « Des élèves volontaires vont incarner Tara, Camille et quelques élèves qui harcèlent. Ils jouent une scène de l'histoire que nous venons de lire. Par exemple, quand Tara envoie des photos à Camille, son retour à l'école, ou encore lorsqu'on lui montre les commentaires sur *Truktroc*, etc. »

La professeure ou le professeur forme 4 à 6 groupes, composés d'élèves volontaires et de spectateurs. Chaque groupe dispose d'une quinzaine de minutes pour préparer et répéter la scène. Il n'est pas nécessaire que le jeu de rôle soit long pour présenter un intérêt, quelques interactions peuvent suffire.

Point de vigilance – mener un jeu de rôle

Avant de débiter le jeu de rôle, la professeure ou le professeur rassure et encourage les élèves acteurs. Les autres élèves sont invités à faire preuve de bienveillance et d'absence de jugement. Une vigilance est accordée à la mise en place du cadre favorisant la distanciation et prise de recul. Un accessoire est distribué à chaque élève (chassuble, étiquette, etc.) afin d'indiquer clairement le rôle joué, et marquer l'entrée et la sortie du rôle. Le début et la fin du jeu de rôle sont annoncés à chaque fois. Il est possible de créer une entrée et une sortie de la « scène », par exemple en passant entre deux chaises, en utilisant la porte de la classe, etc.).

Pendant le jeu, la professeure ou le professeur n'intervient que si les acteurs sortent du cadre pédagogique donné, et s'il y a besoin d'une régulation (par exemple, si la mise en scène est problématique ou n'est pas adaptée à la situation). Les élèves qui ne jouent pas sont observateurs de ce qui est dit et montré, et expriment leurs ressentis.

À la fin du jeu de rôle, une analyse est menée : elle débute par un retour des acteurs sur leur expérience, puis est suivie d'un échange avec les observateurs.

À la fin des représentations de tous les groupes, les élèves sont invités à échanger sur leurs ressentis :

- « Comment se sont sentis les élèves qui ont joué le rôle de Tara ? de Camille ? des enfants auteurs de harcèlement ?
- Est-ce plus facile de comprendre quelqu'un lorsqu'on se met à sa place ?
- Parvient-on vraiment à se mettre à sa place ? »

Chaque élève rédige ensuite un court texte pour garder la trace de son ressenti et de son avis sur la situation.

Figure 2 – exemple de support pour la production écrite individuelle.

L'utilisation du numérique et des réseaux sociaux

À ton avis, qu'ont ressenti ces personnages ?

TARA	CAMILLE	LES CAMARADES

Qu'as-tu pensé de la situation ?

Donne ton avis sur l'un des personnages :

Temps 2 – concevoir des dénouements possibles en adoptant le point de vue des différents protagonistes (45 minutes)

Ce deuxième temps débute par une phase de rappel de la séance précédente et de présentation de l'activité théâtrale : « Lors de la dernière séance, vous avez découvert et interprété l'histoire de Tara. Aujourd'hui, vous allez imaginer des dénouements possibles à cette histoire, en vous mettant à nouveau à la place des différents personnages. Vous allez jouer les dénouements que vous aurez imaginés. Par groupe, vous avez 15 minutes pour imaginer et répéter un dénouement qui se termine bien, en vous mettant à la place d'un personnage. Tous les personnages seront représentés dans les saynètes et évoluent en fonction du dénouement proposé.

Un point de vue est attribué à chaque groupe : imaginer le dénouement en se mettant à la place de Tara, de ses parents, de Camille, des élèves qui harcèlent, des adultes de l'école, des témoins. Pour aider les élèves, il est possible de les amener à se poser les questions suivantes : « Si vous étiez ce personnage, que voudriez-vous pouvoir faire ? Qu'est-ce qui pourrait vous aider à agir ainsi ? Ou vous en empêcher ? À quelle autre personne feriez-vous appel ? »

À la fin de chaque représentation, un temps de réflexion est mené pour identifier les solutions trouvées pour agir face au harcèlement et au cyberharcèlement :

- « Quelle solution a été trouvée ?
- Quel a été le rôle de chacune et chacun dans la mise en œuvre de cette solution ?
- À quel moment sont-ils intervenus ? »

La liste des solutions proposées par les élèves est écrite au tableau. Parmi les solutions pour agir face au cyberharcèlement, il y a celles qui :

- relèvent du signalement (appel à un numéro d'écoute, dépôt de plainte auprès de la police ou de la gendarmerie) ;
- font appel à une ou un adulte de confiance (parent, professeure, professeur, personnel de l'école, etc.)
- concernent le droit à l'image (ne pas diffuser une photographie sans le consentement de la personne concernée) ;
- se rapportent à la réglementation en vigueur (notamment l'interdiction des réseaux sociaux avant 13 ans, etc.) ;
- permettent d'identifier les différents acteurs impliqués : élèves, adultes de l'école, parents, professionnels qui reçoivent les signalements (au numéro d'écoute, sur une plateforme de signalement, au commissariat).

Point de vigilance : la professeure ou le professeur veille à expliquer que la personne qui envoie une photo ou une vidéo n'est en aucun cas responsable de la diffusion non consentie qui en a été faite. Il est important de rappeler que les victimes ne sont pas responsables des violences qu'elles subissent.

Figure 3 – exemples de productions : les différents temps des solutions.

	AVANT	PENDANT	APRÈS
Qui ?	- Enfants - Adultes de l'école	- Directeur - Maîtresse - Parents - Harceleurs - Tara - Camille	- Enfants - Adultes école
Comment ?	- Autogestion diffusion - Interdiction téléphone	- Bienvenir un adulte - Solidarité - agir en groupe	- interdiction du téléphone - supprimer le contenu - S'excuser

<p>en parler des camarades des adultes famille</p> <p>appeler le 3018</p> <p>Les solutions</p> <p>observer un changement d'attitude ↳ questionner</p> <p>↳ accompagner ↳ soutenir</p>

Mise au point – le **3018** : Le numéro unique pour les jeunes victimes de harcèlement et de violences numériques

Qui peut contacter le 3018 ?

Toute personne mineure victime de harcèlement ou de violences numériques (photos diffusées sans autorisation, insultes, menaces en ligne, piratage de compte, etc.), qu'il s'agisse d'un enfant, d'un adolescent, ou d'un jeune adulte. Les témoins peuvent également appeler : élèves, parents, professeurs, éducateurs, etc.

Avec qui parle-t-on ?

Le 3018 est géré par une équipe de professionnels formés : psychologues, experts du numérique, juristes. Ce sont des spécialistes de l'écoute, de l'accompagnement et de la gestion des situations de violence en ligne.

Que peuvent-ils faire ?

Les écoutants écoutent sans juger, rassurent, donnent des conseils concrets, peuvent déclencher une procédure de signalement accélérée, qui permet de demander la suppression rapide (en quelques heures) de contenus (photos, vidéos, messages) ou de comptes impliqués dans une situation de harcèlement.

Quels sont les horaires du 3018 ?

Le 3018 est accessible tous les jours de 9 h à 23 h, week-ends et jours fériés inclus. Ces horaires larges permettent aux jeunes d'appeler même en dehors du temps scolaire.

Le 3018 est-il gratuit ?

Oui, l'appel est entièrement gratuit, depuis un téléphone fixe ou mobile. Aucune facturation n'est appliquée.

Le 3018 est-il un signaleur de confiance ?

Oui, le 3018 est reconnu comme signaleur de confiance par les grandes plateformes numériques : Snapchat, TikTok, Instagram, Facebook, etc. Cela permet un traitement plus rapide des signalements et une suppression accélérée des contenus problématiques.

Peut-on appeler seul(e) ?

Oui, un enfant peut appeler seul, mais il peut aussi se faire accompagner par un adulte de confiance (parent, professeur, éducateur), s'il le souhaite.

Peut-on rester anonyme ?

Oui, il est possible de ne pas donner son nom. L'écoute est confidentielle et respecte la volonté de la personne qui appelle.

Pourquoi est-ce important d'appeler ?

Appeler le 3018 est un acte courageux et responsable. Cela permet de :

- se protéger ;
- protéger quelqu'un d'autre ;
- agir rapidement ;
- éviter l'isolement face à la violence numérique.

Temps 3 – aborder les différentes dimensions de la protection de la vie privée sur Internet au travers d'un jeu (30 minutes)

Ce temps d'enseignement est mené à partir du [jeu de cartes pour rester net sur Internet !](#) de la commission nationale de l'informatique et des libertés (Cnil) qui permet d'aborder les différentes problématiques sur la protection de la vie privée. Une sélection préalable est nécessaire de manière à n'utiliser que les problématiques liées aux objectifs de la séance, et compréhensibles par des élèves de CM2 (pseudoanonymat, photos de soi, publication d'informations privées, sécurisation des mots de passe).

Ce temps débute par un rappel des précédents apprentissages, la présentation du jeu et de ses objectifs.

Les élèves sont répartis en groupes de 4 à 6 équipes qui jouent l'une contre l'autre, deux à deux. Une ou un maître du jeu est désigné pour chaque binôme d'équipes. Elle ou il lit les questions à haute voix. Chaque équipe se concerte et, au signal de la personne qui mène le jeu, choisit sa réponse parmi les propositions A, B ou C. La bonne réponse est annoncée et le conseil associé est lu.

L'objectif est que l'activité ne soit pas uniquement un moment ludique ou informatif, mais qu'elle aboutisse à un engagement personnel ou collectif, engageant les élèves dans une démarche de responsabilisation. Ainsi, à l'issue de cette séquence, il est pertinent de proposer aux élèves d'adopter concrètement au moins une bonne pratique dans leur usage personnel d'Internet. Cela peut se traduire par des actions simples, mais significatives, telles que :

- vérifier leurs paramètres de confidentialité ;
- choisir un pseudonyme pour préserver leur identité ;
- réfléchir avant de publier une photo ou un contenu personnel en ligne.

Par ailleurs, lorsque la question de la vie privée est abordée, il est essentiel de rappeler que la protection de la vie privée est un droit fondamental, garanti par la loi. Ce rappel juridique est explicité dans les contenus abordés, afin d'ancrer la sensibilisation des élèves dans un cadre citoyen et légal, et de renforcer leur conscience des enjeux liés à leurs usages numériques.

Prolongement – le harcélomètre, conçu par l'association e-Enfance

Le [harcélomètre](#), conçu par l'association e-Enfance, est un outil simple et visuel destiné à aider les enfants et les adolescents à évaluer s'ils sont confrontés à une situation de harcèlement.

L'outil propose différentes situations issues du quotidien (moqueries, mise à l'écart, insultes, rumeurs, messages blessants en ligne, etc.) et permet aux élèves de se situer sur une échelle allant de « pas grave » à « très grave ».

Cet outil facilite la prise de conscience progressive des situations de harcèlement et peut être utilisé en classe pour amorcer un dialogue avec les élèves, en particulier dans le cadre d'une séance de prévention du harcèlement scolaire.

Temps 4 – se protéger des contenus choquants et sexuellement explicites (30 minutes)

L'objectif est de sensibiliser les élèves aux risques liés à l'exposition aux contenus choquants ou sexuellement explicites sur Internet, en permettant aux élèves de connaître des gestes à adopter pour se protéger et réagir efficacement face à de telles situations.

Introduction et réflexion collective

La professeure ou le professeur commence en rappelant les apprentissages précédents : « Nous avons appris comment agir face au cyberharcèlement et comment protéger notre vie privée sur Internet. Aujourd'hui, nous allons aborder d'une autre problématique : comment se protéger des images ou des contenus choquants et inappropriés, interdits aux mineurs ? ».

La professeure ou le professeur peut ouvrir une discussion guidée pour :

- aborder les effets émotionnels négatifs associés à ces contenus, tels que la peur, le malaise, l'angoisse ;
- rappeler les risques de traumatismes, de banalisation de la violence ou de contenus non adaptés ;
- souligner les difficultés à en parler à un adulte, pourtant nécessaire, par peur du jugement ou de la punition.

Mise au point – protéger de l'exposition aux contenus violents et pornographiques

Le numérique favorise le risque d'exposition involontaire des enfants aux contenus inappropriés ou interdits aux mineurs (pornographie), via des bandeaux publicitaires, des fenêtres pop-up ou en tapant un mot clé parfois anodin dans le moteur de recherche. Les enfants vont chercher des informations parce qu'ils ont besoin de comprendre des situations qui leur échappent et dont les parents peinent à parler. Malgré l'installation d'un contrôle parental, le risque est bien réel, que ce soit sur l'ordinateur familial, le téléphone ou la tablette d'un camarade, etc. Dès 12 ans, plus de la moitié des garçons se rend en moyenne chaque mois sur ces sites, ils sont près des deux tiers à s'y rendre entre 16 et 17 ans. En moyenne, 12 % de l'audience des sites adultes est réalisée par les mineurs (Arcom)⁷ L'exposition aux contenus violents ou choquants peut engendrer chez les enfants des troubles qui ne sont pas toujours visibles (difficultés à s'endormir, cauchemars, angoisses, banalisation de la violence, agressivité, etc.) et détectables. Source : [Pornographie et contenu choquant - Risque d'exposition involontaire aux contenus inappropriés ou interdits aux mineurs](#), association e-enfance.

Sur Internet et les réseaux sociaux, les mineures et mineurs peuvent aussi être victime de tentatives de vol d'informations personnelles (*phishing*), de tentatives d'approche d'un adulte qui cherche à les manipuler pour abuser d'eux (pédopiéage⁸).

Activité en groupes

Chaque groupe reçoit une fiche avec une situation fictive adaptée à leur âge : « Lou joue en ligne avec des amis. Soudain, un joueur inconnu lui envoie un lien en lui disant qu'il s'agit d'une vidéo drôle. Lou clique sur le lien et tombe sur une vidéo choquante qui lui fait très peur. Que peut-il faire maintenant ? »

Chaque groupe discute et écrit deux ou trois actions concrètes que le personnage pourrait faire pour gérer la situation (fermer immédiatement la page, en parler à un adulte, ne jamais cliquer sur des liens inconnus, etc.).

Mise en commun et bilan

Chaque groupe présente rapidement ses propositions à la classe :

- Fermer immédiatement la fenêtre ou l'application.
- Parler rapidement à une ou un adulte de confiance (parents, professeure, professeur, infirmière ou infirmier scolaire, etc.).

7. om (2023).

8. Le pédopiéage (ou *grooming*) décrit le processus par lequel un adulte aborde intentionnellement des mineures et mineurs et les manipule à des fins sexuelles

- Se souvenir que l'enfant n'est pas responsable de ce qu'il a vu.
- Bloquer ou signaler les utilisateurs qui envoient des contenus inappropriés.
- Ne pas rester seul avec le problème.
- Se rappeler que le numéro 3018 existe également pour parler à un professionnel en cas de besoin.

La mise en commun peut se faire sous la forme d'une affiche qui présente les réflexes à adopter pour se protéger et réagir face à des contenus choquants.

La professeure ou le professeur veille à créer un climat sécurisant. L'accent est mis sur l'importance d'en parler sans honte ni culpabilité à une adulte ou un adulte de confiance. En fonction des échanges menés, il est possible d'expliquer que ces vidéos peuvent aussi susciter des émotions contradictoires, comme la curiosité. Ces émotions ne sont pas « anormales ». En revanche, ce qui pose problème, c'est de les visionner, car leur contenu a des effets traumatisants (car les scènes sont choquantes, violentes, représentent des stéréotypes et des idées fausses de la sexualité, etc.). Les lois et dispositifs en vigueur sont systématiquement rappelés :

- les réseaux sociaux sont interdits aux enfants de moins de 13 ans et le consentement des parents est requis pour les enfants entre 13 et 15 ans ;
- les contenus pornographiques sont interdits aux mineurs ;
- personne n'a le droit d'imposer à un ou une enfant de diffuser des photos ou vidéos (ou toute autre information personnelle) de lui sur Internet ou les réseaux sociaux ;
- la [signalétique jeunesse](#) est un outil clé au service de la protection de la jeunesse et des mineurs.

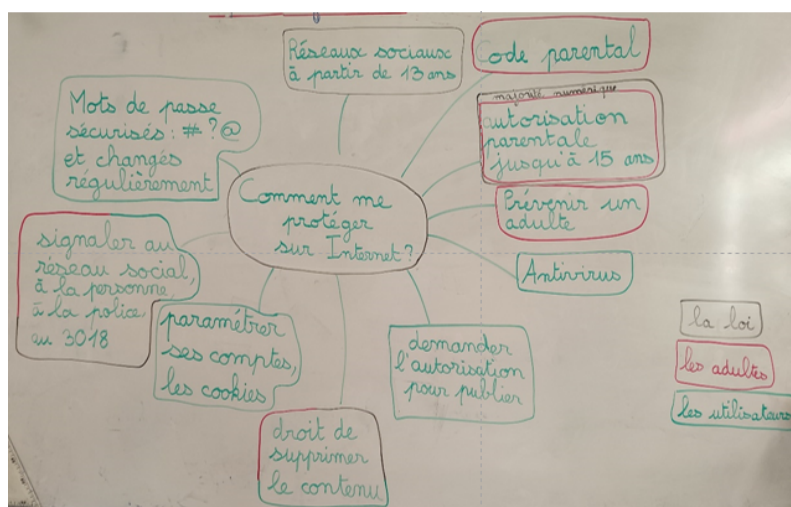
La vidéo [La pornographie](#) (adaptée pour des enfants de CM2) Lumni enseignement peut être utilisée pour le bilan de la séance.

Temps 5 – bilan des apprentissages (20 minutes)

Lors de ce dernier temps, la professeure ou le professeur invite les élèves à exprimer ce qu'ils ont retenu. Ensemble, ils formalisent un bilan des apprentissages qui peut reposer sur les éléments suivants :

- L'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux peut exposer à des risques : insultes, moqueries, diffusion de contenus choquants ou d'images sans autorisation. Il est donc important de connaître ses droits et de savoir comment se protéger, et de respecter ceux des autres. Leur usage nécessite de faire attention à ce qui y est publié, et de vérifier notamment les paramètres de confidentialité.
- Le cyberharcèlement, c'est une forme de harcèlement qui se déroule en ligne. Il s'agit d'agressions répétées (messages, photos, vidéos, commentaires) qui visent une personne, souvent sur les réseaux sociaux. Il est interdit par la loi.
- Des contenus choquants et/ou interdits, comme les images violentes ou pornographiques, peuvent apparaître même sans qu'on les cherche. Les contenus pornographiques sont interdits aux mineurs. Si cela arrive, il ne faut pas rester seul : on doit fermer la page, en parler à une ou un adulte de confiance ou appeler le 3018, un numéro gratuit pour les jeunes victimes de violences numériques.
- En France, les réseaux sociaux sont interdits aux moins de 13 ans. Entre 13 et 15 ans, l'accord des parents est nécessaire.
- Savoir se protéger sur Internet, c'est un droit, mais aussi une responsabilité. En cas de doute, il ne faut jamais hésiter à demander de l'aide à un adulte.

Figure 4 – exemple de trace écrite finale.



Ressources utilisables avec les élèves

L'âge indiqué s'applique spécifiquement aux ressources indiquées et non pas à l'intégralité des ressources mises en ligne sur les sites. Il est important de sensibiliser les élèves au fait que l'utilisation de l'Internet requiert une prudence particulière, notamment car des images et des médias sexuellement explicites, interdits pour les mineurs, violents et choquants, y sont accessibles.

L'utilisation des vidéos proposées est adaptée à l'âge des élèves. Cependant, leur utilisation en classe nécessite une préparation, et une réflexion sur la manière de les accompagner.

- La vidéo « [La famille tout écran : Je dois protéger ma vie privée](#) » du CLEMI, revient sur la notion de protection de la vie privée sur Internet à travers l'exemple de la résurgence d'une vidéo du passé des parents. Cette vidéo est adaptée à des élèves, à partir de la classe de CM1.
- Les ressources « [Tous ensemble, prudence sur Internet !](#) » de la CNIL sont proposées pour accompagner les enfants de 8 à 10 ans dans le monde numérique. Elles rassemblent des fiches pratiques, jeux et vidéos dans un langage clair et simple. Ces ressources sont adaptées à des élèves, à partir de la classe de CE2.

Apports de connaissances sur la thématique (pour les professeurs)

Les éclairages scientifiques suivants sont à destination des professeures et professeurs. Ils ne constituent pas des objectifs d'apprentissage pour les élèves, mais proposent des apports de connaissances, à visée formative, destinés à renforcer la maîtrise du sujet, à mieux situer les enjeux dans un cadre plus global et à ajuster sa posture en fonction des situations de classe rencontrées.

Internet et les réseaux sociaux peuvent être à l'origine de différentes formes de violences et de risques : cyberharcèlement, exposition involontaire à des contenus non adaptés (notamment, vidéos et photos pornographiques, contenus ou propos violents), mauvaises rencontres en ligne (cyberprédateurs, pédopédopage⁹), désinformation, etc.

9. Le pédopédopage (ou grooming) décrit le processus par lequel un adulte aborde intentionnellement des mineurs et mineurs et les manipule à des fins sexuelles.

Le harcèlement et le cyberharcèlement

Le harcèlement se définit comme une violence répétée qui peut être verbale, physique ou psychologique. Trois dimensions importantes permettent de distinguer le harcèlement des autres formes de comportement violent : le pouvoir, la fréquence, la nature des agressions¹⁰.

Le cyberharcèlement est l'un des aspects des cyberviolences. Il se définit comme « un acte agressif, intentionnel perpétré par un individu ou un groupe d'individus au moyen de formes de communication électroniques, de façon répétée à l'encontre d'une victime qui ne peut facilement se défendre seule »¹¹. Il peut prendre plusieurs formes, telles que la création d'un sujet de discussion à l'encontre d'un camarade de classe, la publication d'une photographie de la victime en mauvaise posture, les insultes ou moqueries en ligne, etc. Le cyberharcèlement est souvent associé à une situation de harcèlement au sein de l'école.

Le cyberharcèlement est pénalisé depuis [la loi n° 2014-873 du 4 août 2014](#) pour l'égalité réelle entre les femmes et les hommes. [L'Association e-Enfance](#) parle de cyberviolences pour désigner les « contenus envoyés, rendus publics ou partagés au moyen d'applications, réseaux sociaux, accessibles sur Internet, et à partir de smartphones, de tablettes, d'ordinateurs, etc. ».

L'Association e-Enfance publie, depuis 2021, un baromètre annuel sur le harcèlement scolaire et le cyberharcèlement. Ces enquêtes sont menées par l'Institut Audirep auprès de binômes de parents-enfants de 6 à 18 ans solarisés. D'après [l'étude réalisée en 2021](#), l'âge moyen auquel un enfant était équipé de son premier appareil numérique était de 10 ans. Ils passaient en moyenne deux heures par jour sur Internet ou sur les réseaux sociaux et avaient une faible notion du risque encouru. En [2024](#), 67 % des enfants à l'école primaire déclaraient être inscrits sur les réseaux sociaux, messageries (pour rappel, l'inscription sur les réseaux sociaux est interdite aux moins de 13 ans). Le décalage de perception des risques encourus entre parents et enfants témoigne du besoin de prévention auprès des jeunes.

[La loi n° 2018-703 du 3 août 2018](#) pénalise le cyberharcèlement dit « de meute » quand plusieurs personnes participent à du cyberharcèlement, même par un seul acte, vis-à-vis d'une même victime.

La loi du 7 juillet 2023 visant à instaurer une majorité numérique et à lutter contre la haine en instaure une majorité numérique à 15 ans pour s'inscrire sur les réseaux sociaux. Faute de décret d'application et d'un aval de la Commission européenne, elle n'est toutefois pas appliquée. Actuellement, la loi interdit l'inscription des enfants de moins de 13 ans sur les réseaux sociaux.

La protection des mineurs face aux contenus pornographiques

Dès l'enfance, les questions liées à la sexualité et à l'amour sont tout à fait normales. Plus les enfants grandissent et plus ils ou elles sont à la recherche d'informations et d'illustrations de ce que c'est « pour de vrai ». Quand ils cherchent la réponse à ces questions sur Internet, le risque de tomber sur de la pornographie est élevé. À 10 ans, 21 % des garçons ont déjà été exposés à un contenu pornographique¹². Dès 12 ans, plus de la moitié des garçons se rend en moyenne chaque mois sur ces sites, ils sont près des deux tiers à s'y rendre entre 16 et 17 ans. En moyenne, 12 % de l'audience des sites adultes est réalisée par les mineurs ([Arcom](#)). Que les enfants accèdent à ces contenus de manière volontaire (par curiosité, suite à des recherches) ou involontaire (publicités sur des sites de jeux ou de *streaming*, incitations non sollicitées par messagerie, par mail, sur les réseaux sociaux), l'exposition à la pornographie a des conséquences néfastes pour les mineurs, tant sur leur développement psychologique que sur leur représentation de la sexualité.

10. Page [Non au harcèlement](#). Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

11. Page [Qu'est-ce que le harcèlement ?](#) Ministère de l'Éducation nationale.

12. [La fréquentation des sites « adultes » par les mineurs](#), Arcom (2023).

La protection des mineurs contre les contenus sexuellement explicites est encadrée par plusieurs textes législatifs en France. L'article [227-24 du Code pénal](#) interdit la diffusion de messages à caractère violent ou pornographique susceptibles d'être vus ou perçus par un mineur.

La publication sur Internet d'un contenu sexuellement explicite sans le consentement de la personne concernée par les paroles ou les images est un délit prévu par la [loi n° 2016-1321 du 7 octobre 2016](#) pour une République numérique.

Les enjeux de la lutte contre l'exposition des mineurs aux contenus pornographiques en ligne.

Un risque bien réel : aujourd'hui, les enfants vivent largement dans le monde numérique où ils communiquent, jouent, se sociabilisent et apprennent. Ils ont d'ailleurs un accès de plus en plus précoce et généralisé aux différents appareils numériques. Ils sont donc susceptibles de visionner des contenus pornographiques malgré la vigilance de leurs parents. Ainsi, le téléphone, la cour de récréation, les vestiaires du club de sport, sa propre chambre ou celle d'une amie ou d'un ami sont autant de lieux où un enfant peut accéder à des images pornographiques. Que ce soit sur le téléphone d'un camarade de classe, la tablette d'une amie ou d'un ami fêtant son anniversaire ou l'ordinateur familial, le risque d'exposition est bien réel. Il convient donc de demeurer vigilant et d'accompagner son enfant dans ses usages numériques.

L'exposition peut être indirecte et involontaire : les sites de *streaming* et de jeux vidéo sont des sources importantes d'exposition à la pornographie. En effet, un enfant regardant un dessin animé ou jouant sur ces sites illégaux, est fortement susceptible de voir apparaître une publicité à caractère pornographique via des bandeaux publicitaires ou des fenêtres *pop-up*. Le danger est d'autant plus grand que les parents sont persuadés qu'il est en sécurité.

Être vigilant face aux nouvelles pratiques numériques : l'utilisation des réseaux sociaux, des applications de messagerie instantanée et des applications de partage de photos et vidéos favorise la diffusion de contenus pornographiques entre mineurs. Ces images et vidéos peuvent être issues de relations intimes privées et être diffusées sans le consentement des personnes filmées. Ainsi, dans le cadre de groupes de discussion sur des applications de messagerie, de groupes privés ou de commentaires sur les réseaux sociaux, de communautés sur des applications de partage, ou encore de forums dédiés à des jeux vidéo, les enfants sont susceptibles d'être exposés régulièrement à des contenus pornographiques. L'installation de systèmes de contrôle parental sur les différents appareils ne doit donc pas exclure une vigilance des parents sur la pratique numérique de leurs enfants.

D'après République Française, site [Je protège mon enfant de la pornographie](#).

Les réseaux sociaux ; l'interdiction aux moins de 13 ans

Les réseaux sociaux sont interdits aux enfants de moins de 13 ans. Les enfants de moins de 13 ans sont en effet vulnérables à la fois du fait des propos et autres contenus mis en ligne par d'autres personnes, mais également du fait des contenus qu'ils peuvent être amenés à publier eux-mêmes sur le site, comme les informations personnelles et les photos. Créer un compte avec de fausses informations, comme avec un âge erroné par exemple, constitue une infraction aux conditions d'utilisation des réseaux sociaux.

Pour les 13-14 ans, le consentement des parents est désormais requis conjointement à celui du mineur. Les adolescents âgés de 15 ans et plus peuvent consentir seuls à la création de leurs comptes sur les réseaux sociaux, comme un majeur.

Sources :

- Site vie publique, page [Loi du 7 juillet 2023 visant à instaurer une majorité numérique et à lutter contre la haine en ligne](#)
- Site e-enfance, page [La réglementation sur les réseaux sociaux](#).

■ Bibliographie pour la professeure ou le professeur

- Certaines activités proposées dans cette séquence s'appuient sur des ressources du [Programme Clé en main de lutte contre le harcèlement](#) de l'académie de Strasbourg.
- [L'infographie de l'enquête réalisée par l'Audirep](#) pour l'association e-Enfance (2021).
- Le site du [CLEMI](#) propose des ressources pour l'éducation aux médias et à l'information, et notamment la [Trousse de secours en cas d'accidents d'images](#).
- Page éducol [Ressources pour des usages responsables sur Internet](#).
- [Association e-Enfance/3018](#), reconnue d'utilité publique dans la protection de l'Enfance sur Internet et l'éducation à la citoyenneté numérique.
- [Journée nationale de lutte contre le harcèlement à l'école](#) du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Rapport [Enfants et écrans. À la recherche du temps perdu](#) remis au Président de la République (2024).

Exemple de séances en lien avec d'autres enseignements disciplinaires – les changements du corps à la puberté

L'éducation à la vie affective et relationnelle est mise en œuvre, pour chaque niveau, au travers d'au moins trois séances spécifiques, conformément à l'article L. 312-16 du code de l'éducation, mais aussi lors de temps d'apprentissages déployés à partir des différents domaines d'apprentissage, qui constituent autant de prolongements ou de compléments aux trois séances spécifiques obligatoires. Les différentes séances et séquences sont complémentaires et constituent un ensemble annuel cohérent.

Objectifs d'éducation à la vie affective et relationnelle

Axe

Se connaître, vivre et grandir avec son corps.

Objet d'étude

Connaître et comprendre les changements de son corps et celui des autres.

Notions et compétences

Connaître les changements du corps lors de la puberté et savoir qu'ils ne se produisent pas au même moment chez tous les enfants

Objectifs disciplinaires de la séance

Domaine

Mathématiques

Notions et compétences du programme

Organisation et gestion de données : lire et interpréter les données d'un tableau, d'un diagramme en barres, d'un diagramme circulaire ou d'une courbe.

Présentation de la séquence

Cette séquence porte sur les changements du corps à la puberté. Les élèves analysent des données statistiques concernant la croissance (taille et masse) afin de comprendre ces changements et la variabilité individuelle associée. Pour cela, ils construisent et interprètent des graphiques représentant la croissance. À travers une rédaction argumentative et une discussion collective, la séquence intègre également une réflexion critique sur les stéréotypes de genres liés à la croissance et aux activités sportives.

La séquence se déroule en deux séances :

- **Séance 1 – observer et comparer la croissance à la puberté**
Les élèves interprètent des données statistiques et construisent des graphiques pour comprendre la croissance à la puberté.
- **Séance 2 – représenter et discuter les profils de croissance**
En groupes, les élèves réalisent des graphiques à partir de profils anonymes de croissance, discutent et débattent de leurs représentations, puis déconstruisent collectivement les stéréotypes de genre.

■ Place dans la progression

En classe de CM1, les élèves ont appris à connaître et utiliser les unités de masse, à utiliser les symboles associés, à connaître les relations entre les unités de masse et à comparer des masses. Au CM2, les connaissances des grandeurs sont progressivement renforcées.

■ Points de vigilance

L'entrée dans la puberté marque une période de profonds bouleversements corporels, psychologiques et sociaux. Le corps change, l'image de soi est remaniée, tandis que les relations sociales prennent une place croissante dans la construction identitaire.

Soumis à la pression sociale et au regard d'autrui, l'adolescent ou l'adolescente peut modifier son apparence, façonner son image, mais aussi son identité. Dans ce contexte, le poids devient souvent un critère central, un point de fixation, pouvant révéler ou amplifier une souffrance liée à l'estime de soi.

Il convient d'attirer l'attention sur plusieurs risques majeurs associés à cette thématique :

- la stigmatisation involontaire de certains élèves ;
- l'aggravation d'un mal-être préexistant ;
- l'émergence ou l'amplification de phénomènes de harcèlement.

Dans cette séquence, il convient d'insister davantage sur la **variabilité individuelle**, en soulignant que les transformations liées à la puberté varient fortement d'un élève à l'autre, et pas uniquement entre groupes genrés.

Il est donc essentiel d'aborder ces thématiques avec délicatesse, bienveillance et vigilance, en veillant à sécuriser l'expression de chacune et chacun et à accompagner toute activité touchant à l'image corporelle par un cadre clair et rassurant.

Les personnels sociaux et de santé (infirmières et infirmiers, médecins, assistantes et assistants de service social, psychologues) de l'éducation nationale peuvent proposer aux élèves qui en auraient besoin des consultations individuelles.

Un rappel peut également être utile concernant la distinction entre masse et poids : le terme « poids » est souvent utilisé par les élèves, car il renvoie dans le langage quotidien à l'action de « se peser », mais sur le plan scientifique, la « masse » correspond à une quantité de matière alors que le « poids » est la force exercée sur la matière d'un objet par la gravité.

I Déroulement de la séquence

Séance 1 – observer et comparer la croissance à la puberté

La professeure ou le professeur interroge les élèves et fait émerger leurs représentations initiales sur la croissance des garçons et des filles : « Y a-t-il une différence de croissance entre les filles et les garçons ? », « et si on regarde plus loin : y a-t-il une différence de croissance entre deux filles ? et entre deux garçons ? » Puis présente le problème suivant : « Selma et Hugo sont deux adultes, frère et sœur. Ils se demandent lequel des deux a vu sa masse augmenter le plus tôt et le plus vite. Ils ne sont pas d'accord, et leurs parents leur donnent le tableau relevant leur masse corporelle, année après année, réalisé entre l'âge de 1 an et l'âge de 15 ans. »

Phase 1 : présenter le tableau de la masse corporelle de Selma et Hugo de 1 à 15 ans

Figure 1 – tableau de la masse corporelle de Selma et Hugo de 1 à 15 ans.

Âge (en années)	1	2	3	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Masse de Selma (en kg)	10	14	16	21	23	26	28	32	35	42	48	52	55
Masse d'Hugo (en kg)	9	13	15	22	24	27	29	33	36	41	45	52	59

La professeure ou le professeur s'assure de la compréhension du tableau en posant quelques questions : « Que représentent ces nombres ? Où les unités sont-elles indiquées ? ». Puis, demande aux élèves de rechercher quelques informations par une lecture directe, par exemple : « Quelle est la masse corporelle d'Hugo à ... ans ? À partir de quel âge Selma a-t-elle une masse supérieure à 50 kg ? ». Quelques questions nécessitant un calcul (lecture indirecte) peuvent être posées, puis la professeure ou le professeur fait remarquer aux élèves la difficulté d'apprécier le rythme de croissance dans un tableau et surtout de comparer la croissance de deux individus.

Phase 2 : présenter la suite du problème

À la lecture du tableau, Selma et Hugo n'arrivent pas à se mettre d'accord. Pour trancher, ils décident de réaliser leur courbe de croissance. Les deux graphiques correspondant aux données du tableau jusqu'à 14 ans sont présentés aux élèves : « Que représente l'axe horizontal ? Et l'axe vertical ? Comment la masse est-elle reportée sur l'axe ? Comment les points sont-ils placés ? ». Le graphique à partir de 14 ans est complété par les élèves, en utilisant les données du tableau pour les deux enfants.

Phase 3 : comparer les deux types de documents et répondre au problème posé

La comparaison des graphiques permet d'observer les différences de rythme de croissances : plus la pente de la courbe est forte, plus la croissance est rapide. Les deux documents montrent que le pic de croissance est plus précoce chez Selma, mais la croissance est plus importante chez Hugo. Ces constats mettent en évidence une différence de rythmes de croissance à la puberté, sans pour autant permettre d'en induire une règle générale applicable à toutes et tous.

Phase 4 : interroger les élèves sur l'analyse de chacun des deux graphiques

La professeure ou le professeur demande aux élèves si ces conclusions sont valables pour toutes les filles et tous les garçons. Les échanges amènent les élèves à comprendre qu'il n'est pas possible de généraliser à partir de seulement deux exemples. Les élèves comprennent que des généralités (qui se traduiraient par des différences de moyenne entre les filles et les garçons) ne reflètent pas la réelle diversité (il n'est pas possible de prédire la masse d'une personne à partir de la moyenne du groupe auquel il appartient). De telles généralités peuvent conduire à des stéréotypes.

Pour mieux illustrer cette diversité, il est intéressant de proposer un plus grand nombre de graphiques présentant des situations variées : cela permet de mettre en évidence la grande diversité et de souligner que les différences entre les filles et entre les individus garçons sont souvent plus importantes que les différences entre filles et garçons.

Séance 2 – représenter et discuter les profils de croissance

La professeure ou le professeur distribue ou projette les tableaux des relevés de taille et masse de quatre enfants différents (deux filles et deux garçons). Les prénoms des enfants ne sont pas indiqués, les quatre profils différents sont notés A, B, C et D.

Figure 2 – relevé de croissance de l'enfant A.

Âge.	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Masse (en kg)	22	24	26	29	33	37	43	47	52	54	55	55	55
Taille (en cm)	123	128	133	138	144	150	159	164	168	170	173	173	173

Figure 3 – relevé de croissance de l'enfant B.

Âge	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Masse (en kg)	22	23	25	27	30	32	35	40	45	52	54	55	56
Taille (en cm)	118	120	124	127	130	134	138	142	148	155	159	161	162

Figure 4 – relevé de croissance de l'enfant C.

Âge	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Masse (en kg)	17	19	21	23	26	29	33	37	42	47	51	54	55
Taille (en cm)	110	115	120	125	130	135	140	145	151	156	166	172	174

Figure 5 – relevé de croissance de l'enfant D.

Âge	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Masse (en kg)	25	28	31	35	40	45	50	55	60	70	74	76	79
Taille (en cm)	120	125	130	135	138	142	146	152	159	169	175	177	179

Phase 1 : travail de groupe

Par groupe, les élèves construisent deux graphiques (taille et masse) d'un des profils proposés. Ils échangent entre les groupes les graphiques produits pour le vérifier et le valider.

Phase 2 : mise en commun et discussion

Les graphiques réalisés sont distribués à chaque groupe. La professeure ou le professeur fait émerger les pics de croissance, tels que les gains de taille et de masse présents à des périodes différentes dans chaque graphique, et montre la grande variabilité qui existe entre les individus. Les élèves font le lien avec les graphiques de Léa et d'Hugo de la séance 1.

La professeure ou le professeur demande aux élèves : « Que constatez-vous ? », « Est-ce que tous grandissent pareil ? » ; « Si on dit que les garçons sont toujours plus grands que les filles, est-ce que

cela correspond aux graphiques ? » ; « Pourquoi, malgré cette diversité, entend-on souvent que “ les garçons sont plus grands que les filles ” ? ».

La professeure ou le professeur peut présenter les tailles moyennes en France¹³ (174,9 cm pour les garçons et 162,5 cm pour les filles), puis interroger les élèves : « Que devient la diversité quand on ne regarde que les moyennes ? ».

Un débat réglé ou argumenté à l'aide de documents est mené avec les élèves. Afin de déconstruire certains stéréotypes et représentations des élèves ; tels que : « les garçons sont plus grands que les filles », « les filles sont plus fines que les garçons », « seuls les garçons font de la moto », « le basket est pratiqué par les garçons », etc. La professeure ou le professeur explique que la généralité fondée sur la moyenne n'est pas une vérité absolue. Déconstruire un préjugé ou un stéréotype, ce n'est pas simplement dire qu'il est faux, c'est aussi expliquer comment il s'est construit et ses implications et conséquences négatives.

Il est possible de faire le lien avec les pratiques sportives. Il est important d'expliquer que chaque fille et chaque garçon peut trouver une place : à la fois dans des sports différents, mais aussi à l'intérieur d'une même discipline sportive (il y a par exemple des sports avec des catégories de poids, d'autres où les postes sur le terrain sont très différents et peuvent valoriser des atouts distincts).

Il est aussi important de déconstruire les stéréotypes selon lesquels les garçons seraient moins gracieux que les filles (par exemple pour la danse).

Exemples de ressources possibles :

- article [Foot : interview d'Amel Majri, l'une des meilleures joueuses de l'équipe de France](#) du journal *Le Petit Quotidien* sur une joueuse de l'équipe féminine française de football du 15 mai 2019 ;
- article [Foot féminin : elle fait partie de la première équipe de France](#), journal *Le Parisien* ;
- vidéo [La conquête de l'espace dans le sport](#) sur le site [matilda.education](#) ;
- clip vidéo *J'ai cherché* d'Amir ;
- podcast [Le foot, c'est pour les garçons ! - Même pas vrai !](#) de 1 jour, une actu.
- Fiche pédagogique *École et cinéma*, du [film Billy Elliot](#) (2000), réalisé par S. Daldry.

Point de vigilance : Le sujet du poids et de la norme pondérale est extrêmement délicat et sensible à cet âge, pour les filles, comme pour les garçons. Les élèves en surpoids, filles comme garçons, font souvent l'objet de moqueries sous des formes diverses. Il est donc essentiel de prévenir et de déconstruire les attitudes grossophobes.

Mise au point – pratiquants et quelles pratiques selon les univers sportifs ?

Selon [l'enquête](#) publiée en 2021 par INJEP, Quels pratiquants et quelles pratiques selon les univers sportifs ?

« Parmi les individus ayant pratiqué un sport de cycle ou motorisé au cours des douze derniers mois, 63 % sont des hommes. En considérant uniquement les individus ayant pour activité principale un sport de cycle ou motorisé, ce pourcentage s'élève à 71 %. »

« 61 % des individus ayant pratiqué un art martial ou sport de combat au cours des douze derniers mois, sont des hommes. »

13. Corps et appartenance sociale : la corpulence en Europe. Insee.

« Parmi les individus ayant pratiqué une activité de la forme et de la gymnastique au cours des douze derniers mois, 68 % sont des femmes. Ces dernières sont surreprésentées concernant la pratique du fitness et de la gymnastique douce, où elles sont respectivement 78 % et 84 %. À l'inverse, elles sont minoritaires en ce qui concerne la musculation dont les pratiquants sont à 58 % des hommes. »

Bilan des apprentissages de la séquence

La professeure ou le professeur invite les élèves à exprimer ce qu'ils retiennent de la séquence. Ensemble, ils formalisent un bilan des apprentissages, qui peut s'appuyer sur les éléments suivants :

- Tous les corps changent à la puberté, mais pas de la même manière, ni au même rythme ni au même moment. Il n'existe pas de règle unique : certaines et certains grandissent plus tôt, d'autres plus tard. Il y a une importante variabilité individuelle.
- Pour certaines caractéristiques physiques (comme la taille ou la masse), même s'il est possible de faire des généralités (par exemple, fondées sur des moyennes selon le sexe), il n'y a pas qu'une seule manière de grandir, que l'on soit une fille ou un garçon : il existe une grande diversité dans la manière de grandir. Les généralisations viennent alimenter et renforcer des stéréotypes de genre.
- Les stéréotypes de genre enferment filles et garçons dans des rôles attendus (par exemple, être doux ou être fort), restreignent leurs choix (par exemple, par une autocensure pour une activité sportive), peuvent diminuer la confiance en soi (se penser « moins bon » dans un sport, par exemple), et être à l'origine de discriminations ou de violences, en particulier envers les personnes qui ne se conforment pas à ces stéréotypes.
- Il est essentiel de respecter chaque personne dans son individualité.

Apport de connaissance sur les thématiques (pour les professeurs)

Les éclairages scientifiques suivants sont à destination des professeures et professeurs. Ils ne constituent pas des objectifs d'apprentissage pour les élèves, mais proposent des apports de connaissances, à visée formative, destinés à renforcer la maîtrise du sujet, à mieux situer les enjeux dans un cadre plus global et à ajuster sa posture en fonction des situations de classe rencontrées.

Les stéréotypes de genre sont des représentations sociales, ils désignent et reproduisent les référents et les signifiants culturels attribués à chaque sexe. Ce sont des représentations simplifiées, déformées, des idées préconçues, des croyances largement partagées qui séparent les individus en deux catégories (femme ou fille / homme ou garçon) et enferment chaque genre en l'assujettissant à des caractéristiques et des comportements supposés naturels pour les femmes et les filles et pour les hommes et les garçons. Par exemple, les stéréotypes de genre invitent à penser que « les garçons sont naturellement bons en informatique », « les filles sont naturellement plus douces et doivent faire attention à leur apparence », « les garçons doivent aimer le sport de compétition ».

Ces stéréotypes sont intériorisés de façon inconsciente et automatique et mobilisés dans les interactions sociales. Chaque personne peut avoir tendance à s'y conformer par souci de normalité et d'intégration sociale. Ces assignations représentent une entrave à la construction individuelle et collective tant pour les filles/femmes que pour les garçons/hommes. Les médias, la publicité, les lieux de socialisation, les productions culturelles, le domaine commercial ont tendance à renforcer ces stéréotypes, dans lesquels les jeunes se confortent pour se structurer et se rassurer dans leur construction identitaire. Les stéréotypes de genre peuvent engendrer des discriminations et des inégalités, de la haine, voire des violences. Ces représentations peuvent entraver la construction

individuelle, et peuvent freiner l'ambition, diminuer la confiance en soi et limiter la liberté des élèves à explorer certains domaines ou centres d'intérêt. Ils peuvent également être source de souffrance personnelle. Par exemple, une fille peut ainsi s'autocensurer¹⁴ dans les disciplines scientifiques, ou un garçon renoncer à des activités artistiques, par peur de ne pas correspondre aux représentations genrées¹⁵. Celles-ci ne sont pas inévitables, elles peuvent évoluer grâce à l'éducation, au dialogue et à la réflexion collective. Repérer, identifier les stéréotypes et comprendre leur origine constituent un travail d'émancipation individuelle et collective.

■ Bibliographie pour la professeure ou le professeur

- [Le sport n'a pas de genre](#), Genrimages.
- [À annoter : coupe de France féminine](#), 2013. Genrimages.
- [Pierre de Coubertin et la place des femmes aux JO](#). Genrimages.
- Combattre pour être soi, les conseils d'une championne, Clarisse Agbégénou, 2024
- Billie Jean King, 2024, Petite & grande.
- Imbattables ! 50 sportives d'exception qui ont marqué l'histoire, 2024, Isabelle Fougère.
- Comité International Olympique. [Égalité des genres à travers le temps. Olympics](#).
- ONU Femmes. (2024). [Jeux Olympiques de Paris 2024 : Une nouvelle ère pour les femmes dans le monde du sport](#).
- Ehne. [Les femmes aux Jeux olympiques](#). Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe. EHNE.

14. Académie des sciences (2024). [Sciences : où sont les femmes ?](#) Rapport de l'Académie des sciences, 18 juin 2024, p. 16 : « L'autocensure des femmes et le décalage profond qui se crée alors entre rythmes personnels et professionnels de la vie [...] constituent des éléments déterminants du manque d'attractivité dans tous les domaines. » (p. 16).

15. France Stratégie (coord. M. de Montaignac, C. Jolly & P. Furic) (2025). Lutter contre les stéréotypes filles-garçons : quel bilan de la décennie, quelles priorités d'ici à 2030 ? France Stratégie, p. 12 : « Les stéréotypes participent en ce sens à la construction et à la reproduction des inégalités de genre, par la hiérarchisation entre ce qui est perçu comme masculin et féminin. Ces inégalités affectent les femmes (charges parentales inégales, impact sur les trajectoires professionnelles et les revenus, violences sexistes et sexuelles), mais également les hommes qui peuvent plus difficilement affirmer une autre masculinité. Ces stéréotypes, intériorisés par les individus dès leur plus jeune âge, sont amplifiés par des phénomènes d'autocensure (le préjugé induisant un manque de confiance en soi, par exemple en mathématiques pour les filles) ou de crainte de comportements sexistes ou discriminatoires. »