MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

Liberté
Égalité
Fraternité

Livret d'accompagnement de programme

Éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité

Avant 4 ans

À partir de 4 ans

À partir de 5 ans

CP

CE1

CE2

CM1

CM2

6e

5e

4e

3e

2026

Ce livret d'accompagnement du programme d'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité, publié au BOENJS du 6 février 2025, propose des exemples de séances pour une mise en œuvre d'au moins trois séances spécifiques d'éducation à la sexualité, 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, d'exemples de séances associées à des enseignements disciplinaires.

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 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 les propositions de séances. Les durées proposées pour chaque temps sont indicatives, les équipes les adaptent aux choix pédagogiques et au rythme des élèves.

La circulaire du 4 février 2025 précise la mise en œuvre de l'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité, 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.

Sans que cela ne revête un caractère obligatoire, la coanimation est à privilégier pour les séances spécifiques, avec des personnels de l'établissement : professeure(s), professeur(s), médecin, infirmière ou infirmier, psychologue de l'éducation nationale, assistante ou assistant de service social, personnel de vie scolaire. Des membres d'associations agréées par l'éducation nationale peuvent être associés[1].

1. « Des partenaires extérieurs, ainsi que des associations spécialisées dont les compétences sont dûment reconnues et agréées, peuvent être associés aux personnels de l'éducation nationale responsables de ces séances, dans les conditions prévues par l'article D. 551-6 du Code de l'éducation ». Circulaire Éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité du 6 février 2025.

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 lui dire 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, sécurisant, confidentiel et dans lequel l'élève et le personnel en charge de la séance se sentent à l'aise ; parler d'un ton calme et rassurant ; rompre le silence au sujet de la violence sans forcer l'élève à parler ; déculpabiliser ; lui donner la parole, ne pas l'interrompre et respecter ses silences, l'écouter, le laisser parler, prendre sa parole en considération et le croire ; 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'élève est toujours en contact avec l'agresseur) ; rappeler avec un vocabulaire adapté que les violences sont interdites et que la victime n'est pas responsable ; identifier avec l'élève des personnes relais. Il est important de retranscrire fidèlement ses propos, sans minimiser ni exagérer, en restant le plus factuel possible, et en évitant de faire répéter l'élève.

Certains agissements sexuels ne sont pas perçus comme violents sur l'instant, c'est pourquoi, il est donc nécessaire de travailler avec elles et 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 grave et imminent doit immédiatement faire l'objet d'un signalement au procureur de la République (article 40 du code de procédure pénale), toute situation de danger ou risque de danger doit faire l'objet 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 ?. Des documents modèles propres à chaque département sont parfois proposés. Dans ce type de situation, il ne faut pas rester seul et en parler avec la cheffe ou le chef d'établissement, ainsi que les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale (médecins, infirmiers et infirmières, assistantes et assistants de service social et psychologues de l'éducation nationale). Pour aider les personnels à réagir face à de telles révélations, des ressources sont mises à disposition sur le site éduscol : 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, et à la sexualité, 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 contribuer au repérage et à la prévention des violences sexuelles.

Sommaire

5 Les enjeux de la classe de troisième

6 Séance spécifique en lien avec l'axe 1 – les liens entre bonheur, émotions et sexualité

Cette séance explore les liens entre émotions, désir, plaisir et comportements, et la place de la liberté dans les choix de chacune et chacun. Elle aborde également les mutilations sexuelles féminines comme exemple d'atteinte à l'intégrité du corps et à la liberté des personnes.

19 Séance spécifique en lien avec l'axe 2 – le consentement et les relations égalitaires et respectueuses

Cette séance approfondit la notion de consentement et ses conditions, les situations de vulnérabilité, de pression ou d'emprise, ainsi que les enjeux de santé liés aux relations sexuelles. Elle développe aussi la capacité à demander de l'aide, à soutenir une personne en difficulté, à exprimer un refus et à entendre celui de l'autre.

55 Séance spécifique en lien avec l'axe 3 – inscrire la sexualité dans la définition et le respect des droits humains

À travers l'analyse d'études de cas historiques et contemporains, cette séance interroge l'évolution du droit en matière de sexualité, les mécanismes de discrimination et de stigmatisation, et la responsabilité citoyenne dans la défense des droits.

66 Exemples de séances en lien avec les programmes disciplinaires

Quatre séances sont proposées :

- en EPS, autour du consentement par l'expression corporelle en danse ;
- en français, à partir du sonnet de Louise Labé sur le désir et les émotions ;
- en EMC, sur l'évolution du droit à l'IVG en France ;
- en SVT, sur la prévention des infections sexuellement transmissibles et du VIH.

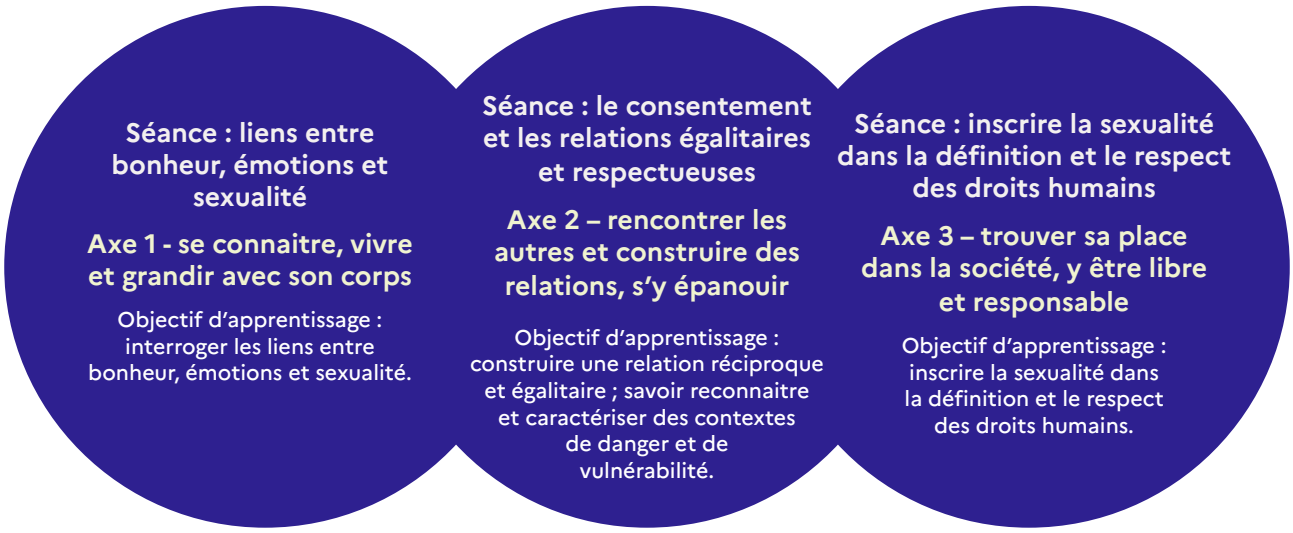
Les enjeux de la classe de troisième

À cet âge, les questionnements sur soi, sur les relations aux autres et sur la place de chacun et chacune dans la société s'approfondissent. Les élèves sont de plus en plus confrontés, dans leur vie quotidienne comme dans l'espace numérique, à des situations qui mobilisent leur capacité à faire des choix, à exprimer leurs limites et à respecter celles des autres.

En classe de troisième, les élèves sont amenés à interroger les liens entre émotions, désir, plaisir et comportements, et à comprendre l'importance de la connaissance de soi. La notion de consentement, abordée progressivement au cours de la scolarité, est approfondie, en lien avec la sexualité. Les élèves apprennent à en identifier les conditions, à reconnaitre les situations de vulnérabilité ou d'emprise et à comprendre les enjeux de santé liés aux relations sexuelles. Enfin, une réflexion est menée sur les droits humains en matière de sexualité, à travers l'analyse de situations historiques et contemporaines, afin de comprendre que les droits évoluent en lien avec les changements de la société. Les personnels en charge des séances veillent à ce que les échanges s'inscrivent dans une perspective positive : l'objectif n'est pas seulement d'identifier ce qui fait obstacle à des relations épanouissantes, mais aussi de construire des repères pour les favoriser.

La progressivité repose sur l'introduction de notions plus complexes, ainsi que sur la diversité et la complexité des situations analysées et des questionnements proposés aux élèves. Compte tenu de l'âge des élèves, la réflexion s'approfondit, parcourant tout le spectre de la vie affective, relationnelle et de la sexualité, dans ses enjeux personnels et interpersonnels, sociaux, politiques et citoyens. Il s'agit d'acquérir de nouveaux savoirs, tout en développant une posture réflexive, ainsi que la capacité à interroger ses représentations, à débattre, à exercer un regard critique et à construire un jugement éthique.

Les trois objectifs d'apprentissage pour la classe de troisième



La présentation des séances retenue dans le livret renvoie aux trois axes du programme, sans pour autant imposer un ordre de mise en œuvre, qui dépend des choix de progression des équipes. Ce qui importe, ce sont les liens construits entre les séances, et donc, entre les trois axes du programme, de manière à en assurer la complémentarité.

Séance spécifique en lien avec l'axe 1 – les liens entre bonheur, émotions et sexualité

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

Axe

Se connaitre, vivre et grandir avec son corps.

Objectif d'apprentissage

Interroger les liens entre bonheur, émotions et sexualité.

Notions et compétences

- Définir les notions de désir, d'excitation, de plaisir, de bonheur, ainsi que leurs relations à la sexualité.
- Faire la différence entre le désir qui fait référence aux imaginations, aux émotions et aux envies, et le comportement qui correspond à des actions qui peuvent être réfléchies et contrôlées ; examiner la part et la place de la liberté dans ces différentes situations.
- Comprendre que le désir peut ne pas toujours être assouvi.
- Développer sa capacité à réguler ses émotions et ses impulsions (CPS1).
- Prendre conscience que les pratiques de mutilations sexuelles féminines, qui ne touchent pas directement la fonction reproductive, atteignent la fonction de plaisir, de sexualité et de construction de soi des femmes qui en sont victimes, correspondent à une appropriation du corps des femmes et à une atteinte à leur liberté de choix et à leur autonomie.

Présentation de la séance

Cette séance porte sur les émotions, le désir, le plaisir et les comportements. Les élèves apprennent à distinguer ces notions et à repérer ce qui les relie. En s'inscrivant dans l'axe « Se connaitre, vivre et grandir avec son corps », cette séance aide les élèves à mieux comprendre l'importance de se connaitre. La séance prend appui sur des situations proches du quotidien des élèves (relations amicales et amoureuses, regard des autres, pression du groupe, usages numériques), afin d'ancrer la réflexion dans leurs réalités.

La séance aborde les mutilations sexuelles féminines, pratiques qui portent atteinte à l'intégrité du corps, à la possibilité de ressentir du plaisir, au-delà de la seule procréation, à la sexualité et à la liberté des personnes.

1. 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.

La séance se déroule en six temps d'apprentissage :

- temps 1 – mise en situation et construction de la problématique (10 minutes) ;
- temps 2 – distinguer désir, plaisir et excitation (30 minutes) ;
- temps 3 – identifier les émotions et leurs liens avec le plaisir (20 minutes) ;
- temps 4 – mettre à distance les représentations du plaisir et du désir (20 minutes) ;
- temps 5 – désir, comportement et liberté : faire des choix et respecter ceux des autres (25 minutes) ;
- focus – les mutilations sexuelles féminines, une atteinte au plaisir, à la sexualité et à la liberté ;
- temps 6 – bilan : le message à retenir (10 minutes).

Cette séance est menée en coanimation entre une professeure ou un professeur et un autre personnel de l'établissement (personnel de santé, psychologue de l'éducation nationale, assistante ou assistant de service social, personnel de vie scolaire).

La durée estimée est de deux heures.

Place dans le parcours de l'élève

La thématique des émotions et des sentiments fait l'objet d'un apprentissage progressif tout au long de la scolarité, dès l'école maternelle et à l'école élémentaire (nommer ses émotions et reconnaitre celles des autres).

Au collège, la réflexion sur les émotions et les sentiments se complexifie progressivement. En classe de sixième, les élèves travaillent sur les composantes des relations interpersonnelles, notamment la confiance, le respect et l'empathie, et s'interrogent sur les émotions en jeu dans ces relations. En classe de cinquième, les élèves approfondissent la notion de relation positive et apprennent à identifier ce qui caractérise une relation épanouissante, en prenant conscience de la place des émotions. En classe de quatrième, les élèves sont amenés à percevoir l'importance des émotions pour développer des relations de qualité et prévenir les violences.

La séance de troisième s'inscrit dans cette progression en proposant aux élèves une réflexion plus aboutie sur les liens entre émotions, désir, plaisir et comportements. Il s'agit, compte tenu de leur âge et de leur maturité, de comprendre que la connaissance de soi, de ses émotions, de ses envies et de ses limites, est une condition essentielle au respect de soi et des autres.

Déroulement de la séance

Les élèves sont accueillis par les personnels responsables de la séance. Afin de créer un climat de confiance et de respect, le cadre de la séance est construit avec les élèves, ou rappelé : respect des autres, prise de parole de manière volontaire, écoute active, bienveillance. Les échanges sont maintenus dans le cadre de ce qui peut être partagé publiquement, sans entrer dans le champ de la vie privée ou de l'expérience personnelle : « on parle en général, on évite tout récit personnel, on ne cite aucun prénom, et chacune et chacun peut se retirer du débat sans se justifier ». Afin de sécuriser le cadre, une charte simple et lisible est affichée ou coconstruite.

Les personnels invitent chaque élève à identifier, en début, pendant ou à la fin de la séance, trois personnes de confiance, dans trois espaces différents (par exemple la famille, l'établissement, et l'entourage), à qui elle ou il pourrait s'adresser si les thématiques abordées suscitaient des questions ou un besoin d'échange personnel.

Les durées des différents temps d'apprentissage constituent des repères indicatifs, à adapter selon le rythme des élèves, leurs besoins et leurs questions.

Temps 1 – mise en situation et construction de la problématique (10 minutes)

L'objectif de ce premier temps d'apprentissage est d'amener les élèves à identifier, à partir de situations fictives, les liens entre émotions, envies et comportements, et de construire la problématique de la séance.

Mise en situation

Les élèves sont répartis en groupes. Chaque groupe reçoit une ou deux situations courtes, qu'il examine en imaginant une personne de son âge placée dans cette situation, par exemple ci-dessous.

- Situation 1 : une personne passe du temps avec une personne qu'elle apprécie.
- Situation 2 : une personne reçoit un geste d'affection.
- Situation 3 : une personne fait quelque chose pour faire plaisir à quelqu'un, mais sans en avoir vraiment envie.
- Situation 4 : une personne accepte de faire une chose qu'elle pensait agréable, mais qui finalement ne l'est pas.
- Situation 5 : une personne échange des messages (par téléphone ou sur les réseaux sociaux) avec une personne qu'elle apprécie.
- Situation 6 : une personne se sent obligée de faire comme ses amis pour ne pas être mise à l'écart.
- Situation 7 : une personne regarde régulièrement des photographies sur des réseaux sociaux et se sent mal à l'aise avec son corps.
- Situation 8 : une personne accepte une proposition de sa copine ou de son copain, par peur de décevoir ou de perdre une relation.
- Situation 9 : une personne hésite à publier une photographie sur un réseau social, en se demandant ce que les autres vont en penser.

Des exemples plus précis de situations peuvent également être proposés.

La consigne suivante est donnée : « Pour chaque situation, notez sur un papier (une idée par papier) le numéro de la situation et expliquez en une phrase :

1. ce que cette personne peut ressentir (sensations, émotions) ;
2. ce qu'elle peut avoir envie de faire (envies et désirs) ;
3. ce qu'elle fait finalement (actions, comportements). »

Les groupes viennent ensuite afficher leurs papiers au tableau, dans trois colonnes préparées à l'avance :

1. le ressenti (sensations, émotions) ;
2. les envies et désirs ;
3. les actions (ce qui est fait finalement).

Formulation de la problématique

Les personnels guident alors la réflexion à l'aide de questions ouvertes : « Parmi ces situations, lesquelles procurent du plaisir ? Lesquelles permettent de se sentir bien ? » ; « Les émotions, les envies et les actions doivent-elles coïncider ? Pourquoi ? » ; « Fait-on toujours ce dont on a envie ? Montre-t-on toujours ce que l'on ressent ? ».

La problématique de la séance est alors formulée collectivement : « Se connaitre : quels liens entre les émotions, le désir, le plaisir et le bien-être ? »

Temps 2 – distinguer désir, plaisir et excitation (30 minutes)

L'objectif de ce temps d'apprentissage est de distinguer les notions de désir, de plaisir et d'excitation, et de comprendre que ces notions sont liées.

Mise en activité

Les élèves sont répartis en petits groupes. Une fiche comportant plusieurs phrases à compléter est distribuée. La consigne est la suivante : « Complétez les phrases proposées à partir de vos idées. ».

Les phrases ci-dessous sont des exemples, qui peuvent être enrichis.

Exemples de phrases proposées

- « Le désir correspond à… »
- « L'excitation correspond à… »
- « Le plaisir correspond à… »
- « Il est possible d'avoir du désir à l'égard d'une personne alors que… »
- « Le désir peut s'accompagner de sensations ou d'émotions comme… »
- « Une situation peut être agréable si… »
- « Le plaisir ne peut pas être présent sans… »
- « Si une personne n'a pas envie, alors… »
- « Le désir ou l'attirance peut parfois être influencé par… »

Éléments d'analyse

Les trois premières phrases visent à distinguer trois notions différentes : le désir, le plaisir, l'excitation.

La phrase « Il est possible d'avoir du désir à l'égard d'une personne alors que… » permet de dissocier le désir de son accomplissement : ressentir n'oblige pas à agir.

La phrase « Le désir peut s'accompagner de sensations ou d'émotions comme… » ouvre sur la diversité et l'ambivalence des ressentis.

Les phrases « Une situation peut être agréable si… », « Le plaisir ne peut pas être présent sans… » et « Si une personne n'a pas envie, alors… » conduisent aux conditions d'une relation respectueuse : réciprocité, liberté de dire non, respect du refus. Elles préparent la séance consacrée au consentement (séance en lien avec l'axe 2).

La phrase « Le désir ou l'attirance peuvent parfois être influencés par… » permet d'interroger le regard des autres, les normes et les images des réseaux sociaux, etc.

Point d'attention

En complétant ces phrases, des représentations genrées peuvent être exprimées. Par exemple, l'idée que « Les garçons ont plus de besoins que les filles », qu'« Une fille qui a du désir est une fille facile », qu'« Un garçon ne dit jamais non », que le plaisir se vivrait fondamentalement différemment selon le sexe. Les personnels en charge de la séance restent attentifs et attentives à ces formulations afin de les déconstruire : il convient de les accueillir sans jugement, puis d'aider les élèves à interroger l'origine de ces représentations. Ces stéréotypes et représentations erronées font l'objet d'un travail spécifique lors du temps 4.

Mise en commun

Les propositions des groupes sont recueillies et mises en discussion. Les définitions des notions, mobilisées tout au long de la séance, sont construites :

- le désir correspond à une envie, une pensée ou une émotion, qui peut être orientée vers une situation ou une personne ;
- le plaisir correspond à une sensation agréable, associée à des émotions agréables ou ambivalentes ;
- l'excitation correspond à une réaction du corps, qui peut accompagner le désir ou le plaisir.

Temps 3 – identifier les émotions et leurs liens avec le plaisir (20 minutes)

L'objectif de ce temps d'apprentissage est de comprendre que le plaisir est lié aux émotions, et que celles-ci peuvent varier selon les personnes, les moments et le contexte.

Mise en activité

Une série d'affirmations portant sur des situations du quotidien est proposée. Certaines sont volontairement nuancées ou ambivalentes. Pour chaque affirmation, les élèves sont invités à donner leur avis, à l'aide de cartes de couleur, selon trois modalités : « d'accord », « pas d'accord » ou « cela dépend ».

Le cadre de la séance est rappelé aux élèves.

Un dispositif préservant l'anonymat peut être préféré (par exemple, avec des réponses écrites recueillies dans une urne).

Il ne s'agit pas de soumettre toutes les affirmations ci-dessous aux échanges, mais d'en sélectionner quelques-unes, par exemple pour approfondir certaines idées abordées au temps précédent, ou pour explorer celles qui n'ont pas suffisamment été interrogées.

Exemples d'affirmations mobilisables :

- « Une même situation peut être agréable pour certaines personnes et pas pour d'autres. »
- « Une situation peut être agréable un jour et ne pas l'être à un autre moment. »
- « Une personne peut ressentir du plaisir et en même temps être un peu mal à l'aise. »
- « Faire quelque chose pour faire plaisir à quelqu'un d'autre peut être agréable. »
- « Une situation agréable est forcément liée à une émotion agréable. »
- « Une personne peut rire ou sourire alors qu'elle se sent en réalité mal à l'aise. »

- « Une personne peut avoir envie de faire comme les autres même si elle n'est pas totalement à l'aise avec la situation. »
- « Les émotions ressenties dans une relation peuvent être influencées par le regard des autres ou par les réseaux sociaux. »
- « Le regard des autres ou les images vues en ligne peuvent influencer la façon dont une personne se sent dans son corps. »

Échanges

À partir de la diversité des positionnements, les personnels engagent un échange à l'aide de questions ouvertes :

- « Pourquoi les réponses sont-elles différentes ? »
- « Qu'est-ce qui fait que les personnes ne ressentent pas toutes la même chose ? »
- « Une personne peut-elle ressentir plusieurs émotions différentes en même temps ? »
- « En quoi le fait de mieux connaitre ses émotions et ses envies peut-il aider à faire des choix ? »
- « Est-ce qu'une situation peut être agréable pour une personne si elle n'en a pas envie ? »
- « Qu'est-ce que cela change pour une personne si une situation est voulue ou si elle est imposée ? »
- « Est-ce que le regard des autres peut influencer ce qu'une personne peut accepter de faire ? »
- « Est-ce que chacune et chacun est libre de faire quelque chose qui est désiré si les autres pensent que ce n'est pas bien ? »
- « Est-ce qu'une personne peut faire semblant d'être d'accord alors qu'elle ne se sent pas bien dans la situation ? Pourquoi ? »

L'objectif est de comprendre l'importance de se connaitre et de savoir nommer et exprimer ses émotions, ses envies et ses limites. Les élèves s'interrogent sur la liberté d'accomplir ou non les désirs et sur les comportements qu'elles et ils peuvent adopter.

Bilan et mise en commun

La mise en commun peut être menée en partant du questionnement suivant : « Puisque chacune et chacun ressent les choses différemment, tout est-il acceptable ? Existe-t-il des limites qui valent pour tout le monde ? »

Les échanges peuvent reposer sur les éléments suivants :

- les ressentis sont personnels : une même situation ne suscite pas les mêmes émotions chez toutes et tous, et ces émotions varient aussi selon les moments et les contextes ;
- le plaisir est associé à une situation désirée et librement choisie, alors qu'une situation imposée ou non désirée suscite des émotions désagréables ;
- le désir relève des envies, des émotions et des pensées, tandis que le comportement correspond aux actions. Ainsi, le fait de ressentir du désir ne conduit pas nécessairement à agir (par exemple, ne pas agir par respect de l'autre, parce que le moment ou le lieu ne s'y prêtent pas) ;
- mieux connaitre ses émotions, ses envies et ses limites, et celles des autres, est nécessaire pour développer la capacité à faire des choix dans le respect de soi et des autres ;
- les émotions et les choix peuvent également être influencés par des facteurs extérieurs : la pression du groupe, la peur du regard des autres, la recherche d'approbation, l'influence des réseaux sociaux ou des représentations véhiculées en ligne ;
- apprendre à identifier un malaise, une hésitation ou une pression est essentiel pour pouvoir poser ses limites, respecter celles des autres et construire des relations sereines et respectueuses.

Les échanges permettent d'expliquer que, si les émotions et les ressentis sont personnels et peuvent varier d'une personne à l'autre, toutes les situations ne sont pas pour autant acceptables : dans une relation affective ou sexuelle, imposer un acte par la contrainte, la menace ou la pression constitue une violence, que la loi réprime. Toute situation de violence doit être signalée à une personne de confiance. Cette séance porte sur la connaissance de soi, de ses émotions et de ses limites (axe 1 « se connaitre, vivre et grandir avec son corps »). La question du consentement est travaillée dans la séance en lien avec l'axe 2, « rencontrer les autres et construire des relations, s'y épanouir ».

Mise au point – désir et plaisir : des notions en lien avec la sexualité

Le désir est soumis à l'influence de nombreux facteurs biologiques, physiologiques, relationnels et sociaux, conscients ou inconscients, qui peuvent l'accroitre ou l'inhiber. Le bien-être relationnel et intime avec le ou la partenaire compte également parmi les facteurs qui modulent le désir. Le désir se distingue par ailleurs du besoin, nécessité vitale, et de la pulsion. Apprendre à canaliser et à différer les mouvements pulsionnels, afin que l'autre soit toujours respecté ou respectée, est un enjeu central de l'adolescence et de la prévention des violences sexuelles.

Le plaisir est une sensation de contentement et de satisfaction. Le plaisir sexuel est souvent associé à la stimulation des organes sexuels ou à d'autres zones érogènes. Le plaisir repose notamment sur l'activation du « circuit de récompense » du cerveau. Il varie en intensité et en durée selon les individus et selon les situations. L'orgasme est défini comme le point culminant du plaisir sexuel. La sexualité humaine est souvent réduite à ce seul orgasme, bien que l'activité sexuelle dans son ensemble puisse procurer autant de plaisir que l'orgasme en lui-même.

Les mécanismes physiologiques associés à l'activité sexuelle ne doivent pas être confondus avec le plaisir ressenti. Le corps peut réagir indépendamment de la volonté, y compris lors d'une agression sexuelle. Ces réactions ne signifient ni désir ni consentement.

Temps 4 – mettre à distance les représentations du plaisir et du désir (20 minutes)

L'objectif de ce temps est de déconstruire des représentations du plaisir et du désir, et notamment celles véhiculées par les médias et les réseaux sociaux. Cette réflexion critique peut être menée dans ce temps spécifique ou intégrée dans les temps d'apprentissage précédents.

Mise en activité

Les élèves sont répartis en groupes. Chaque groupe reçoit deux ou trois affirmations à déconstruire.

Pour chaque affirmation, les élèves répondent à trois questions.

1. « Qu'est-ce que cette affirmation laisse entendre ? »
2. « Qu'est-ce qu'elle oublie ou déforme ? »
3. « Quel repère proposer à la place pour décrire une relation respectueuse et consentie ? »

Exemples d'affirmations à déconstruire

- « Quand deux personnes s'aiment, elles savent forcément ce que l'autre veut sans avoir besoin d'en parler. »
- « Un garçon a toujours envie. »
- « Le plaisir se voit forcément. »

- « Quand une personne insiste, c'est une preuve qu'elle tient vraiment à l'autre. »
- « Dans une relation, l'une des personnes doit forcément prendre le dessus sur l'autre. »
- « Un garçon qui parle de ses sentiments perd de la valeur aux yeux des autres. »
- « Une fille qui dit ce qu'elle désire manque de respect envers elle-même. »
- « Les désirs et les envies ressemblent à ce qui est représenté dans les contenus pornographiques. »

Mise en commun

Chaque groupe présente une affirmation et les principaux éléments de sa réflexion. La mise en commun permet de comprendre que certaines représentations donnent une image erronée du désir et du plaisir, et notamment celles fondées sur des stéréotypes de genre.

Cette réflexion critique vise à reconnaitre la liberté et l'égalité entre toutes et tous.

Mise au point – déconstruire les stéréotypes et idées fausses liés au plaisir et à la sexualité

La séance vise à prendre du recul sur les représentations du plaisir et de la sexualité véhiculées dans la société, et notamment par les réseaux sociaux et certains contenus en ligne, y compris pornographiques.

Il ne s'agit en aucun cas d'en présenter, d'inciter à les consulter, ou de les banaliser, mais d'interroger les stéréotypes qu'ils véhiculent (performance, domination, absence de dialogue ou de tendresse, scénarisation du désir), les formes de violences représentées, notamment envers les femmes, et de les distinguer de relations réelles, choisies, dialoguées et respectueuses.

L'interdiction faite aux mineures et aux mineurs d'accéder aux contenus pornographiques est systématiquement rappelée, et son sens est explicité (sexualité scénarisée, centrée sur la performance et la domination, sans consentement explicite, sans dialogue ni réciprocité, mise en scène fréquente de violences, diffusion de stéréotypes). Une partie de ces contenus met par ailleurs en scène des scénarios de violences sexuelles, notamment incestueuses et/ou pédocriminelles, ce qui participe de la banalisation de ces violences. Lorsqu'elles constituent une première source d'information, ces représentations peuvent durablement déformer la compréhension de la sexualité, des relations aux autres et du consentement. C'est pourquoi, en France, ces contenus doivent être rendus inaccessibles aux personnes mineures. L'article 227-24 du code pénal interdit notamment de rendre accessibles à une personne mineure des messages à caractère pornographique. Depuis 2025, les services concernés doivent mettre en œuvre des dispositifs de vérification de l'âge. L'Arcom peut intervenir à l'encontre de ceux qui ne respectent pas ces obligations. Le travail est mené sans jamais montrer ni décrire de contenu.

Temps 5 – désir, comportement et liberté : faire des choix et respecter ceux des autres (25 minutes)

L'objectif de ce temps d'apprentissage est d'amener les élèves à comprendre que, si le désir correspond à un ressenti, les comportements relèvent de choix possibles. Il s'agit de mettre en évidence la capacité de chacune et chacun à agir ou à ne pas agir, et d'interroger la place de la liberté dans ces situations.

Mise en activité

Dans la continuité du temps précédent, les personnels en charge de la séance proposent aux élèves, répartis en groupes, plusieurs situations concrètes mettant en jeu un écart possible entre ce qui est ressenti (envie, désir) et ce qui est fait (comportement).

Les situations proposées ci-dessous sont à sélectionner en fonction du groupe et du temps disponible. Il n'est ni nécessaire ni souhaitable de toutes les étudier.

Situation 1 – attendre une réponse
Une personne a très envie d'envoyer un message à quelqu'un qui lui plait. Elle envoie un premier message, mais ne reçoit pas de réponse. Elle a envie d'en envoyer plusieurs autres immédiatement. Un camarade lui conseille d'insister pour montrer son intérêt. La personne hésite et décide finalement d'attendre.

Situation 2 – faire plaisir à l'autre sans en avoir envie
Deux personnes sont en couple depuis quelque temps. L'une souhaite avoir une relation plus intime et dit à l'autre : « Si tu m'aimais vraiment, tu aurais envie. » La personne hésite, elle n'en a pas envie pour le moment, mais craint que son refus soit interprété comme un manque d'amour ou d'attachement.

Situation 3 – ne pas avoir la même envie au même moment
Deux personnes se plaisent et se sont déjà embrassées. Un jour, l'une souhaite embrasser l'autre de nouveau. L'autre répond : « Pas maintenant. » La première personne est déçue, mais choisit de respecter cette réponse.

Situation 4 – la pression du groupe
Lors d'une soirée, des camarades demandent à une personne si elle a déjà embrassé quelqu'un. Lorsqu'elle répond que non, plusieurs personnes l'encouragent à « se lancer ». Quelqu'un lui plait, mais elle ne sait pas si elle a envie de l'embrasser.

Situation 5 – changer d'avis
Une personne avait accepté de retrouver quelqu'un après les cours. Au moment du rendez-vous, elle ne se sent plus à l'aise et préfère rentrer. L'autre lui répond : « Mais tu avais envie hier ! »

Pour chaque situation, les élèves sont invités à identifier :

1. ce que ressent ou souhaite la personne ;
2. les différentes possibilités qui s'offrent à elle et ce qui peut influencer sa décision ;
3. les conséquences possibles de chaque choix, pour elle-même et pour les autres, et ce qui permettrait que la décision soit prise librement et dans le respect de chacune et chacun.

Mise en commun

Chaque groupe présente ensuite ses analyses. La mise en commun fait apparaitre que, dans une même situation, plusieurs choix sont possibles et que ces choix peuvent être influencés par les émotions, les envies, les règles, les normes, le respect de soi et des autres, les conséquences possibles.

Les échanges peuvent être engagés à partir des questions ouvertes suivantes :

- « Avoir envie de quelque chose oblige-t-il à le faire ? Qu'est-ce qui peut conduire à y renoncer ? » ;
- « Qu'est-ce qui peut conduire à décider de faire ou de ne pas faire ? » ;
- « Est-ce que c'est toujours facile de résister à une envie ? ».

Les élèves sont ainsi amenés à comprendre que :

- le désir n'impose pas un comportement ;
- les individus disposent d'une capacité à faire des choix, et donc de consentir ou de refuser (le consentement est travaillé dans la séance en lien avec l'axe 2). Cela peut être plus ou moins facile à mobiliser selon les situations ;
- la capacité de ne pas agir malgré une envie, ou de prendre le temps de réfléchir avant d'agir, est fondamentale pour garantir la liberté individuelle et le respect de chacune et chacun.

Focus – les mutilations sexuelles féminines, une atteinte au plaisir, à la sexualité et à la liberté

Les mutilations sexuelles féminines figurent dans les programmes. Ce contenu peut être abordé de plusieurs manières, selon le contexte de la classe : comme un temps décroché et dédié au sein de la séance, ou en nourrissant la réflexion menée dans les temps précédents. Il peut aussi faire l'objet d'un travail spécifique à une autre occasion, par exemple la Journée internationale de tolérance zéro à l'égard des mutilations sexuelles féminines, le 6 février.

L'objectif est d'amener les élèves à comprendre que ces pratiques, forme extrême de domination et d'aliénation du corps des femmes, portent atteinte à l'intégrité du corps, à la possibilité de ressentir du plaisir, à la sexualité et à la liberté des personnes. Il s'agit aussi de développer leur capacité à identifier des situations de danger et à demander de l'aide.

Mise en réflexion

Un rappel sur l'anatomie des organes sexuels peut être proposé, par exemple à partir de la vidéo Anatomie des organes sexuels de la femme de la Fédération GAMS. Les personnels proposent le visionnage d'une première vidéo : les 3 types d'« excision » ou mutilations sexuelles féminines (2024). Fédération GAMS Excision Mariages forcés.

Les personnels expliquent que les mutilations sexuelles féminines sont des pratiques qui consistent à altérer ou retirer, pour des raisons non médicales, une partie des organes génitaux externes, sources de sensations et de plaisir. Ils précisent qu'elles sont interdites par la loi et reconnues comme des violences. Ces pratiques entrainent de graves conséquences sur la santé des filles et des femmes tout au long de leur vie. Ces mutilations sont condamnées par les conventions internationales des droits humains.

Les personnels explicitent progressivement les conséquences de ces pratiques :

- sur le corps et la santé ;
- sur la possibilité de ressentir du plaisir, notamment en lien avec le rôle de certains organes comme le clitoris ;
- sur la vie affective, relationnelle et la sexualité ;
- sur la construction de soi.

Ces pratiques constituent une atteinte très grave à l'intégrité physique et à la liberté de choix des personnes, pouvant entrainer des conséquences durables, voire irrémédiables. Elles sont interdites par la loi française.

Mise au point – les mutilations sexuelles

Les mutilations sexuelles ont des conséquences immédiates et durables sur la santé des victimes, et sur l'ensemble de leur vie sexuelle, et non pas uniquement sur le seul plaisir. Ces conséquences varient selon le type de mutilation pratiqué. Elles peuvent entrainer des infections, des maladies, des rapports sexuels très douloureux, des grossesses et des accouchements à risques, et même la mort. Elles ont des conséquences sur l'ensemble de la sexualité et de la vie des femmes qui en sont victimes.

Ces mutilations constituent une atteinte aux droits fondamentaux de la personne, notamment l'intégrité physique et psychologique, la santé. Elles sont une violence extrême à l'égard des victimes qui les subissent. Ces violences sont enracinées dans les inégalités historiques entre les femmes et les hommes, et encore pratiquées dans certaines communautés en Afrique, au Moyen-Orient et en Asie (source : OMS ; pour comprendre leur prévalence dans le monde, consulter la carte de prévalence du GAMS Belgique). Ces pratiques sont interdites et sévèrement punies. Aucune tradition, coutume ou religion ne peut justifier de tels actes.

Que faire s'il y a un risque d'être victime ou d'être témoin ?

- En parler à une personne de confiance, à un professionnel ou une professionnelle, le médecin, l'infirmière, l'infirmier, l'assistante ou l'assistant du service social, le ou la psychologue de l'éducation nationale, une professeure ou un professeur, ou à une association spécialisée dans la lutte contre les mutilations génitales et les mariages forcés.
- Contacter le 3919, la ligne d'écoute nationale destinée aux femmes victimes de violences qui apporte écoute et conseil (le 3919 n'est pas un numéro d'urgence : en cas de danger grave et imminent, appeler le 17).
- Contacter le 119 (Allô Enfance en danger) en cas de maltraitance, ou le 3018 en cas de violences en ligne.
- Les mutilations sexuelles peuvent être pratiquées lors d'un séjour à l'étranger : la loi française s'applique même dans ce cas, et toute personne informée d'un risque a l'obligation de le signaler (en parler sans attendre à un adulte de confiance ou appeler le 119).
- En cas d'urgence, appeler le 17 ou le 112. Pour les personnes sourdes, malentendantes ou qui ne peuvent pas parler, le 114 permet d'alerter les secours par SMS, tchat ou visio. Une personne à l'étranger peut contacter le consulat de France du lieu de résidence. La plateforme numérique de signalement des violences sexistes et sexuelles permet d'échanger en ligne avec des policières, policiers ou gendarmes formés : service-public.fr/cmi.

Ressources : site Excision, parlons-en, site de la Fédération GAMS.

Source : Mutilations sexuelles. Gouvernement. Arrêtons les violences.

La demande d'aide

Ces apprentissages s'inscrivent dans une démarche de prévention et de lutte contre les violences. Il est rappelé que ces situations constituent des violences et qu'il est important de demander de l'aide si une personne est victime ou témoin : en parler à un ou une adulte de confiance (notamment dans l'établissement), signaler une situation préoccupante, ne pas rester seul ou seule face à une inquiétude ou une violence.

Les personnels proposent le visionnage de deux courtes vidéos.

- Mon amie est en danger, que faire ? Fédération GAMS.
- Qui peut me protéger des MSF ? Fédération GAMS.

Après le visionnage, les élèves sont invités à réagir collectivement. Les personnels guident la réflexion à partir de questions ouvertes.

- « Que peut faire une personne qui se sent en danger ou concernée ? »
- « Que peut faire une personne qui est témoin d'une situation inquiétante ? »
- « Une personne peut-elle agir seule, ou vaut-il mieux en parler ? Pourquoi ? »

Les personnels accompagnent la mise en commun en faisant émerger l'idée qu'il est essentiel, face à une situation de danger ou de violence, de ne pas rester seul ou seule, d'en parler et de demander de l'aide. Les élèves sont amenés à identifier les différentes ressources mobilisables :

- des adultes de confiance dans l'entourage proche (famille, proches), lorsque ceux-ci ne sont pas eux-mêmes à l'origine du risque ;
- des personnels de l'établissement (infirmière ou infirmier de l'éducation nationale, assistante ou assistant de service social, psychologue de l'éducation nationale, conseillère ou conseiller principal d'éducation, assistante ou assistant d'éducation, professeure ou professeur) ;
- des professionnelles et professionnels extérieurs (police, gendarmerie) ;
- des associations spécialisées.

Victime ou témoin, il est important de ne pas rester seul ou seule.

Temps 6 – bilan : le message à retenir (10 minutes)

L'objectif de ce temps de bilan est de permettre aux élèves de formaliser les apprentissages de la séance. Les personnels en charge de la séance rappellent la problématique : « Se connaitre : quels liens entre les émotions, le désir, le plaisir et le bien-être ? »

La mise en commun peut reposer sur les éléments suivants :

- le désir correspond à un ressenti (envies, pensées, émotions), tandis que le comportement correspond à des actions ;
- il est possible de ressentir du désir sans agir : chacune et chacun peut faire des choix et réguler ses comportements ;
- savoir identifier ses émotions, ses désirs, ses envies et ses limites, et celles des autres, permet de faire ses propres choix et de respecter ceux des autres ;
- le plaisir, le désir et les émotions agréables contribuent à une vie épanouie, même si celle-ci ne s'y résume pas : la découverte de soi, les premiers émois, la tendresse, la complicité en sont des dimensions ordinaires et positives ;
- certaines situations ne sont pas acceptables, notamment lorsqu'elles impliquent une contrainte, une absence de choix ou une atteinte à l'intégrité des personnes ;
- face à une situation de violence ou de danger, il est important de ne pas rester seul ou seule et de demander de l'aide.

En conclusion, les personnels rappellent que construire des relations épanouissantes suppose d'identifier ses émotions et ses propres limites, et de les respecter, comme celles des autres.

Bibliographie et ressources à destination des personnels

- Outils pédagogiques de l'association Excision, parlons-en !
- Mutilée (2005), Khady, avec la collaboration de Marie-Thérèse Cuny, Oh ! Éditions (rééd. Pocket). Site dialem.
- Kit « BILAKORO » produit par la Mission interministérielle pour la protection des femmes contre les violences et la lutte contre la traite des êtres humains (Miprof).
- Les mutilations sexuelles féminines – Plan national d'action visant à éradiquer les mutilations sexuelles. Site arretonslesviolences.gouv.fr.
- Site de la Fédération GAMS.

Séance spécifique en lien avec l'axe 2 – le consentement et les relations égalitaires et respectueuses

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

Axe

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

Objectif d'apprentissage

Construire une relation réciproque et égalitaire ; savoir reconnaitre et caractériser des contextes de danger et de vulnérabilité.

Notions et compétences

- Distinguer les notions de partage, de consentement, de réciprocité, de frustration ; prendre la mesure des enjeux et des difficultés liées au partage des sensations, des émotions, des plaisirs : par exemple, être d'accord ou pas ; être synchrone ou asynchrone.
- Analyser la notion de risque, pour soi et pour les autres, aux plans physiques et psychologiques ; faire des choix responsables pour sa santé et celle des autres.
- Prendre conscience de la place qu'occupent l'attirance et les sentiments dans une relation.
- Reconnaitre l'importance de donner et d'obtenir le consentement. Apprendre à accepter un refus de la part de l'autre.
- Prendre conscience que l'usage de substances psychoactives modifie le raisonnement et augmente le risque de prise de décision inappropriée y compris en matière de sexualité.
- Reconnaitre des mécanismes d'emprise et des situations de violences (physiques, psychologiques, verbales, violences sexistes, violences sexuelles, cyberviolences, violences au sein du couple ou non) ; prendre conscience de leurs effets néfastes et de l'importance pour une personne qui en est victime de chercher du soutien.
- Comprendre que le mariage forcé est une atteinte aux droits humains fondamentaux.

Présentation de la séance

Cette séance permet de comprendre les conditions nécessaires à la construction de relations réciproques, égalitaires et respectueuses, permettant l'épanouissement de chacune et chacun : « comment rencontrer les autres, construire avec eux et elles des relations respectueuses et s'y épanouir ? »

Les notions de consentement et de bien-être sont au centre de la réflexion menée : une relation épanouissante est possible lorsqu'elle repose sur le respect mutuel, la réciprocité et la communication. Le consentement n'est pas seulement une limite à ne pas franchir, mais la condition d'une relation positive et librement choisie.

Les élèves sont amenés à identifier les conditions qui définissent le consentement (libre, éclairé, spécifique, préalable et révocable), à analyser des situations variées afin de distinguer celles où il est respecté de celles où il ne l'est pas. La séance aborde la complexité des relations humaines, en prenant en compte la place des émotions, de l'attirance et des sentiments, ainsi que les situations de vulnérabilité, de pression ou d'emprise. Elle développe ainsi les capacités d'analyse, de décision et de responsabilité des élèves.

Une attention particulière est portée à la prévention des violences sexistes et sexuelles, à l'identification des mécanismes d'emprise et à la compréhension des enjeux de santé. La séance vise également à renforcer la capacité à exprimer un refus, à demander de l'aide et à identifier des ressources en cas de situation de danger ou de violence.

La séance aborde également les discours masculinistes et leur diffusion en ligne, qui remettent en cause l'égalité et la culture du consentement.

La séance s'articule autour des temps d'apprentissage suivants :

- temps 1 – introduction et construction de la problématique de la séance (15 minutes) ;
- temps 2 – comprendre l'importance du consentement (35 minutes) ;
- temps 3 – émotions, sentiments et construction de relations respectueuses (25 minutes) ;
- temps 4 – comprendre comment les discours masculinistes remettent en cause le consentement (30 minutes) ;
- temps 5 – bilan : le message à retenir (10 minutes).

La durée estimée est d'environ deux heures.

Point d'attention

Dans les objectifs du programme, en lien avec l'axe 2, figurent également la réduction des risques d'infections sexuellement transmissibles (IST), y compris d'infection par le VIH, mais aussi les grossesses non prévues et/ou non désirées. Le choix a été fait de développer ces objectifs dans une séance en lien avec les sciences de la vie et de la Terre, et ainsi de centrer cette séance spécifique, en lien avec l'axe 2, sur la question du consentement.

Place dans le parcours de l'élève

La notion de consentement fait l'objet d'un apprentissage progressif tout au long de la scolarité. À l'école maternelle puis élémentaire, les élèves apprennent à exprimer leur accord ou leur refus dans des situations simples de la vie quotidienne (dire « oui » ou « non » pour un jeu, pour se tenir la main, etc.) et à respecter le refus de l'autre. Ces premiers apprentissages s'ancrent dans le développement de compétences, telles que l'affirmation de soi et le respect des limites corporelles.

Au collège, la notion de consentement s'élargit et se complexifie : en classe de cinquième, les élèves apprennent à affirmer leur accord ou leur refus dans des situations de la vie quotidienne et prennent conscience de l'importance du consentement sur la prise de décisions relatives à la sexualité. En classe de quatrième, les élèves apprennent à identifier un ou une adulte de confiance, un lieu, un service d'aide et de soutien à qui s'adresser pour être aidée ou aidé en cas de violences sexistes et sexuelles (y compris en cas de violences sexuelles incestueuses).

Déroulement de la séance

Les élèves sont accueillis par les personnels responsables de la séance. Afin de créer un climat de confiance et de respect, le cadre de la séance est construit avec les élèves : respect des autres, prise de parole de manière volontaire, écoute active, bienveillance. Les échanges sont maintenus dans le cadre de ce qui peut être partagé publiquement, sans entrer dans le champ de la vie privée ou de l'expérience personnelle : « on parle en général, on évite tout récit personnel, on ne cite aucun prénom, et chacune et chacun peut se retirer du débat sans se justifier ». Afin de sécuriser le cadre, une charte simple et lisible est affichée ou coconstruite.

Les personnels invitent chaque élève à identifier, en début, pendant ou à la fin de la séance, trois personnes de confiance, dans trois espaces différents (par exemple la famille, l'établissement, et l'entourage), à qui elle ou il pourrait s'adresser si les thématiques abordées suscitaient des questions ou un besoin d'échange personnel.

Les durées des différents temps d'apprentissage constituent des repères indicatifs, à adapter selon le rythme des élèves, leurs besoins et leurs questions.

Temps 1 – introduction et construction de la problématique de la séance (15 minutes)

L'objectif de ce premier temps est d'engager les élèves dans une réflexion collective sur la notion de consentement, de faire émerger leurs représentations et les questionnements qui guident la séance.

L'activité repose sur une expression écrite individuelle, courte. Chaque élève répond aux trois questions suivantes, sur trois papiers différents :

1. « Pour toi, le consentement, c'est… » (un mot, une expression ou une courte phrase) ;
2. « À quoi sert le consentement dans une relation ? Qu'est-ce qu'il apporte de positif ? » (un mot, une expression ou une courte phrase) ;
3. « Comment savoir si une personne est d'accord, dans une relation ? ».

Les élèves sont invités à formuler des réponses sincères exprimant ce qu'ils et elles pensent savoir sur le sujet. Les personnels rappellent que, si ces réponses peuvent s'appuyer sur des perceptions individuelles, certaines situations relèvent également d'un cadre légal qui s'impose à toutes et tous.

Une vigilance particulière est portée aux réponses qui banaliseraient l'insistance, la domination ou les stéréotypes de genre (par exemple : « quand une personne dit non, elle pense oui » ou « il faut insister »). Ces représentations sont accueillies sans jugement, puis déconstruites de manière sécurisée au fil de la séance.

Pour chacune des trois questions, les papiers, mots ou expressions sont notés au tableau, et organisés en regroupant les idées proches (par exemple : accord, respect, dire oui, ne pas forcer, demander l'avis de l'autre, pouvoir refuser, se sentir bien dans une relation, être en confiance, etc.).

Les questionnements qui guident la séance sont formulés : « Comment reconnaitre une situation où il y a consentement et une situation où il n'y en a pas ? Comment construire des relations respectueuses et s'y épanouir ? ».

Temps 2 – comprendre l'importance du consentement (35 minutes)

Ce temps vise à construire avec les élèves la notion de consentement et à comprendre son importance dans les relations.

Ce temps contribue à la prévention des violences. Les élèves y apprennent que pour être valable, le consentement doit répondre à plusieurs conditions, au regard de l'article 222-22 du code pénal, dans sa rédaction issue de la loi du 6 novembre 2025 : il est **libre** et **éclairé**, **spécifique**, **préalable** et **révocable**.

Le seul silence, la seule hésitation ou la seule absence de réaction ne suffisent pas à constituer un accord : les signaux non verbaux font partie de la communication, mais peuvent être ambigus, c'est pourquoi, en cas de doute, la demande est faite de manière explicite. Une personne peut ne pas être en capacité de dire « non », sans que cela signifie qu'elle consente.

Présentation de l'activité

Pour introduire l'activité, chacun des cinq éléments permettant de caractériser le consentement (au regard de l'article 222-22 du code pénal) est présenté aux élèves :

- le « oui » est **éclairé** (« oui, j'ai compris ce que l'on me propose ») : la personne sait exactement à quoi elle consent. Il n'y a pas de mensonge, de surprise ou d'information cachée ;
- le « oui » est **libre** (« oui, je consens sans contrainte ») : la personne donne son accord sans subir de pression, de chantage ou de menace. Certains facteurs, comme une grande différence d'âge ou une relation déséquilibrée (par exemple entre deux jeunes, dont l'un est l'éducateur sportif de l'autre dans un club de loisir), biaisent la possibilité de consentir librement. Seule une relation égalitaire est symétrique. Les relations où un lien d'autorité existe ne peuvent pas être symétriques ;
- le « oui » est **préalable** (« oui, je donne mon consentement avant ») : il est donné avant l'acte ;
- le « oui » est **révocable** (« oui, et je peux changer d'avis n'importe quand ») : il peut être retiré à tout moment, la personne sait qu'elle peut changer d'avis même lorsque l'acte en question a commencé, et que son choix sera respecté, sans conséquence pour elle ;
- le « oui » est **spécifique** : il concerne un acte précis, à un moment précis. Par exemple, accepter de s'embrasser ne signifie pas accepter un rapport sexuel avec pénétration, accepter un rapport sexuel une fois ne vaut pas pour toutes les autres fois à venir.

Points d'attention

Une relation (relation humaine, relation sexuelle, etc.) suppose que chacune et chacun puisse s'exprimer librement ; elle ne repose pas sur la contrainte, la peur, l'emprise ou l'abus de pouvoir.

Dans une situation de non-respect du refus, un rapport de domination est instauré, il n'est pas possible de parler de « relation », il s'agit de violence.

Le langage du corps accompagne souvent les paroles, mais il peut aussi être discordant, par exemple sous l'effet de l'angoisse ou de la gêne.

Dans un contexte numérique aussi, le consentement reste spécifique et révocable : accepter d'envoyer une photo ne vaut pas accord pour sa conservation, sa capture, sa rediffusion. Accepter une conversation intime ne saurait autoriser ni justifier, par la suite, une pression, un chantage ou une diffusion à d'autres personnes (la diffusion sans accord d'images intimes d'une personne, ou pornodivulgation, est un délit). Recevoir sans l'avoir demandé une image à caractère sexuel est de même une atteinte au consentement.

Supports possibles

Deux supports visuels peuvent être projetés ou distribués aux élèves pour accompagner la présentation des cinq conditions du consentement. Ils peuvent servir de référence lors de l'analyse des situations fictives.

Figure 1 – la roue du consentement.

Représentation circulaire des cinq conditions du consentement.

Cinq conditions cumulatives définies par l'article 222-22 du Code pénal (loi du 6 novembre 2025). Si l'une manque, le consentement n'est pas valable.

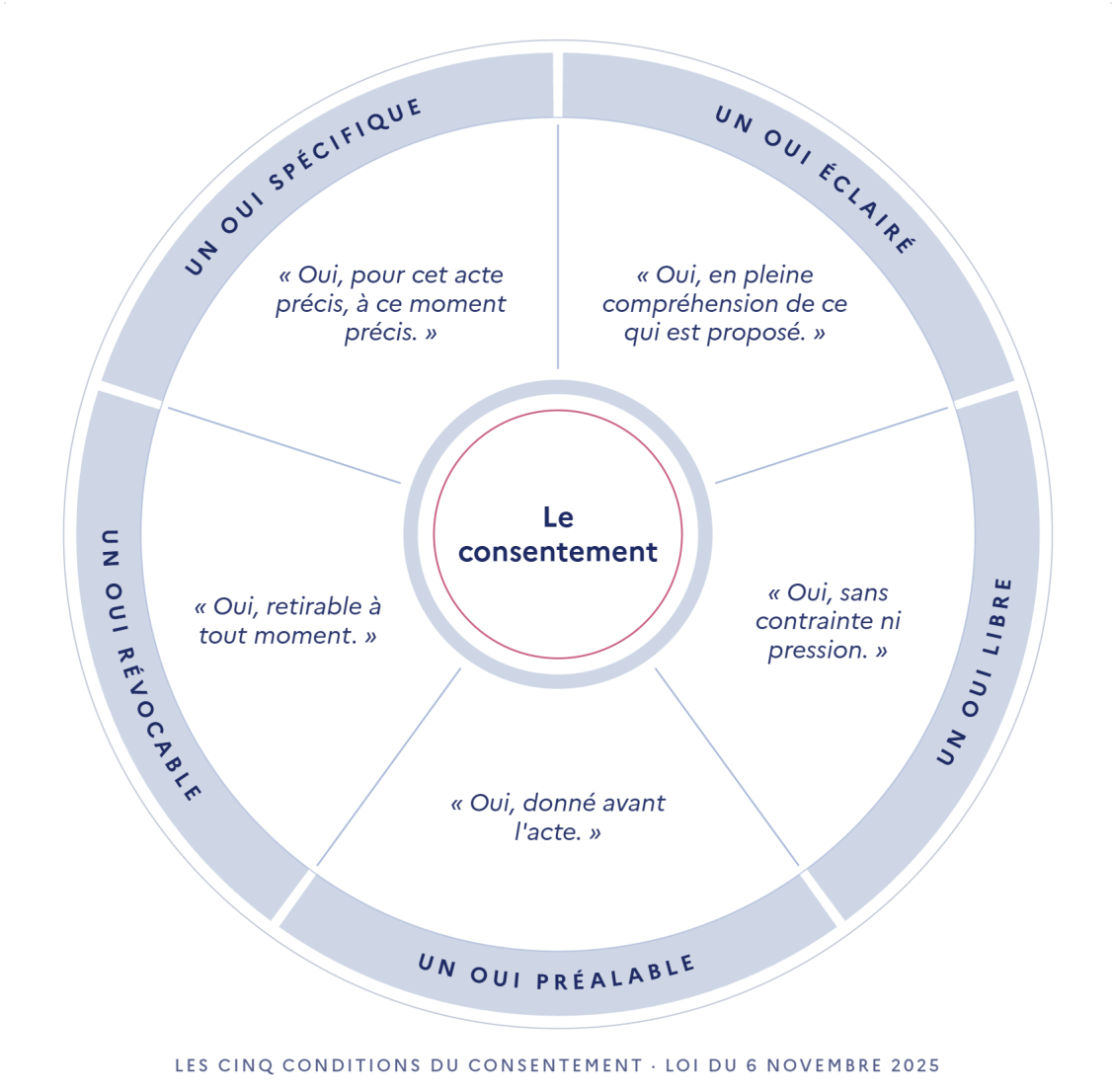


Figure 2 – la liste du consentement.

Présentation sous forme de liste des cinq mêmes conditions.

Le consentement

CINQ CONDITIONS

Cinq conditions cumulatives définies par l'article 222-22 du Code pénal (loi du 6 novembre 2025). Si l'une manque, le consentement n'est pas valable.

UN OUI ÉCLAIRÉ

« Oui, en pleine compréhension de ce qui est proposé. »

La personne sait exactement à quoi elle consent. Pas de mensonge, pas de surprise, pas d'information cachée.

UN OUI LIBRE

« Oui, sans contrainte ni pression. »

Sans pression, chantage ni menace. Un lien d'autorité ou un grand écart d'âge biaise la liberté.

UN OUI PRÉALABLE

« Oui, donné avant l'acte. »

Le consentement est donné avant l'acte, jamais à la place de l'autre, jamais après coup.

UN OUI RÉVOCABLE

« Oui, retirable à tout moment. »

Le consentement peut être retiré à tout instant, sans avoir à se justifier ni subir de conséquence.

UN OUI SPÉCIFIQUE

« Oui, pour cet acte précis, à ce moment précis. »

Le consentement porte sur un acte précis, à un moment précis : il ne vaut ni pour d'autres actes, ni pour les fois suivantes.

L'une des deux modalités suivantes peut être menée.

Modalité 1 – analyse de situations

Différentes situations sont proposées, les personnels en charge de la séance les sélectionnent en fonction du groupe et du temps disponible. Les élèves sont invités à :

1. Identifier si les cinq conditions du consentement sont réunies (libre, éclairé, spécifique, préalable et révocable), en justifiant à partir des éléments de la situation (paroles, comportements, contexte).
2. Transformer la situation pour qu'elle devienne respectueuse et égalitaire, en imaginant une autre manière d'agir et de réagir, et éventuellement en faisant intervenir des témoins qui réagissent.

   - Que devraient dire ou faire les personnes pour que le consentement soit clairement établi et respecté ou que le refus soit respecté ?
   - Quels comportements permettraient d'assurer le respect des limites de chacune et chacun ?
   - Comment pourraient réagir des témoins ?

Les situations proposées ci-dessous utilisent des formulations neutres. Les personnes mentionnées peuvent être des filles ou des garçons, et les situations concernent toutes les configurations relationnelles et orientations sexuelles.

Exemples de situations possibles

Situation 1	Situation 2
Contexte Deux élèves d'une même classe s'entendent bien depuis longtemps. Lors d'une soirée entre amis, ils ou elles discutent et se rapprochent. L'un ou l'une commence à enlacer l'autre puis à initier des contacts physiques, puis intimes. L'autre personne se sent mal à l'aise, mais n'ose pas dire non, par peur de créer un malaise ou de perdre cette relation.	**Contexte** Lors d'un anniversaire, une personne fait des compliments à une autre et se rapproche physiquement. Elle propose de l'embrasser. L'autre ne répond pas, baisse les yeux et semble hésitante. La première personne interprète cela comme un accord et l'embrasse. L'autre se sent ensuite gênée et ne sait pas comment réagir.
Aide possible – questions d'analyse *Comprendre la situation* • La personne qui initie le contact a-t-elle vérifié l'accord de l'autre ? • Quels signes verbaux comme non verbaux peuvent montrer une absence de consentement ? • La personne qui se sent mal à l'aise doit-elle forcément dire « non » pour que son refus soit pris en compte ? • Comment nommer et définir ces gestes ? • Que dit la loi ? *Envisager les réactions possibles* • Que faudrait-il faire pour respecter l'autre ? • Que peut faire la victime ? • Que peuvent faire les témoins ? • À qui demander de l'aide ?	**Aide possible – questions d'analyse** *Comprendre la situation* • Est-ce qu'il y a consentement ? • Quels signes auraient dû alerter ? • Pourquoi le silence ou l'hésitation doivent-ils être pris en compte ? • Comment nommer et définir ce baiser imposé ? S'agit-il d'une agression sexuelle ? • Que dit la loi ? *Envisager les réactions possibles* • Comment s'assurer de l'accord de l'autre ? • Que peut faire la première personne ? Et la deuxième personne ? • À qui demander de l'aide ?
Intention Mettre en évidence que le silence et l'hésitation ne constituent pas un consentement. Il est possible de ne pas réagir immédiatement. Le consentement est libre et éclairé, spécifique, préalable et révocable ; il est apprécié au regard des circonstances et ne peut être déduit du seul silence ou de la seule absence de réaction (article 222-22 du code pénal, modifié par la loi du 6 novembre 2025).	**Intention** Comprendre que l'absence de refus formulé explicitement ne vaut pas accord. Le consentement ne peut être déduit du silence. Poser la question permet de s'assurer de l'accord de l'autre.

Situation 3	Situation 4
Contexte Deux personnes discutent ensemble. L'une commence à faire des propositions de relation sexuelle. L'autre ne dit rien, évite le regard et semble tendue. La première personne poursuit malgré ces signes. Finalement, l'autre exprime qu'elle ne souhaite pas aller plus loin et préfère que leur relation reste amicale.	**Contexte** Deux personnes sont en couple depuis plusieurs mois. Lors d'un moment partagé, l'une exprime le souhait d'avoir une relation sexuelle. L'autre dit qu'elle n'en a pas envie. La première insiste en évoquant la relation et le temps passé ensemble. La seconde personne hésite, se sent coupable et finit par dire oui. Les deux personnes sont mineures, d'âge proche.
Aide possible – questions d'analyse *Comprendre la situation* • Quels éléments montrent l'absence de consentement ? • Quels signaux auraient dû être pris en compte ? • Pourquoi est-il important d'être attentif ou attentive au langage non verbal ? • Comment nommer le fait de poursuivre malgré ces signes ? • Que dit la loi ? *Envisager les réactions possibles* • Comment réagir face à un refus ? • Que peut faire la personne qui a exprimé son refus ? Comment peut réagir la personne qui a fait la proposition ? • À qui demander de l'aide ? • Que peuvent faire les témoins ?	**Aide possible – questions d'analyse** *Comprendre la situation* • Le refus est-il respecté ? • Quels éléments montrent une pression ou une culpabilisation ? • Le fait d'être en couple implique-t-il un consentement automatique ? • Est-ce qu'un viol ou une agression sexuelle est possible au sein du couple ? • Le « oui » final vaut-il consentement ? • Une personne peut-elle changer d'avis dans une relation ? • Comment nommer un acte obtenu par la pression et la culpabilisation ? • Que dit la loi ? *Envisager les réactions possibles* • Que peut faire la victime ? • Que peuvent faire les témoins ? • À qui demander de l'aide ?
Intention Apprendre à repérer les signes de malaise et à comprendre que le consentement s'exprime aussi par le corps, et doit être respecté immédiatement.	**Intention** Montrer que le consentement est toujours nécessaire, y compris dans une relation de couple, qu'il peut être retiré à tout moment (il est révocable), et qu'un accord obtenu sous la pression n'est pas libre.

Situation 5	Situation 6
Contexte Une personne mineure échange en ligne avec une personne plus âgée. Celle-ci propose une rencontre et évoque des gestes intimes. La personne mineure se sent à la fois flattée et mal à l'aise.	**Contexte** Lors d'une fête, une personne consomme de l'alcool et devient désorientée. Elle parle difficilement et semble perdre le contrôle. Une autre personne, qui cherche à avoir une relation sexuelle avec elle, lui propose de s'isoler dans une chambre.
Aide possible – questions d'analyse *Comprendre la situation* • Que propose la personne la plus âgée, et à qui ? • Comment la personne mineure se sent-elle face à cette proposition ? • Qu'est-ce qui change lorsque l'une des deux personnes est mineure et l'autre majeure ? • Qu'est-ce qui change lorsque l'une des deux personnes est mineure de moins de 15 ans et l'autre majeure ? • Peut-on parler de relation ? • Quels sont les risques ? • Comment nommer le fait, pour une personne majeure, de proposer des gestes intimes à une personne mineure rencontrée en ligne ? • Que dit la loi ? *Envisager les réactions possibles* • Que peut faire la victime ? • Que peuvent faire les témoins ? • À qui demander de l'aide ?	**Aide possible – questions d'analyse** *Comprendre la situation* • Quels signes montrent une vulnérabilité ? • La personne est-elle en capacité de consentir à un geste intime, à un rapport sexuel ? • Quelle est la responsabilité de l'autre personne ? • Comment nommer et définir le fait de profiter de cet état ? S'agit-il d'un viol ou d'une agression sexuelle s'il y a acte sexuel ? • Que dit la loi ? *Envisager les réactions possibles* • Que peut faire la victime ? • Que peuvent faire les témoins ? • À qui demander de l'aide ?
Intention Identifier les situations de déséquilibre et comprendre que certaines relations ne permettent pas un consentement libre (notions de contrainte morale, abus de vulnérabilité, protection des mineurs). Ici, la personne plus âgée est majeure : la loi protège spécifiquement les mineurs dans ce type de situation. En dessous de 15 ans, tout acte de pénétration sexuelle ou acte bucco-génital ou bucco-anal commis par un majeur est qualifié de viol, et toute autre atteinte sexuelle d'agression sexuelle, dès lors que l'écart d'âge est d'au moins cinq ans : le consentement du mineur n'a pas à être recherché et il n'est pas nécessaire de prouver une violence, une contrainte, une menace ou une surprise. Lorsque cet écart d'âge de cinq ans n'est pas atteint, les faits ne sont pas pour autant permis : toute atteinte sexuelle commise par un majeur sur un mineur de quinze ans demeure un délit (article 227-25 du code pénal). Le fait, pour un majeur, d'adresser des propositions sexuelles à un mineur de quinze ans par voie de communication électronique constitue également un délit, même en l'absence de rencontre (article 227-22-1 du code pénal). En cas de violences sexuelles incestueuses, cette protection vaut jusqu'à 18 ans et la condition d'écart d'âge ne s'applique pas (articles 222-23-1 à 222-23-3 et 222-29-2 à 222-29-3 du code pénal).	**Intention** Comprendre qu'une personne en état de vulnérabilité ne peut pas consentir et qu'il est nécessaire de la protéger (absence de consentement en cas de vulnérabilité). La vulnérabilité ne tient pas qu'à l'alcool : elle peut aussi relever de la fatigue, de la peur, de la sidération, de la prise d'autres substances (le GHB, par exemple) ou d'une situation d'emprise. Dans un contexte de groupe, les témoins ont un rôle important pour protéger la personne et alerter. Pour rappel, le fait, pour l'auteur d'une violence sexuelle, d'agir en état d'ivresse manifeste constitue une circonstance aggravante.

Situation 7	Situation 8
Contexte Dans un cadre sportif, un entraineur propose à un ou une élève de rester après l'entrainement pour continuer à s'entrainer. Progressivement, il instaure une proximité et des contacts physiques.	**Contexte** Après une relation, une personne conserve une image intime reçue dans un cadre privé. Elle décide ensuite de la partager avec d'autres personnes. L'image est ensuite diffusée plus largement sur les réseaux sociaux.
Aide possible – questions d'analyse *Comprendre la situation* • Quels signes montrent une situation d'emprise ? • La relation est-elle équilibrée ? Peut-on parler de relation ? • Quel rôle joue la position d'autorité qu'a un entraineur ? • La personne peut-elle se sentir libre de refuser ? • Comment nommer ce processus de domination ? • Comment nommer et définir ces contacts imposés par une personne en position d'autorité ? *Envisager les réactions possibles* • Que peut faire la victime ? • Que peuvent faire les témoins ? • À qui demander de l'aide ?	**Aide possible – questions d'analyse** *Comprendre la situation* • Comment nommer cet acte ? Comment le définir ? • S'agit-il d'une agression sexuelle, d'un viol ou d'une autre atteinte ? Qu'est-ce qui permet de le déterminer ? • Quel processus de domination se met en place lorsqu'une image intime est utilisée contre une personne ? • Lorsqu'une image est monnayée ou échangée, peut-on parler de prostitution, de proxénétisme ou d'exploitation sexuelle ? • Quelles sont les conséquences possibles ? • En quoi s'agit-il d'une violence ? • Que dit la loi ? *Envisager les réactions possibles* • Que peut faire la victime ? • Que peuvent faire les témoins ? • À qui demander de l'aide ?
Intention Identifier les situations de domination et d'emprise, et comprendre que certaines situations ne sont pas égalitaires (contrainte morale, abus d'autorité). Il ne peut donc pas être question de relation.	**Intention** Comprendre que la diffusion d'images intimes sans consentement constitue une violence grave et engage la responsabilité de chacune et chacun (diffusion d'images intimes sans consentement, pornodivulgation). La responsabilité est aussi collective : regarder, enregistrer, repartager ou relayer de tels contenus participe à la violence. Le 3018 permet un signalement accéléré et le retrait des contenus. Ces violences prennent des formes variées : captures d'écran, faux comptes, hypertrucages sexuels (deepfakes), contenus générés par intelligence artificielle ou menaces de diffusion. Les procédures de signalement sont rappelées aux élèves : en parler sans attendre à un adulte de confiance de l'établissement (professeure ou professeur, CPE, infirmière ou infirmier, assistante ou assistant de service social, personnel de direction), conserver les preuves sans les repartager, signaler le contenu à la plateforme sur laquelle il circule, et recourir au 3018 pour les violences numériques, au 119 pour une situation d'enfance en danger ou à la plateforme PHAROS pour un contenu illicite. La personne qui subit ces violences n'en est jamais responsable.

Situation 9	Situation 10
Contexte Deux personnes ont une relation sexuelle avec préservatif. Au cours du rapport, l'une retire le préservatif sans en informer l'autre (*stealthing*). La seconde personne ne s'en rend compte qu'après.	**Contexte** Dans les toilettes du collège, une personne se retrouve isolée avec une autre personne. Celle-ci initie un contact sexuel sans s'assurer de l'accord de l'autre. La personne concernée se fige, ne parvient pas à parler ni à réagir, alors qu'elle ne souhaite pas ce qui se passe. Après coup, elle se sent perdue, ne comprend pas pourquoi elle n'a pas réagi et peut ressentir de la culpabilité.
Aide possible – questions d'analyse *Comprendre la situation* • Qu'est-ce qui change dans la situation lorsque le préservatif est retiré sans accord ? • Le consentement initial est-il toujours valable ? Pourquoi ? • Quels sont les risques pour la santé et les conséquences possibles ? • En quoi cette situation constitue-t-elle une atteinte à l'intégrité de la personne ? • Comment nommer et définir cet acte ? S'agit-il d'un viol ou d'une agression sexuelle ? • Que dit la loi ? *Envisager les réactions possibles* • Que peut faire la victime ? • Que peuvent faire les témoins ? • À qui demander de l'aide ?	**Aide possible – questions d'analyse** *Comprendre la situation* • Que fait la personne qui initie le contact avant d'agir ? • Comment réagit la personne concernée pendant, puis après la situation ? • L'absence de réaction signifie-t-elle un accord ? • Qu'est-ce que la sidération ? Comment se manifeste-t-elle ? • Pourquoi une personne peut-elle être incapable de réagir dans une situation de violence ? • À qui revient la responsabilité de s'assurer du consentement ? • Comment nommer et définir ces gestes ? S'agit-il d'une agression sexuelle ou d'un viol ? • Quelles peuvent être les conséquences pour la personne qui subit ces gestes ? • Que dit la loi ? *Envisager les réactions possibles* • Que peut faire la victime ? • Que peuvent faire les témoins ? • À qui demander de l'aide ?
Intention Au regard de la loi du 6 novembre 2025, qui exige un consentement spécifique, modifier les conditions d'un acte sexuel sans l'accord de l'autre personne (comme retirer le préservatif sans prévenir) constitue un acte sexuel non consenti, pouvant être qualifié d'agression sexuelle ou de viol selon les situations.	**Intention** Comprendre que l'absence de réaction ne vaut jamais consentement, que la sidération est une réaction fréquente face à un stress intense, tel que celui produit lors d'une violence sexuelle, et que la responsabilité incombe toujours à l'auteur des faits. Favoriser la déculpabilisation des victimes et encourager la demande d'aide. Rappeler l'article 222-22 du code pénal : le consentement est libre et éclairé, spécifique, préalable et révocable, et ne peut être déduit du seul silence ou de la seule absence de réaction de la victime (rédaction issue de la loi du 6 novembre 2025). Rappeler l'article 222-23 du code pénal : « tout acte de pénétration sexuelle, de quelque nature qu'il soit, ou tout acte bucco-génital ou bucco-anal commis sur la personne d'autrui ou sur la personne de l'auteur par violence, contrainte, menace ou surprise est un viol ».

Situation 11	Situation 12
Contexte Une personne mineure confie à un ami ou une amie qu'un membre de sa famille a des comportements dits « déplacés » envers elle (il s'agit de contacts sexuels). Elle se sent mal à l'aise, et souhaite que ce secret soit gardé.	**Contexte** Une personne affirme que « dans un couple, l'homme doit savoir insister », car les « femmes disent souvent non, alors qu'en fait elles pensent oui ». Elle ajoute qu'il est normal que « l'homme prenne le dessus, c'est ça la virilité ».
Aide possible – questions d'analyse *Comprendre la situation* • Quels éléments montrent une situation de violence sexuelle ? • Pourquoi est-il particulièrement difficile de parler dans ce type de situation ? • Comment nommer et définir ces comportements ? • Que dit la loi ? *Envisager les réactions possibles* • Que peut faire la victime ? • Que peut faire le témoin à qui la situation est confiée ? • À qui demander de l'aide ?	**Aide possible – questions d'analyse** *Comprendre la situation* • Que révèlent ces propos ? • En quoi ces idées remettent-elles en cause le consentement et l'égalité ? • Quels mécanismes de pression ou de domination sont à l'œuvre ? • Quelles émotions peut ressentir la personne qui subit ces propos et ces comportements ? • En quoi ces représentations peuvent-elles être à l'origine de situations de violences sexistes et sexuelles ? • Comment nommer ces propos ? • Que dit la loi ? *Envisager les réactions possibles* • Comment réagir (notamment en tant que témoin) face à ce type de discours ou de comportements ? • À qui demander de l'aide ?
Intention Les « comportements déplacés » évoqués désignent en réalité des violences sexuelles, qu'il importe de ne pas minimiser. Comprendre que la violence sexuelle incestueuse est une violence grave, interdite par la loi, et qu'un mineur ou une mineure ne peut jamais être considéré comme consentant dans ce type de situation. Insister sur l'importance de la parole, de l'écoute sans jugement et de la recherche d'aide. **Point d'attention** une vigilance pédagogique particulière s'impose, compte tenu de la forte charge émotionnelle : rappeler les postures d'écoute et la possibilité d'un accompagnement après la séance. Les violences incestueuses s'accompagnent souvent de mécanismes spécifiques (peur de ne pas être cru ou crue, culpabilité, loyauté familiale, emprise, confusion affective, crainte des conséquences pour la famille) qui rendent la parole très difficile.	**Intention** Développer l'esprit critique face à des discours masculinistes, qui légitiment la domination, banalisent la contrainte et remettent en cause le consentement, et comprendre que ces représentations sont incompatibles avec des relations égalitaires, respectueuses et épanouissantes.

Situation 13	Situation 14
Contexte Une première personne demande à une autre de réaliser un acte sexuel sur un de ses amis et promet de lui offrir un cadeau d'une valeur de 100 € si elle le fait. La seconde personne accepte. La première personne lui précise que le cadeau ne sera finalement que d'une valeur de 30 €.	**Contexte** Deux élèves se sont rapprochés depuis quelques semaines. Un soir, l'un ou l'une propose à l'autre de s'embrasser. L'autre répond qu'il ou elle en a envie, mais préfère attendre d'être à deux plutôt que devant le groupe. La proposition est acceptée sans insistance. Plus tard, dans un endroit tranquille, les deux personnes s'embrassent, après avoir vérifié ensemble qu'elles en avaient toujours envie.
Aide possible – questions d'analyse *Comprendre la situation* • Qui demande quoi, à qui, et en échange de quoi ? • Qu'est-ce qui change entre la promesse faite au départ et ce qui est finalement annoncé ? • Peut-on parler de consentement chez la personne acceptant la demande ? Chez l'ami sur qui l'acte sexuel doit être réalisé ? • Comment peut se sentir la personne concernée par la promesse de cadeau ? • Que dit la loi (distinguer : pour la personne qui a fait la demande ; pour l'ami auquel est destiné l'acte sexuel ; pour la personne concernée par la promesse) ? • La loi est-elle différente selon que la deuxième personne a moins ou plus de 15 ans ? *Envisager les réactions possibles* • Que peut faire la victime ? • Que peuvent faire les témoins ? • À qui demander de l'aide ?	**Aide possible – questions d'analyse** *Comprendre la situation* • Comment chacune des deux personnes a-t-elle exprimé ce qu'elle souhaitait ? • Qu'est-ce qui montre que l'accord portait bien sur ce qui s'est passé, et à ce moment-là ? • Le fait de demander a-t-il empêché le moment d'être agréable ? • Que se serait-il passé si l'une des deux personnes avait changé d'avis ? *Envisager les réactions possibles* • Qu'est-ce qui, dans cette situation, pourrait servir de repère dans d'autres relations ?

Intention	Intention
Comprendre ce qu'est la marchandisation d'un corps et son exploitation par une ou plusieurs personnes. Connaitre le cadre juridique du recours à la prostitution, du proxénétisme et de l'exploitation sexuelle. Savoir ce que la loi interdit et quelles sont les peines encourues. Identifier que le consentement est biaisé lorsque des actes sexuels sont achetés, y compris lorsqu'il s'agit d'une promesse de rémunération ou de cadeau. Savoir qu'en dessous de 15 ans, tout acte de pénétration sexuelle ou tout acte bucco-génital acheté par une personne majeure constitue un viol, et tout autre acte sexuel une agression sexuelle, quelle que soit la différence d'âge entre les deux personnes. Affirmer que toute personne victime d'un acte sexuel pour lequel son consentement a été biaisé peut être aidée et n'est en rien responsable d'avoir « accepté » l'acte ou même de l'avoir « proposé ». **Point d'attention** Le montant n'est pas le sujet. La loi réprime le recours à la prostitution d'une personne mineure dès lors qu'un acte sexuel est obtenu contre une rémunération ou une simple promesse de rémunération, tenue ou non : l'infraction est constituée par la promesse, non par le versement. Le revirement révèle en revanche le rapport de force qui structure la situation : la personne qui paie fixe seule le prix, le modifie quand elle le décide et revient sur sa parole. Cette dissymétrie, entretenue par le mensonge, est le ressort de l'emprise : elle installe une dépendance et rend le retrait de plus en plus difficile. Toute personne mineure se trouvant dans une telle situation est en danger et relève de la protection de l'enfance, quelle que soit son apparente adhésion.	Le consentement est abordé avec une approche positive. Il permet à chacune et chacun de construire des relations respectueuses et épanouissantes.

Modalité 2 – activité de classement

Les élèves classent en deux catégories les mêmes situations ou des situations équivalentes, rédigées sous une forme plus synthétique :

- les situations dans lesquelles le consentement est présent ;
- les situations dans lesquelles le consentement est absent.

Les situations peuvent être imprimées séparément, pour que les élèves puissent les manipuler et les repositionner facilement sur le document support ci-dessous.

Figure 3 – document à compléter.

Le consentement est présent	Le consentement est absent

Les élèves prennent d'abord connaissance, en groupe, des différentes situations proposées. Les élèves échangent entre elles et eux, puis placent chaque situation sur la feuille de synthèse, selon la catégorie « Le consentement est présent » ou « Le consentement est absent ».

Les élèves sont invités à justifier leurs choix et à argumenter leur analyse, en s'appuyant sur les éléments présents dans la situation (paroles, comportements, contexte, éventuelles pressions), au regard des cinq critères du consentement.

Exemples de situations proposées

Les situations proposées constituent des exemples. Elles peuvent être adaptées ou complétées par les personnels en fonction du contexte de la classe et des objectifs pédagogiques poursuivis.

1. Une personne demande à l'autre si elle est à l'aise avant un contact physique.
2. Une personne n'exprime pas de refus, mais ne dit pas non plus qu'elle est d'accord ; l'autre poursuit le contact physique.
3. Deux personnes échangent sur leurs limites et s'assurent qu'elles sont toutes les deux d'accord.
4. Une personne semble hésitante ou mal à l'aise, mais l'autre insiste pour poursuivre.
5. Une personne change d'avis au cours d'un contact physique et l'exprime clairement ; l'autre respecte immédiatement cette décision.
6. Une personne impose un rapport sexuel à une autre personne, qui ne réagit pas.
7. Une personne explique que refuser gâcherait le moment ou la relation afin d'obtenir un accord.
8. Une personne demande l'autorisation avant de prendre une photographie ou une vidéo et de la diffuser.
9. Une personne dit non clairement, mais l'autre continue malgré ce refus.
10. Une personne semble mal à l'aise, mais l'autre interprète cela comme de la timidité et poursuit.
11. Deux personnes ont défini ensemble des règles claires (ce que chacune accepte et ce qu'elle refuse) et les appliquent. Chacune se sent écoutée et respectée.
12. Une personne est contrainte physiquement à un contact qu'elle ne souhaite pas.
13. Une personne en position d'autorité ou de confiance (un parent, un entraineur sportif, un professeur, un médecin, par exemple) sollicite pour une activité sexuelle une personne placée sous son autorité ou qui lui fait confiance.
14. Une personne envoie une photographie intime, mais celle-ci est ensuite diffusée sans son accord sur les réseaux sociaux.
15. Une personne a consommé de l'alcool et une autre en profite pour initier un contact physique.
16. Une personne refuse un contact physique dans une relation de couple, mais l'autre insiste en invoquant la relation.

Mise en commun

Lors de la mise en commun, chaque groupe présente quelques éléments d'analyse. Un échange peut être mené à partir des questions suivantes, pour chaque situation.

- Le consentement est-il libre, éclairé, spécifique, préalable et révocable ?

- Quels éléments montrent une hésitation, une gêne ou une absence de consentement ? Quels signes verbaux ou non verbaux doivent amener à vérifier l'accord de l'autre personne ?
- Quelles peuvent être les conséquences de l'absence de consentement ?
- Quelles attitudes permettraient de garantir un consentement mutuel ?
- Existe-t-il des dynamiques de pouvoir et d'emprise (âge, relation préalable, contexte, état émotionnel ou physique) ?
- Que dit la loi ?
- En quoi le contexte (soirée, groupe, relation amoureuse, réseaux sociaux, différence d'âge, autorité, alcool, etc.) peut-il influencer la capacité à consentir librement ?
- Pourquoi certaines personnes peuvent-elles avoir des difficultés à dire non clairement ?
- Comment réagir de manière respectueuse face à une hésitation ou un refus ?
- Quel rôle peuvent jouer les témoins ou les amis lorsqu'une situation semble problématique ?
- Les réseaux sociaux ou certains contenus en ligne peuvent-ils influencer la manière dont certaines personnes perçoivent le consentement ou les relations ?
- Comment demander clairement l'accord de l'autre sans mettre de pression ?
- Que peut faire la victime ?
- Que peuvent faire les témoins ?
- À qui demander de l'aide ?

Le message à retenir

La mise en commun permet de construire les idées suivantes :

- **le consentement est :**
  - libre : sans pression ni manipulation ;
  - éclairé : compréhension claire de l'acte ;
  - spécifique : accord donné pour un acte précis ;
  - préalable : demandé et obtenu avant l'acte ;
  - révocable : peut être retiré à tout moment.

Le silence, l'hésitation ou l'absence de refus explicite ne constituent jamais un consentement ;

- **certaines situations rendent impossible un consentement libre et éclairé :**
  - état d'alcoolisation ou de consommation de substances psychoactives, altération de la conscience, état de surprise, état de sidération ;
  - il est fréquent que les victimes d'agressions sexuelles et de viol ne réagissent pas pendant l'acte (état de sidération). En effet, un stress aigu peut bloquer ou « geler » une personne : c'est la sidération traumatique ; la réaction peut n'être ni immédiate ni rapide à venir (pour en savoir plus, voir la vidéo C'est quoi la sidération psychique ?) ;
  - plusieurs mécanismes peuvent empêcher une personne de réagir ou de refuser clairement : sidération, peur du conflit, pression affective, besoin d'être accepté, peur de blesser, de décevoir ou de perdre la relation, ou encore difficulté à identifier son propre malaise sur le moment ;

- **le non-respect du consentement est une violence :**

  - qu'il s'agisse de pressions psychologiques, d'actions commises par surprise, de menace ou de diffusion d'images intimes, d'agressions sexuelles ou d'un viol, de promesse de rémunération en échange d'un acte sexuel, ces actes constituent une atteinte à l'intégrité et sont sanctionnés par la loi. Des circonstances particulières peuvent aggraver la peine encourue (notamment lorsque l'agresseur agit en état d'ivresse manifeste, lorsque les violences sont commises au sein du couple, dans les cas de violence sexuelle incestueuse, lorsque les victimes sont mineures, lorsqu'une substance psychoactive a été versée à l'insu de la victime dans son verre, etc.) ;
  - toutes les formes d'acte sexuel sont concernées par la loi : le code pénal qualifie de viol « tout acte de pénétration sexuelle, de quelque nature qu'il soit, ou tout acte bucco-génital ou bucco-anal commis sur la personne d'autrui ou sur la personne de l'auteur par violence, contrainte, menace ou surprise » (article 222-23) ; constitue une agression sexuelle « tout acte sexuel non consenti commis sur la personne d'autrui ou sur la personne de l'auteur » (article 222-22).

Une attention particulière est portée aux personnes en situation de handicap, visible ou non, car la nature du handicap peut modifier les capacités de compréhension et d'expression du consentement.

Mise au point – le consentement et les violences sexuelles

Les violences sexuelles désignent tous les actes sexuels (avec ou sans pénétration) non consentis, c'est-à-dire réalisés sans le consentement libre, éclairé, spécifique, préalable et révocable à tout moment. Ce consentement doit être apprécié au regard des circonstances, et ne peut être déduit du seul silence ou de la seule absence de réaction de la victime (article 222-22 du code pénal, modifié par la loi du 6 novembre 2025 modifiant la définition pénale du viol et des agressions sexuelles). En outre, il n'y a pas de consentement si l'acte à caractère sexuel est commis avec violence, contrainte, menace ou surprise, quelle que soit leur nature.

Les violences sexuelles portent atteinte aux droits fondamentaux de la personne : personne n'a le droit d'imposer un acte sexuel qui n'est pas désiré et accepté.

Les violences sexuelles recouvrent différentes formes : agression sexuelle, viol, voyeurisme, harcèlement sexuel, envoi non consenti d'images à caractère sexuel, pornodivulgation, etc. Elles peuvent aussi laisser à la victime une image dépréciée d'elle-même. Quelle qu'en soit la forme, leurs conséquences pour la victime sont importantes, nombreuses et durables, notamment l'anxiété, les troubles du sommeil et/ou de l'alimentation, les peurs intenses, la culpabilité, la dépression, l'isolement, les conduites à risque ou agressives, les maladies chroniques, etc. Elles ont un impact sur la santé physique, sexuelle et psychologique, mais également sur la vie sociale, familiale ou encore professionnelle.

Ces manifestations sont propres à chaque victime et sont variables et évolutives dans le temps. Elles justifient de ne pas rester seul ou seule et de chercher de l'aide. Il peut être difficile d'exprimer ce que l'on ressent ou de parler des violences subies, y compris à des adultes proches. Dans ces situations, il est important de ne pas rester seul ou seule et de pouvoir se tourner vers une personne de confiance. C'est pourquoi il est utile d'avoir identifié, avant même de se trouver dans une telle situation, une personne dans l'établissement, dans sa famille ou dans son entourage à qui s'adresser. Cette anticipation facilite la démarche au moment où elle est le plus difficile.

Différence entre séduction/drague, harcèlement et violences sexuelles

La séduction a pour règles le respect, la réciprocité et l'égalité. La personne se sent respectée, désirée, en sécurité. À l'inverse, dans les violences, l'agresseur ne cherche pas à séduire ou plaire, il veut imposer ses choix et son pouvoir. La victime est mal à l'aise, nerveuse et cherche à éviter l'agresseur. Attention : dans certaines circonstances, l'agresseur n'a pas recours à la violence physique mais à la séduction pour instaurer une relation d'emprise. Certaines violences peuvent ainsi commencer par des mécanismes de séduction, de manipulation psychologique ou affective, ou d'emprise progressive, difficiles à repérer. La séduction, en elle-même, n'a rien de répréhensible. Il faut toutefois la distinguer de certaines stratégies qui s'en réclament : manipulation affective ou mentale, pression ou emprise progressive. Ces démarches là ne relèvent plus de la séduction mais d'un rapport de domination, et peuvent constituer le point de départ d'une violence.

Point d'attention concernant le retrait non consenti du préservatif : depuis la loi du 6 novembre 2025, modifier les conditions d'un acte sexuel sans l'accord de l'autre personne (comme retirer le préservatif sans prévenir) constitue un acte sexuel non consenti, pouvant être qualifié d'agression sexuelle ou de viol selon les situations.

Des références au code pénal sont proposées dans la partie *Apports de connaissances sur la thématique (pour les personnels en charge de la séance)* disponible en annexe documentaire.

Temps 3 – émotions, sentiments et construction de relations respectueuses (25 minutes)

L'objectif de ce temps d'apprentissage est d'amener les élèves à comprendre la place des émotions, de l'attirance et des sentiments dans la construction de relations respectueuses : en quoi ces éléments peuvent influencer les choix, de manière positive ou négative. Il s'agit également de développer la capacité à repérer des contextes de vulnérabilité ou de violence, et à identifier les ressources pour demander de l'aide ou soutenir une personne.

Ce temps permet de réinvestir les acquis sur le consentement, en les articulant avec d'autres dimensions : émotions, réciprocité, pression, prise de risque et responsabilité.

Mise en activité

Afin de favoriser les échanges et la participation de toutes et tous, les élèves sont installés en cercle. Cette disposition permet à chacune et chacun de voir les autres, de s'exprimer plus facilement et de confronter les points de vue dans un cadre collectif et respectueux. Si le cercle en classe entière parait trop exposant, le travail peut commencer en petits groupes avant une mise en commun.

Pour chaque situation, les élèves sont amenés à se positionner individuellement, à l'aide d'étiquettes de couleur, puis des échanges collectifs sont menés.

- « C'est acceptable »
- « C'est moyennement acceptable »
- « Ce n'est pas acceptable »

Chaque élève choisit une réponse et la montre simultanément.

Dans un second temps, les élèves confrontent leurs points de vue afin d'expliquer leurs choix, d'écouter les arguments des autres, d'identifier les éléments de désaccord ou de nuance, d'élaborer une analyse commune de la situation.

Les situations proposées ci-dessous sont à sélectionner par les personnels en charge de la séance, en fonction du groupe et du temps disponible.

Les personnels en charge de la séance :

- demandent aux élèves de justifier leur positionnement ;
- aident à identifier les émotions et les sentiments en jeu ;
- questionnent la situation pour faire émerger :
  - la réciprocité dans la relation ;
  - le respect ou non des limites ;
  - le cadre de la loi ;
  - la présence éventuelle de pression, d'emprise, de violences, ou de déséquilibre ;
  - les risques pour la santé, la sécurité ou les droits des personnes ;
- invitent les élèves à proposer des réactions adaptées :
  - Que pourraient faire les personnes concernées, potentiels auteurs comme victimes ?
  - Comment exprimer clairement son refus ?
  - Que peut faire une personne qui se rend compte qu'elle a dépassé les limites de l'autre ?
  - Que pourrait faire un témoin ?
  - À qui demander de l'aide ?

Phrases à débattre et éléments d'analyse

Situation 1 : une personne insiste pour aller plus loin (un baiser, une caresse) alors que l'autre préfère attendre.

- Notions : attirance, consentement, respect du rythme, réciprocité.
- Questionnements : les deux personnes ont-elles les mêmes envies ? Y a-t-il une pression ? Peut-on ressentir de l'attirance sans vouloir agir ?
- Idée clé : une relation suppose de respecter le rythme et les limites de chacune et chacun.

Situation 2 : une personne accepte une relation sexuelle pour ne pas décevoir l'autre.

- Notions : consentement, émotions, pression implicite, estime de soi.
- Questionnements : peut-on parler de consentement ? Pourquoi peut-il être parfois difficile de refuser ? Quelles émotions sont en jeu ?
- Idée clé : un accord donné sous pression ou pour faire plaisir n'est pas un consentement libre.

Situation 3 : deux personnes ont un rapport sans protection, sans en avoir parlé.

- Notions : prise de risque, IST, contraception, responsabilité, échanges explicites.
- Questionnements : quels sont les risques ? Pourquoi ne pas en avoir parlé ? Qu'est-ce qui peut être fait différemment ?
- Idée clé : une relation sexuelle implique de faire des choix responsables pour sa santé et celle des autres.

Situation 4 : une personne propose un rapprochement à une personne qui a consommé de l'alcool (ou toute autre substance psychoactive).

- Notions : consentement, vulnérabilité, substances psychoactives, GHB, loi.
- Questionnements : la personne peut-elle consentir ? Quels sont les risques ? Que devraient faire les autres ?
- Idée clé : une personne en situation de vulnérabilité ne peut pas consentir ; il est nécessaire de la protéger. Cette vulnérabilité ne tient pas qu'à l'alcool : elle peut aussi venir de la fatigue, de la peur, de la sidération, d'autres substances ou d'une situation d'emprise. Les témoins ont un rôle à jouer pour intervenir ou alerter.

Situation 5 : deux personnes discutent de leurs envies et respectent leurs limites.

- Notions : relation égalitaire, communication, consentement.
- Questionnements : qu'est-ce qui rend cette relation positive ? Comment le respect est-il exprimé ?
- Idée clé : une relation équilibrée repose sur la communication, la réciprocité et le respect.

Situation 6 : une personne exige des réponses constantes et se met en colère en cas de refus.

- Notions : emprise, pression, violence psychologique, liberté.
- Questionnements : est-ce une relation équilibrée ? Quels signes de pression observe-t-on ? Quelles émotions cela peut-il provoquer ?
- Idée clé : la pression et le contrôle ne sont pas des preuves d'amour, mais des signes de relation déséquilibrée et de tentative de domination.

Situation 7 : une image intime est partagée sans l'accord de la personne concernée.

- Notions : vie privée, consentement, cyberviolences, loi.
- Questionnements : le consentement est-il respecté ? Quelles conséquences pour la personne ? Que peut faire un témoin ? Quelle attitude adopter lorsque l'on est destinataire de ces images ?
- Idée clé : diffuser une image intime sans accord est une atteinte grave, punie par la loi. Toute personne qui la regarde, l'enregistre ou la repartage participe à la violence : ne pas relayer, soutenir la victime et signaler sont essentiels. Ces violences prennent des formes nouvelles (captures, faux comptes, *deepfakes* par IA, menaces de diffusion) ; le 3018 permet d'être aidée ou aidé et de faire retirer les contenus.

Situation 8 : une personne apprend que sa famille a organisé son mariage avec quelqu'un qu'elle n'a pas choisi ; un voyage à l'étranger est prévu pendant les vacances.

- Notions : mariage forcé, droits humains, liberté.
- Questionnements : peut-on parler de consentement ? Quels droits sont concernés ? Qui peut aider ?
- Idée clé : toute relation doit être librement choisie ; le mariage forcé est une violence et une infraction pénale.

Point d'attention

La contrainte peut être physique, mais elle est le plus souvent psychologique : chantage affectif, isolement, contrôle, ou tromperie (un séjour présenté comme des vacances). L'article 222-14-4 du code pénal réprime le fait d'user de manœuvres pour amener une personne à quitter le territoire en vue d'un tel mariage. Une ordonnance de protection peut être demandée avant le départ. La Convention d'Istanbul, ratifiée par la France, prévoit expressément que la culture, la coutume, la religion et la tradition ne peuvent être invoquées pour justifier ces faits. Les élèves les plus exposées sont très majoritairement des filles.

Situation 9 : une personne dit qu'elle ne veut plus continuer, mais l'autre insiste.

- Notions : consentement révocable, respect, violence.
- Questionnements : le refus est-il respecté ? Peut-on changer d'avis ? À partir de quand y a-t-il violence ?
- Idée clé : le consentement peut être retiré à tout moment et doit toujours être respecté.

Situation 10 : deux personnes parlent de leurs émotions avant de commencer une relation.

- Notions : émotions, communication, échanges, confiance.
- Questionnements : pourquoi est-ce important de parler ? Qu'est-ce que cela change dans la relation ?
- Idée clé : exprimer ses émotions et communiquer permet de construire des relations de confiance.

Situation 11 : une personne retire le préservatif pendant un rapport sans en informer l'autre.

- Notions : consentement, violence sexuelle, loi, confiance.
- Questionnements : le consentement est-il toujours valable ? Qu'est-ce qui change dans la situation ? Quelles conséquences possibles ? Est-ce tromper son ou sa partenaire ?
- Idée clé : modifier les conditions d'un rapport sans accord annule le consentement : il s'agit d'une violence sexuelle, qui peut être qualifiée d'agression sexuelle ou de viol.

Situation 12 : deux personnes ont un rapport sans préservatif sans avoir discuté des risques.

- Notions : prévention, IST, contraception, responsabilité partagée.
- Questionnements : quels risques existent ? Qui est concerné par ces risques ? Qu'aurait-il fallu faire avant ?
- Idée clé : la protection et la prévention reposent sur une responsabilité partagée et des échanges préalables.

Situation 13 : une personne boit une boisson et se sent soudain désorientée, une autre en profite pour se rapprocher d'elle.

- Notions : soumission chimique, vulnérabilité, violences sexuelles.
- Questionnements : quels signes de danger observe-t-on ? La personne peut-elle consentir ? Que doivent faire les témoins, et dans quelles circonstances ?
- Idée clé : profiter d'une altération de l'état d'une personne constitue une violence grave, droguer une personne dans le but de commettre des violences sexuelles est interdit par la loi.

Situation 14 : une personne consomme de l'alcool et devient très vulnérable, une autre insiste pour un rapprochement.

- Notions : vulnérabilité chimique, consentement, responsabilité.
- Questionnements : la personne est-elle en capacité de consentir ? Qui doit s'assurer du respect de la situation ?
- Idée clé : la vulnérabilité, même liée à une consommation volontaire, doit être prise en compte et protégée par les autres.

Situation 15 : une personne confie à un ami ou une amie qu'elle subit des pressions ou des violences dans sa relation.

- Notions : demande d'aide, violences au sein du couple, soutien, écoute.
- Questionnements : comment réagir face à cette confidence ? Que peut faire un témoin ? Vers qui se tourner ?
- Idée clé : il est essentiel d'écouter sans juger, de soutenir et d'orienter vers une aide adaptée.

Situation 16 : dans un couple, une personne demande à consulter régulièrement le téléphone portable de l'autre.

- Notions : contrôle, emprise, violences psychologiques.
- Questionnements : cette demande relève-t-elle de la confiance ou du contrôle ? Qu'est-ce qui change si elle est insistante, répétée, ou difficile à refuser ? A-t-on le droit de garder un espace à soi dans une relation ?
- Idée clé : dans une relation, vouloir vérifier le téléphone de l'autre traduit une volonté de contrôle, même au nom de la confiance ou de la transparence. Chacune et chacun a droit à un espace personnel, y compris son téléphone, et le refuser ne peut être reproché. Une relation respectueuse ne repose pas sur la surveillance, mais sur la liberté de chacune et chacun et le respect de ses limites. Ces repères concernent les relations entre partenaires.

Situation 17 : dans un couple, une personne demande à l'autre avec insistance de s'habiller avec des vêtements plus longs pour couvrir son corps, afin de « se respecter ».

- Notions : contrôle, emprise, violences psychologiques, sexisme.
- Questionnements : qui décide de la manière dont l'autre s'habille ? Qu'est-ce qui distingue un avis qu'on peut donner d'une exigence qu'on impose ? Que se passe-t-il quand cette demande devient répétée ou pressante ?
- Idée clé : personne n'a à imposer à son ou sa partenaire une façon de s'habiller, de se comporter, de parler ou de penser. Donner un avis est possible, en revanche, en faire une exigence, sous la pression, est une forme de contrôle qui ne respecte pas la liberté et les limites de l'autre.

Situation 18 : sur un réseau social, une personne demande à une autre son accord avant de publier une photo où elles apparaissent toutes les deux ; l'autre préfère que non, et ce choix est accepté sans insistance.

- Notions : respect, consentement, vie privée, relation respectueuse.
- Questionnements : qu'est-ce qui rend cet échange respectueux ? Pourquoi est-il important de demander l'accord avant de publier ?
- Idée clé : demander l'accord de l'autre et accueillir un refus sans insister sont au cœur d'une relation respectueuse, en ligne comme hors ligne.

Situation 19 : une personne demande régulièrement la localisation en temps réel de son ou sa partenaire et se met en colère lorsqu'elle la désactive.

- Notions : contrôle, géolocalisation, emprise, vie privée.
- Questionnements : partager sa localisation est-il une preuve de confiance ? Peut-on refuser sans avoir « quelque chose à cacher » ?
- Idée clé : exiger la localisation de l'autre relève du contrôle ; chacune et chacun a droit à une vie privée, même en couple.

Situation 20 : dans un groupe de discussion, plusieurs personnes partagent des vidéos affirmant que « les garçons doivent dominer dans une relation » et qu'« une fille qui refuse veut souvent dire oui ».

- Notions : discours masculinistes, pression du groupe, consentement, influence des réseaux sociaux, domination, inégalités.
- Questionnements : d'où viennent ces idées ? Quels effets peuvent-elles avoir ? Que laisse croire le silence du reste du groupe ? Comment y répondre ?
- Idée clé : ces discours sont faux et dangereux ; un refus est toujours un refus, et le respect du consentement ne se négocie pas.

Point d'attention

Ces vidéos relèvent des discours masculinistes, qui présentent les hommes comme lésés par l'égalité et défendent une masculinité de domination. Aucun compte, aucune vidéo ni aucun créateur ou créatrice de contenus réels n'est cité. Ces discours font l'objet d'un temps de travail spécifique (temps 4).

Mise en commun

Lors de la mise en commun, les différents groupes présentent leur analyse.

Deux questions peuvent conclure les échanges :

- **« Que devient une relation si ces comportements s'installent et se cumulent ? »** Il s'agit d'une emprise : la personne contrôlée perd peu à peu sa liberté, son entourage et sa confiance (pour plus d'informations, consulter la mise au point sur l'emprise).
- **« Et si la personne contrôlée décide de partir ? »** La séparation, refusée ou récente, est l'un des moments les plus dangereux : la personne qui contrôle n'accepte pas la fin de la relation et peut commettre des violences.

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 ferrent, 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 s'en rendent compte, deviennent émotionnellement dépendantes, croyant avoir besoin de l'agresseur.

L'utilisation de substances peut aussi être une stratégie pour instaurer une emprise directement fondée sur une addiction à des psychotropes provoquée ou alimentée par l'exploiteur. Cette emprise est renforcée par le fait que la fourniture des substances (cannabis, médicaments ou autres produits détournés de leur usage) aux victimes est réalisée par l'exploiteur lui-même. L'emprise chimique devient alors un moyen de contraindre des personnes en situation de vulnérabilité à commettre des délits ou des crimes, à se mettre en danger et/ou à être exposées à un danger ou à des violences.

Bilan de l'activité

Les personnels structurent les apports en faisant émerger les éléments suivants :

- **les relations affectives ou sexuelles peuvent impliquer des émotions, des sentiments et de l'attirance.** Ces ressentis sont personnels et peuvent évoluer selon les situations, les personnes et les moments ;
- **une relation respectueuse et égalitaire repose sur la réciprocité** : chacune et chacun doit pouvoir exprimer ses envies, ses limites et ses choix, et voir ceux-ci pris en compte et respectés ;
- **une relation respectueuse procure de la confiance, de la sécurité, de l'écoute et la liberté d'être soi-même** : chacune et chacun peut exprimer ses limites, voir ses choix respectés et demander de l'aide sans honte ;
- **il est possible de ressentir de l'attirance ou des émotions sans que cela conduise à un comportement** ; chacune et chacun peut apprendre à faire des choix et à prendre en compte ses propres limites ainsi que celles des autres ;
- **un refus peut s'exprimer de plusieurs manières, se répéter, et n'a jamais à être justifié** ;
- **s'assurer de l'accord de l'autre, accepter un refus sans insister et renoncer en cas de doute relèvent de la responsabilité de chacune et chacun** ;
- **certaines situations relèvent de pressions, de manipulations ou de mécanismes d'emprise** (insistance, culpabilisation, intrusion dans les espaces privés et intimes, peur de décevoir, contrôle coercitif), qui constituent des violences ;
- les **situations de vulnérabilité (fatigue, consommation de substances psychoactives, état de sidération, relation d'autorité ou de dépendance) empêchent l'expression d'un consentement libre et éclairé**. Dans ces situations, la responsabilité repose sur les autres, qui doivent s'assurer de ne pas mettre en danger et de protéger ;
- **certaines situations constituent des atteintes graves aux droits et à l'intégrité des personnes** (violences sexuelles, diffusion d'images sans accord, mariage forcé, etc.) et sont interdites par la loi ;
- **les relations impliquent également des enjeux de santé** : l'absence de protection lors de relations sexuelles expose à des risques d'infections sexuellement transmissibles (IST) et de grossesses non prévues et/ou non désirées ; il est donc nécessaire de s'informer et de faire des choix responsables. Ces notions sont travaillées dans la séance en lien avec les sciences de la vie et de la Terre (voir plus loin dans ce livret).

Point d'attention

Prévenir les violences, c'est aussi apprendre à ne pas en commettre. S'assurer de l'accord de l'autre avant d'agir, accepter un refus sans insister, respecter les limites, et renoncer lorsqu'un doute existe font partie des comportements que chacune et chacun doit adopter. Insister, négocier ou culpabiliser pour obtenir un accord ne relève pas de la séduction : c'est ce qui prive l'autre de sa liberté de choisir.

Les personnels en charge de la séance introduisent alors explicitement la question de la demande d'aide, en posant une question ouverte : « Que peut faire une personne si elle est confrontée à une situation de violence, de pression ou de danger ? Que peut faire un témoin ? »

Les échanges permettent de faire émerger les éléments suivants :

- il peut être difficile de parler de ce que l'on ressent ou de situations vécues, en particulier lorsqu'il s'agit de violences ;
- il est important de ne pas rester seul ou seule face à une inquiétude, une pression ou une situation de violence, que la personne soit directement concernée ou témoin ;
- parler à une personne de confiance permet de trouver écoute, soutien et accompagnement.

Les élèves sont amenés à identifier les ressources mobilisables :

- des adultes de confiance dans l'entourage proche (famille, proches), lorsque ceux-ci ne sont pas eux-mêmes à l'origine du risque ;
- des personnels de l'établissement (infirmière ou infirmier, assistante ou assistant de service social, psychologue de l'éducation nationale, professeure ou professeur, conseillère ou conseiller principal d'éducation, personnel de vie scolaire, accompagnante ou accompagnant d'élèves en situation de handicap) ;
- des professionnelles et professionnels extérieurs (médecins, centres de santé, police, gendarmerie) ;
- les dispositifs adaptés aux violences numériques et cyberviolences : le numéro 3018 (numéro national unique et gratuit pour les victimes de harcèlement scolaire, de cyberharcèlement et de violences numériques) et la plateforme PHAROS ;
- le 3919 (Violences Femmes Info), pour les personnes victimes de violences au sein du couple comme pour leur entourage ;
- le 119 (Allô Enfance en danger), pour toute personne mineure en danger ou en risque de l'être ;
- des associations spécialisées et des dispositifs d'écoute ;
- les personnes qui s'inquiètent de leur propre comportement, parce qu'elles ont insisté, contraint, ou craignent de le faire, peuvent également demander de l'aide.

Les personnels en charge de la séance rappellent que :

- toute situation de contrainte, de pression ou de non-respect constitue une atteinte aux droits et doit être prise au sérieux : il est possible et important d'en parler à une personne de confiance ;
- il est possible d'aider une personne en difficulté en l'écoutant, en la soutenant, en ne la jugeant pas et en l'accompagnant vers une aide adaptée ;
- en tant que témoin, chacune et chacun peut agir, alerter et contribuer à protéger les autres.

Mise au point – les violences au sein du couple (source : État, arretonslesviolences.gouv.fr)

Les violences au sein du couple sont un ensemble d'actes, de propos et comportements par lequel un partenaire ou ex-partenaire veut contrôler ou dominer l'autre. Ces violences sont interdites et punies par la loi. Les formes de violences sont multiples et peuvent coexister : physiques, verbales, psychologiques, sexuelles, matérielles, économiques, administratives, sur la parentalité, cyberviolences.

L'existence d'une relation de couple (peu importe la durée de la relation, peu importe si la relation est toujours en cours ou passée, connue ou non) est une circonstance aggravante de nombreuses infractions, notamment des infractions de violences sexuelles.
Les violences n'ont rien à voir avec les conflits. Dans les disputes ou conflits conjugaux, deux points de vue s'opposent dans un rapport d'égalité. Dans les violences, l'agresseur installe un rapport de domination et prend le pouvoir sur la victime. Pour en savoir plus : vidéo Paroles d'experte par Ernestine Ronai.

Les adolescents et adolescentes peuvent être concernés par les violences au sein du couple à deux niveaux :

- en tant que victimes directes de violences au sein du couple qu'ils forment avec un petit ami ou une petite amie ;
- en tant que co-victimes des violences au sein du couple de leurs parents.

Mariage, liberté et consentement : la fin du « devoir conjugal »

La notion de « devoir conjugal » n'a jamais été présente dans la législation française. Toutefois, certaines dispositions du code civil (notamment l'obligation de fidélité – article 212, et surtout l'obligation de la communauté de vie – article 215) ont entrainé des décisions judiciaires (y compris de la Cour de cassation, plus haute juridiction française), dans le cadre de divorces, retenant une faute de l'épouse au motif qu'elle refusait des relations intimes avec son mari et que ces refus constituaient une « violation grave et renouvelée des devoirs et obligations du mariage rendant intolérable le maintien de la vie commune ».

Le 23 janvier 2025, la Cour européenne des droits de l'homme, chargée de veiller à la bonne application de la Convention européenne des droits de l'homme de 1950, a condamné la France pour violation de l'article 8 de cette Convention et considéré que « l'existence même d'une telle obligation matrimoniale est à la fois contraire à la liberté sexuelle, au droit de disposer de son corps et à l'obligation positive de prévention qui pèse sur les États contractants en matière de lutte contre les violences domestiques et sexuelles. » Dans la foulée, une proposition de loi a été adoptée à l'Assemblée nationale puis au Sénat pour clarifier le code civil en établissant que la « communauté de vie ne crée aucune obligation pour les époux d'avoir des relations sexuelles ». En septembre 2026, ce texte n'est pas encore promulgué : adopté par l'Assemblée nationale le 28 janvier 2026, il a été modifié par le Sénat le 9 avril 2026 et poursuit la navette parlementaire (deuxième lecture). Toute relation sexuelle, y compris entre époux et épouses, repose sur un consentement libre et éclairé de chacune et chacun, défini par la loi du 6 novembre 2025. Si ce consentement n'existe pas, la loi reconnait le viol, y compris entre époux et épouses.

Les féminicides : en France

En 2024, les forces de sécurité intérieure ont enregistré :

- 107 victimes de féminicides ;
- 270 victimes de tentatives de féminicides ;
- 906 femmes victimes de (tentatives de) suicides à la suite du harcèlement par (ex-)conjoint.

Au total, 1 283 femmes ont été victimes de (tentatives de) féminicides au sein du couple, directs ou indirects en 2024.

Le nombre de femmes âgées de 18 ans et plus qui, en 2023, ont été victimes de violences physiques, verbales ou psychologiques et/ou sexuelles au sein du couple, est estimé à 376 000 femmes. L'agresseur est le mari, le concubin, le pacsé, le petit ami, ancien ou actuel, cohabitant ou non.

Parmi ces femmes victimes, moins d'une sur cinq (19 %) a déclaré avoir déposé une plainte en gendarmerie ou en commissariat de police à la suite de ces violences.

Source : base des victimes de crimes et délits, SSMSI et Délégation aux victimes (DAV), ministère de l'Intérieur. Pour plus d'informations, consulter la page Les chiffres de référence sur les violences faites aux femmes.

Temps 4 – comprendre comment les discours masculinistes remettent en cause le consentement (30 minutes)

L'objectif est d'amener les élèves à comprendre comment les discours masculinistes remettent en cause le consentement et l'égalité entre toutes et tous.

Lancement de l'activité (10 minutes)

Les personnels retiennent quatre à six affirmations parmi celles proposées ci-dessous et les soumettent aux élèves. Plusieurs modalités pédagogiques sont possibles :

- demander aux élèves de se positionner, par groupe ou individuellement, pour chacune des propositions (« acceptable », « inacceptable », « je ne sais pas ») ;
- ne sélectionner que les affirmations à déconstruire (affirmations 1 à 8) et demander aux élèves d'expliquer pourquoi elles sont fausses et contraires à la loi et aux principes de liberté et d'égalité.

Les affirmations à déconstruire

1 – « Quand une fille dit non, c'est souvent pour ne pas paraitre trop facile. »

Éléments d'analyse : cette affirmation est inacceptable car elle implique la notion de réputation, différente chez les filles et les garçons. Ces dernières peuvent être particulièrement jugées sur leur comportement sexuel, réel ou supposé, ou sur leur physique (tenue vestimentaire, par exemple). Dès qu'elles s'éloignent de ces normes, elles sont plus facilement jugées péjorativement et sexualisées, le refus ne serait alors qu'une « posture » qu'il faudrait contourner, comme l'implique la formulation ci-dessus.

L'absence de consentement, quelle que soit la manière dont elle est exprimée, doit être respectée. La liberté de décider pour soi est un principe de la République : chacune et chacun a le droit de dire non et ce refus doit être respecté. C'est inscrit dans la loi.

2 – « Si une fille n'a rien dit et n'a rien fait pour arrêter, il n'y a rien à se reprocher. »

Éléments d'analyse : cette idée est inacceptable et contredit directement la loi. Elle repose sur l'idée que le consentement doit être forcément explicite. La loi du 6 novembre 2025 précise que le consentement « ne peut être déduit du seul silence ou de la seule absence de réaction de la victime » (article 222-22 du code pénal). Cette affirmation déplace la responsabilité sur la personne qui subit la violence et repose sur le stéréotype sexiste de l'homme qui prend l'initiative et de la femme qui se laisse faire. Le silence y est transformé en accord et la charge de se défendre pèse sur celle qui subit.

Dans une relation, le consentement se demande et se vérifie : c'est ce respect mutuel que la loi et les principes et valeurs de la République garantissent à chacune et chacun.

3 – « Insister, c'est montrer qu'on tient vraiment à quelqu'un. »

Éléments d'analyse : cette idée est inacceptable car elle laisse penser que la pression serait une preuve d'attachement. Elle repose sur le stéréotype de la « conquête amoureuse », où l'homme persévère et où la femme finit par céder. Insister après un refus n'est pas une preuve d'attachement, mais une expression de domination.

Un refus se respecte, quelle que soit la manière dont il est exprimé. Tenir à quelqu'un, c'est d'abord respecter sa liberté de dire non : le respect de l'autre est la condition d'une relation de confiance.

4 – « Un garçon à qui on dit non trop souvent, c'est qu'il n'a pas assez travaillé sur lui. »

Éléments d'analyse : cette idée est inacceptable car elle fait du refus un problème « technique » à résoudre, et jamais une volonté à respecter. Cette affirmation est un postulat des contenus masculinistes de « coaching en séduction », qui promettent d'apprendre aux garçons comment « s'améliorer » pour faire changer des refus en accords. Elle repose sur le stéréotype sexiste selon lequel la valeur d'un homme se mesurerait à ses conquêtes : le refus ne serait alors plus la volonté d'une personne, mais la sanction d'une performance jugée insuffisante et souvent mal comprise par la ou le partenaire. Cette vision constitue l'un des socles de l'idéologie masculiniste et permet aux influenceurs de cette mouvance de transformer en objets marketing le bien-être masculin et l'amélioration de l'image de soi selon les normes de genre virilistes[2]. Dans cette hiérarchie, les garçons classés comme « bêta » sont présentés comme dépourvus de virilité et sont fréquemment visés par des insultes homophobes : l'homophobie devient un moyen de sanctionner ceux qui ne correspondent pas au modèle imposé.

Un refus n'est pas un échec personnel à corriger : il exprime la volonté de l'autre, qui n'a pas à être justifiée.

5 – « Il y a des hommes à haute valeur et des hommes qui n'en ont pas. »

Éléments d'analyse : cette idée est inacceptable car elle établit une hiérarchie entre les hommes (« alpha », « bêta ») en définissant ce que serait « un vrai homme ». Ce classement, au cœur des discours masculinistes, repose sur le stéréotype sexiste d'une prétendue « virilité » qui mesurerait la valeur des garçons au nombre de leurs « conquêtes », les filles se trouvant réduites au rang de preuve de réussite, ou encore à leur apparence physique correspondant aux normes de genre virilistes.

Ce classement impose aux garçons des injonctions de genre, fondées sur des représentations erronées de la masculinité, notamment sur la domination des femmes.

6 – « Une fille qui a eu plusieurs copains se respecte moins. »

Éléments d'analyse : cette idée est inacceptable car elle suppose qu'une femme qui a eu plusieurs partenaires ne se respecterait pas, et qu'il serait légitime de connaitre le nombre de ses partenaires antérieurs. Elle repose sur le stéréotype sexiste d'une prétendue « pureté » exigée des filles : leur vie affective est traitée comme une information dont elles devraient rendre compte aux hommes.

Personne n'a à rendre compte de sa vie affective et sexuelle. Le respect de la vie privée et l'égalité entre les personnes valent pour toutes et tous, sans distinction de genre.

2. « L'affirmation de normes virilistes, à savoir celles d'une virilité exacerbée et dominante, constitue un puissant marqueur commun des masculinismes contemporains ». Sénat, Mascus : la nouvelle offensive contre les femmes, rapport d'information n° 776, tome I, juin 2026.

7 – « Aujourd'hui, ce sont les garçons qu'on accuse tout le temps. »

Éléments d'analyse : cette idée repose sur une inversion victimaire. Le ressort mobilisé est celui d'un récit sur les hommes présentés comme collectivement accusés et fait du masculinisme une idéologie qui présente l'égalité comme un recul des droits des hommes, et plus généralement de leur place dans la société.

L'égalité entre les femmes et les hommes est un principe de la République.

8 – « Si un garçon va mal aujourd'hui, c'est à cause du féminisme. »

Éléments d'analyse : le ressort mobilisé est la recherche d'un responsable. Si le mal-être peut être réel, la cause qui lui est attribuée est fausse : ce sont les normes virilistes elles-mêmes (interdiction des émotions, injonction à la performance, etc.) qui ont un impact sur le bien-être des hommes.

Le masculinisme n'est pas le pendant du féminisme. Alors que le féminisme est un mouvement d'émancipation qui poursuit le but d'une égalité réelle entre les femmes et les hommes, le masculinisme est un mouvement de négation des droits des femmes.

Les affirmations à valider

9 – « Une relation sexuelle suppose l'accord des deux personnes, à chaque fois. »

Éléments d'analyse : cette affirmation est juste et reprend la définition légale du consentement. Le consentement est requis à toutes les étapes d'une relation sexuelle. Il est « libre et éclairé, spécifique, préalable et révocable » (article 222-22 du code pénal).

Demander l'accord de l'autre, et respecter son refus, c'est reconnaitre sa liberté de décider pour soi. Le consentement est strictement défini dans la loi.

10 – « Ce que les garçons ont à gagner à l'égalité, c'est de ne plus avoir à jouer un rôle. »

Éléments d'analyse : cette affirmation est juste. La conquête de nouveaux droits en faveur de l'égalité entre les femmes et les hommes permet aux filles de se dégager d'un certain nombre d'injonctions de genre (réputation, sexualisation, etc.) tout comme elle le permet aux garçons qui peuvent s'affranchir d'un certain nombre d'injonctions virilistes (interdiction des émotions, injonction à la performance, etc.).

L'égalité profite à toutes et à tous.

Mise en commun (10 minutes)

Les affirmations inacceptables (affirmations 1 à 8) ont un point commun : elles reposent sur des normes virilistes, c'est-à-dire une définition de ce que serait un « vrai homme » (fort, dominant, sans émotion ni vulnérabilité). Ces normes servent à justifier le contrôle et la domination des hommes sur les femmes. Ceci a pour conséquence d'ignorer le refus qu'une femme peut opposer à un acte sexuel. Elles contribuent aussi à hiérarchiser les garçons entre eux, en valorisant ceux qui se conforment le plus à ces normes et en dévalorisant ceux qui s'en écartent. Les affirmations 7 et 8 y ajoutent un récit victimaire : l'égalité entre les femmes et les hommes y est présentée comme une perte pour les hommes et fait du masculinisme un pendant du féminisme.

Les normes virilistes, à savoir celles d'une virilité exacerbée et dominante, se traduisent par des comportements attendus des garçons, qui constituent le socle des discours masculinistes : c'est en leur nom que l'insistance, la pression, les commentaires sur le corps des filles, le contrôle de leurs fréquentations ou de leur téléphone, le harcèlement ou le mépris du refus sont présentés comme de prétendues preuves de virilité. Ces mêmes normes nourrissent les violences faites aux femmes mais également l'homophobie et l'ensemble des LGBT+phobies.

Des liens peuvent être faits avec les situations proposées au temps 2. Par exemple, la situation 9 « Deux personnes ont une relation sexuelle avec préservatif. Au cours du rapport, l'une retire le préservatif sans en informer l'autre (*stealthing*). La seconde personne ne s'en rend compte qu'après. » peut être réinvestie car elle décrit une situation de domination et de mépris du consentement. Depuis la loi du 6 novembre 2025, modifier les conditions d'un acte sexuel sans l'accord de l'autre personne, comme retirer le préservatif sans prévenir son ou sa partenaire, constitue un acte sexuel non consenti, pouvant être qualifié d'agression sexuelle ou de viol selon les situations.

Les affirmations justes (affirmations 9 et 10) décrivent ce qui rend une relation possible. L'égalité n'est pas une contrainte imposée aux garçons, elle est la condition d'une relation équilibrée et épanouissante où chacune et chacun peut être en confiance. En outre, elle libère les garçons des injonctions de genre, qui peuvent être préjudiciables pour leur santé mentale.

Comment circulent ces idées ? (10 minutes)

Ces affirmations ne sont pas des opinions isolées, elles circulent en ligne, portées par des vidéos et des influenceurs qui les présentent comme des évidences.

La situation 20, étudiée lors du temps précédent, est reprise et discutée avec les élèves :

« Dans un groupe de discussion, plusieurs personnes partagent des vidéos affirmant que "les garçons doivent dominer dans une relation" et qu'"une fille qui refuse veut souvent dire oui". »

Des échanges peuvent être menés à partir des questions proposées ci-dessous.

1. Quel message ces vidéos diffusent-elles sur les relations entre les femmes et les hommes ?
2. Qui parle, et dans quel but ?
3. Pourquoi ce contenu cible-t-il un utilisateur plutôt qu'un autre ? Quels mécanismes sont à l'œuvre ?

La mise en commun peut reposer sur les idées suivantes.

- Ces vidéos reprennent des idées fausses sur le consentement et sur les relations entre les femmes et les hommes, telles que celles qui viennent d'être déconstruites. Elles valorisent les rapports de domination et remettent en cause le consentement (en toute opposition à la loi et aux principes et valeurs de la République). Ces idées relèvent de discours masculinistes.
- Le masculinisme est une idéologie qui se caractérise par :
  - un antiféminisme ayant pour objectif de faire reculer les droits des femmes ;
  - une hiérarchisation des sexes ;
  - une naturalisation des rapports de genre ;
  - une valorisation du virilisme (force, domination, absence d'émotion) qui s'accompagne du rejet des personnes homosexuelles et trans.

- Le masculinisme est un phénomène déjà ancien, mais il est aujourd'hui amplifié par les réseaux sociaux et le fonctionnement de leurs algorithmes :
  - la répétition de contenus proches peut enfermer peu à peu dans un environnement où les points de vue différents ne sont plus proposés (ce phénomène est appelé « bulle de filtres ») ;
  - les algorithmes peuvent contribuer à une normalisation par « glissement » : des propos d'abord perçus comme provocateurs, humoristiques ou exagérés peuvent, à force d'être répétés, finir par paraitre plus ordinaires ou plus acceptables. Une personne qui regarde des vidéos sur la confiance en soi ou la musculation peut ainsi se voir progressivement proposer des contenus qui remettent en question l'égalité entre les femmes et les hommes ou qui désignent les femmes comme responsables.
- Les personnes qui produisent ces contenus peuvent chercher à obtenir de l'attention, des abonnés, de l'influence ou des revenus.
- Une étude irlandaise menée en 2024 avec des comptes fictifs de garçons de 16 et 18 ans montre que tous se sont vu proposer des contenus masculinistes en moins de 26 minutes, y compris ceux qui ne regardaient que des vidéos ordinaires (sport, jeux vidéo, etc.)[3].

Bilan de l'activité

- Une relation libre et égalitaire suppose que chacune et chacun décide pour soi. L'accord doit être demandé, il peut être révoqué à tout moment. Le refus se respecte sans avoir à être justifié.
- Les discours masculinistes proposent l'inverse : un rapport où les hommes s'imposent, dominent et méprisent le refus. Ces discours aboutissent parfois à des incitations au viol.
- Ces discours enferment ceux à qui ils s'adressent en imposant des injonctions de genre aux hommes (être fort, dominant, sans émotion ni vulnérabilité), qui pèsent sur le bien-être.
- Ces injonctions virilistes sont le point de départ de comportements irrespectueux, voire violents, envers les filles et les femmes, et de l'homophobie envers celles et ceux qui ne s'y conforment pas.
- Sur les réseaux sociaux, la répétition des contenus, les recommandations des algorithmes et l'effet de groupe peuvent contribuer à banaliser progressivement ces représentations. Prendre du recul suppose d'interroger le message, la personne qui le produit, son intention et les mécanismes qui le rendent visible et conduisent les auteurs de ces contenus à réaliser des profits très lucratifs (conseils en coaching, etc.).

Mise au point – le masculinisme

Qu'est-ce que le masculinisme ?

Le masculinisme est une idéologie qui se caractérise par un récit présentant les hommes comme lésés par l'égalité, un antiféminisme ayant pour objectif de faire reculer les droits des femmes, une hiérarchisation des sexes, une naturalisation des rapports de genre et une rhétorique de la masculinité. Ce phénomène est ancien, mais il est aujourd'hui amplifié par les réseaux sociaux.

3. Catherine Baker, Debbie Ging et Maja Brandt Andreasen, *Recommending Toxicity: The role of algorithmic recommender functions on YouTube Shorts and TikTok in promoting male supremacist influencers*, DCU Anti-Bullying Centre, Dublin City University, avril 2024.

Ces récits et représentations se déclinent toutefois dans une grande diversité de courants et de communautés. La « manosphère » regroupe ainsi des communautés aussi diverses que :

- les *pick-up artists* (PUA) ou « coachs en séduction » : brigades de harcèlement et de contournement du consentement des femmes. Leur fonctionnement est centré sur la construction d'un entre-soi masculin fondé sur la compétition et la hiérarchisation entre pairs ;
- les MGTOW (*Men Going Their Own Way*) prônent le retrait volontaire des relations durables avec les femmes. Ce courant repose sur l'idée que les institutions sociales et juridiques seraient devenues structurellement défavorables aux hommes ;
- les *incels* (*involuntary celibates*, ou « célibataires involontaires ») constituent aujourd'hui l'une des expressions les plus visibles et les plus radicales du masculinisme contemporain. Les membres de cette communauté se définissent ainsi en manque par rapport aux normes de la masculinité dominante, jugées inaccessibles car résultant de logiques biologiques contre lesquelles il est impossible de lutter. Dès lors, en raison de « *leur très grande faute* », celle « *de ne pas être attirées par eux, les incels* », les femmes sont déshumanisées, qualifiées de « *femoids* » et décrites comme étant « *manipulatrices, vénales et lubriques* ». Dans ses formes les plus radicales, cette idéologie a été associée à plusieurs passages à l'acte violents, dont la tuerie d'Isla Vista en 2014, souvent considérée comme un moment fondateur de la visibilité internationale du mouvement ;
- les MRA, Men's Rights Activists, activistes des droits des hommes, dont certaines associations de défense des droits des pères.

Les divers courants présentés précédemment demeurent bien sûr structurants, mais ils coexistent désormais avec des expressions plus diffuses, moins explicitement idéologiques, qui participent à la circulation de représentations analogues. Pour plus d'informations, consulter la partie *Apports de connaissances*.

Les conséquences sur la santé et le bien-être

Les discours masculinistes ont des impacts sur :

- la santé mentale des élèves garçons, embrigadés dans cette idéologie ;
- les comportements des garçons pour se conformer à la norme de genre viriliste (musculation, complémentation hormonale, automutilations notamment du visage pour avoir une mâchoire carrée, etc.) ;
- l'augmentation des faits de harcèlement, sous toutes ses formes, des filles par les garçons ;
- la détérioration du climat scolaire et l'augmentation des violences sexistes et sexuelles, y compris les plus graves ainsi que des risques de passage à des actes violents, voire à des attentats ;
- l'aggravation de l'homophobie et de la transphobie, en posant une définition unique de ce que seraient un homme et une femme, ces discours rejettent également celles et ceux qui ne s'y conformeraient pas.

Le rôle des plateformes

Ces discours se diffusent surtout en ligne, souvent sous des formes qui ne se présentent pas comme idéologiques : humour, récits personnels, conseils de développement personnel, musculation. Les algorithmes privilégient les contenus qui retiennent l'attention et orientent progressivement vers des contenus plus radicaux, ce qui favorise leur banalisation. La répétition de contenus proches peut contribuer à créer une bulle informationnelle, c'est-à-dire un environnement où les points de vue différents ne sont plus proposés.

Beaucoup de jeunes y sont exposés sans l'avoir cherché. En 2024, une étude de l'université de Dublin révélait qu'il fallait précisément 26 minutes à un utilisateur pour se voir suggérer des contenus masculinistes sur TikTok et YouTube Shorts. Sur TikTok, les comptes génériques de garçons de 16 ans et 18 ans se sont vu recommander des contenus de la manosphère après respectivement moins de 9 minutes et 15 minutes.

Leur banalisation peut contribuer à une désensibilisation progressive aux propos sexistes ou violents. Elle ne constitue toutefois pas un parcours automatique vers la violence : tous les jeunes exposés à ces contenus ou sensibles à certaines de leurs idées ne s'engagent pas dans un processus de radicalisation.

Source : Sénat, Mascus : la nouvelle offensive contre les femmes, rapport d'information n° 776, tome I, juin 2026.

Temps 5 – bilan : le message à retenir (10 minutes)

L'objectif de ce temps de bilan est de permettre aux élèves de formaliser les apprentissages de la séance, en lien avec les objectifs du programme, et d'identifier les repères essentiels pour construire des relations égalitaires et respectueuses. Le violentomètre peut être présenté en ouverture de ce temps, pour faire la transition avec les échanges qui précèdent.

Les personnels en charge de la séance rappellent les questionnements formulés en début de séance : « Comment reconnaitre une situation où il y a consentement et une situation où il n'y en a pas ? Comment construire des relations respectueuses et s'y épanouir ? »

Les élèves sont invités à exprimer ce qu'ils et elles retiennent de la séance. La mise en commun peut reposer sur les points suivants.

- Construire une relation réciproque et égalitaire : une relation repose sur la réciprocité, le respect des envies et des limites de chacune et chacun, ainsi que sur la communication et la confiance.
- Construire une relation épanouissante : une relation épanouissante repose sur la liberté de chacune et chacun : pouvoir exprimer ses envies, ses limites et ses émotions, et voir celles-ci respectées, est ce qui permet à une relation d'être source de bien-être.
- Comprendre le rôle du consentement dans les relations : le consentement doit être libre, éclairé, spécifique, préalable et révocable ; il ne peut jamais être déduit du silence, de l'hésitation ou de l'absence de réaction ; il permet d'entrer en relation de manière positive.
- Prendre en compte les émotions, l'attirance et les sentiments : ces éléments influencent les relations, mais ne doivent jamais conduire à imposer un comportement ; il est possible de ressentir sans agir et de respecter le rythme de chacune et chacun.
- Identifier les mécanismes d'emprise et les violences : les comportements de contrôle, de pression, de culpabilisation ou de contrainte ne relèvent pas d'une relation équilibrée, mais de situations de violence. Il est important pour toute personne victime ou témoin d'en parler et d'être aidée. Ces violences et ces pressions existent aussi en ligne : contrôle par le téléphone, surveillance, diffusion de contenus intimes, pression sur les réseaux sociaux et influence des contenus en ligne sur les représentations des relations.
- Comprendre les droits fondamentaux : toute relation doit être librement choisie et fondée sur l'égalité entre les personnes, notamment l'égalité entre les femmes et les hommes et entre toutes les personnes, quelle que soit leur orientation affective et sexuelle. Des situations comme le mariage forcé ou les violences sexuelles constituent des atteintes graves aux droits humains et sont interdites par la loi.

- Comprendre la « fabrique des violences » : les violences sexistes et les rapports de domination ne relèvent pas seulement de choix individuels, chacune et chacun reste responsable de ses actes, mais ils s'enracinent dans des stéréotypes de genre, transmis par apprentissage social, au contact des différents agents de socialisation. Comprendre cette fabrique sociale permet de ne pas naturaliser ces comportements et d'apprendre à les déconstruire.
- Repérer les discours masculinistes et exercer son esprit critique : certains contenus très présents en ligne présentent la domination des hommes, le contrôle et le non-respect d'un refus comme légitimes. Ils enferment ainsi les garçons dans une vision rigide et violente de la masculinité. Exercer son esprit critique consiste à se demander qui parle, dans quel but, pourquoi ce contenu est proposé, ce qu'il produit sur les autres et quelle place il laisse à la liberté et à l'égalité.
- Comprendre le rôle des plateformes et de l'effet de groupe : les algorithmes de recommandation orientent progressivement vers des contenus proches, puis plus radicaux. Le fait qu'une idée soit très vue, partagée ou répétée ne signifie ni qu'elle est vraie ni qu'elle est majoritaire, et le silence d'une partie du groupe ne vaut pas accord. La liberté d'expression est un droit fondamental, qui s'exerce dans le cadre fixé par la loi : menaces, injures, harcèlement et discours de haine et incitations à la haine sont illicites, en ligne comme ailleurs.

Les personnels reviennent ensuite sur la question de la demande d'aide :

- il peut être difficile d'exprimer ce que l'on ressent ou de parler de situations vécues, en particulier lorsqu'il s'agit de violences ;
- il est essentiel de ne pas rester seul ou seule face à une situation de danger, de pression ou de violence, que la personne soit directement concernée ou témoin ;
- demander de l'aide est une démarche importante qui permet de trouver écoute, soutien et accompagnement ;
- parler des violences, notamment sexuelles, peut également constituer une étape importante pour comprendre ce qui a été vécu et retrouver progressivement un sentiment d'intégrité ;
- en tant que témoin, chacune et chacun peut jouer un rôle : écouter sans juger, soutenir, alerter et orienter vers des adultes ou des professionnels.

Les élèves identifient les ressources mobilisables :

- des adultes de confiance dans l'entourage proche ;
- les personnels de l'établissement (infirmière ou infirmier, assistante ou assistant de service social, psychologue de l'éducation nationale, professeure ou professeur, conseillère ou conseiller principal d'éducation, personnels de vie scolaire, accompagnante ou accompagnant d'élèves en situation de handicap) ;
- des professionnelles et professionnels extérieurs (médecins, structures de santé, associations, police, gendarmerie) ;
- les dispositifs adaptés aux violences numériques et cyberviolences :
    - le numéro 3018 ;
    - la plateforme PHAROS.

Il est important de ne jamais rester seul ou seule face à une situation de violence ou de danger.

Les personnels en charge de la séance amènent les élèves à réfléchir sur ce qui fait la richesse d'une relation respectueuse : la confiance, la sécurité, l'écoute mutuelle et la liberté d'être soi-même, où chacune et chacun peut exprimer ses envies et ses limites, voir ses choix pris en compte et respectés et, au besoin, savoir demander de l'aide sans honte.

Ressources utilisables avec les élèves

L'usage de ces ressources suppose un accompagnement par les personnels en charge de la séance. Il demande une réflexion préalable sur la manière de les utiliser avec les élèves.

- Numéro national pour les victimes de violences numériques : 3018, e-Enfance.
- Tchat commentonsaime pour poser des questions à des professionnels et professionnelles sur les relations, En Avant Toutes.
- Le 119, numéro pour les enfants en danger ou à risque de l'être.
- Le 3919, numéro d'écoute et tchat pour les femmes victimes de violences.
- Les outils « Y a quoi dans ma banane » du Mouvement du Nid.
- Le violentomètre, centre Hubertine Auclert.
- Pointdecontact.net, pour signaler un contenu illicite rencontré en ligne.

Point d'attention

Les deux ouvrages ci-dessous abordent le sujet des violences sexuelles. Leur utilisation en classe nécessite une préparation et une réflexion sur la manière de les accompagner, en tenant compte du fait que certains élèves peuvent être confrontés à de telles violences.

- *La porte de la salle de bain* (2023), Sandrine Beau, Talents Hauts.
- *Des cailloux sur la mer* (2022), Collectif CIDE Mayotte.

Bibliographie à destination des personnels

Les ressources suivantes sont à destination des personnels en charge de la séance. Elles visent à approfondir la maitrise des thématiques abordées, à mieux situer les enjeux dans un cadre scientifique, juridique et pédagogique, et à ajuster sa posture en fonction des situations de classe rencontrées.

- Mascus : la nouvelle offensive contre les femmes, rapport d'information n° 776, délégation aux droits des femmes du Sénat, juin 2026.
- État des lieux du sexisme en France, rapport annuel 2026, Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, janvier 2026.
- Sondage Les hommes et le masculinisme, OpinionWay pour Sidaction, décembre 2025.

Séance spécifique en lien avec l'axe 3 – inscrire la sexualité dans la définition et le respect des droits humains

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

Axe

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

Objectif d'apprentissage

Inscrire la sexualité dans la définition et le respect des droits humains.

Notions et compétences

- Déterminer le champ des droits et des devoirs en matière de sexualité et comprendre leur raison d'être (principes et valeurs impliquées : égalité entre les femmes et les hommes, entre les orientations sexuelles, droit à la différence).
- Caractériser et savoir reconnaitre une situation de violence sexuelle (y compris les violences incestueuses), de stigmatisation, de violence ou de discrimination opérée sur le fondement notamment du sexe, de l'orientation sexuelle, de l'identité de genre ou de l'état de santé (article 225-1 du code pénal) : homophobie et autres.
- Prendre conscience que les victimes n'en sont jamais responsables et réfléchir aux moyens d'y faire face (soutien aux victimes, capacité à chercher et trouver de l'aide, promotion de l'égalité, éducation).
- Développer sa capacité d'écoute et l'attention portée aux autres.
- Mettre en lien le respect des droits humains avec les évolutions de la société, des lois et des politiques publiques.

Présentation de la séance

Cette séance propose d'aborder la question des droits humains en matière de sexualité à partir de situations historiques et contemporaines. Elle aide les élèves à comprendre que les droits ne sont pas figés, mais qu'ils évoluent au fil du temps, en lien avec les transformations sociales, culturelles et politiques. Ainsi, elle invite à réfléchir au questionnement de l'axe 3 du programme : comment trouver sa place dans la société, y être libre et responsable, tout en respectant les droits des autres ?

À travers l'analyse d'études de cas, les élèves sont amenés à identifier les évolutions du droit, à comprendre les enjeux liés à la reconnaissance des droits et à mettre en évidence les mécanismes de discrimination et de stigmatisation. Ils et elles découvrent en particulier que les droits des

femmes ne se réduisent pas à la protection contre les violences : ils recouvrent aussi le droit à disposer de son corps (contraception, interruption volontaire de grossesse), l'égalité au sein du couple et l'autonomie économique et sociale. De même, la séance aborde la reconnaissance progressive des droits des personnes LGBTQIA+. Les violences sexuelles, y compris les violences sexuelles incestueuses, sont également abordées. Cette démarche permet d'inscrire la sexualité dans un cadre fondé sur les principes fondamentaux que sont la liberté, l'égalité, la dignité et le respect des personnes, quelles que soient leur identité, leur orientation ou leur situation. Elle amène aussi les élèves à comprendre que ces droits s'accompagnent de devoirs, au premier rang desquels le respect de la liberté, de l'intégrité et des droits d'autrui.

La séance contribue au développement de la capacité d'écoute, de l'empathie et de l'attention portée aux autres. Elle invite les élèves à réfléchir aux moyens de prévenir les discriminations et les violences, à soutenir les personnes qui en sont victimes et à exercer leur responsabilité en tant que citoyens et citoyennes dans une société fondée sur l'égalité des droits.

La séance se déroule en cinq temps d'apprentissage :

- temps 1 – introduction et construction de la problématique (10 minutes) ;
- temps 2 – analyser des situations d'atteinte aux droits humains (40 minutes) ;
- temps 3 – échanges entre élèves (20 minutes) ;
- temps 4 – construire une chronologie des évolutions du droit (20 minutes) ;
- temps 5 – bilan de la séance (20 minutes).

La durée estimée est d'environ deux heures. Les durées indiquées constituent des repères indicatifs et peuvent être adaptées selon le rythme des élèves et les échanges menés en classe.

Place dans le parcours de l'élève

À l'école maternelle puis élémentaire, les élèves découvrent le respect de soi et des autres, ainsi que le droit à la différence. Ils et elles apprennent à dépasser les stéréotypes et à comprendre que chacune et chacun doit être respecté.

En classe de cinquième, les élèves sont amenés à identifier les différentes formes de discriminations, notamment celles liées au sexe et à l'orientation sexuelle. Les élèves développent leur capacité à reconnaitre des propos ou des comportements discriminatoires. En classe de quatrième, la réflexion sur les violences, en particulier sur les violences sexistes et sexuelles, y compris les violences incestueuses, est poursuivie. Les élèves acquièrent des repères permettant d'identifier ce qui constitue une atteinte aux droits et à l'intégrité des personnes.

L'identification des personnes ressources, des lieux et des dispositifs d'aide, ainsi que la capacité à les mobiliser de manière adaptée, constitue une compétence travaillée à tous les niveaux de la scolarité.

Déroulement de la séance

Afin de créer un climat de confiance et de respect, le cadre de la séance est construit avec les élèves : respect des autres, respect de la parole, prise de parole de manière volontaire, écoute active, bienveillance. Les échanges sont maintenus dans le cadre de ce qui peut être partagé publiquement, sans entrer dans le champ de la vie privée ou de l'expérience personnelle : « on parle en général, on évite tout récit personnel, on ne cite aucun prénom, et chacune et chacun peut se retirer du débat sans se justifier ». Si le cadre a déjà été construit lors d'une précédente séance, il est alors rappelé. Afin de sécuriser le cadre, une charte simple et lisible est affichée ou coconstruite.

Les personnels invitent chaque élève à identifier, en début, pendant ou à la fin de la séance, trois personnes de confiance, dans trois espaces différents (par exemple la famille, l'établissement, et l'entourage), à qui elle ou il pourrait s'adresser si les thématiques abordées suscitaient des questions ou un besoin d'échange personnel.

Les durées des différents temps d'apprentissage constituent des repères indicatifs, à adapter selon le rythme des élèves, leurs besoins et leurs questions.

Temps 1 – introduction et construction de la problématique (10 minutes)

L'objectif de ce temps est d'amener les élèves à entrer dans la thématique de la séance, à en comprendre les enjeux et à s'approprier les questionnements qui vont guider le travail.

Mise en activité

À partir de leurs représentations, il s'agit de faire émerger des interrogations sur les droits, l'égalité et les situations de violence, d'injustice et de discrimination, afin de montrer que ces questions s'inscrivent dans un cadre juridique, et qu'il peut exister des écarts entre les principes énoncés par la loi et la réalité vécue par les personnes.

Les élèves sont invités à se positionner individuellement (à l'oral, par déplacement dans la classe ou à l'aide d'étiquettes « d'accord », « pas d'accord », « je ne sais pas ») sur les propositions suivantes :

- « Chacune et chacun a les mêmes droits dans la société. » ;
- « Les lois sont toujours justes et ne changent pas. » ;
- « Certaines personnes ont plus de difficultés que d'autres à faire respecter leurs droits. » ;
- « Avoir des droits implique aussi des devoirs envers les autres. ».

Un court échange est ensuite mené afin de faire émerger des questionnements sur l'égalité et les droits.

Présentation des objectifs et construction de la problématique

Les personnels en charge de la séance resituent la séance dans le questionnement de l'axe 3 du programme : comment trouver sa place dans la société, y être libre et responsable, tout en respectant les droits des autres ?

La séance permet de faire des liens entre les droits humains, les situations vécues par les personnes et les évolutions de la société et du droit.

À partir des échanges, les personnels accompagnent les élèves dans la formulation de la question centrale de la séance : dans quelle mesure l'évolution du droit et des lois traduit-elle les changements de la société ?

Un court échange permet d'en préciser le sens : « Que signifie "évolution du droit" ? », « Pourquoi les lois changent-elles ? », « Existe-t-il des écarts entre ce que dit la loi et ce qui est vécu ou appliqué ? »

Temps 2 – analyser des situations d'atteinte aux droits humains (40 minutes)

L'objectif de ce temps est d'amener les élèves à analyser une situation concrète afin d'identifier des atteintes aux droits humains, telles que des discriminations, des violences ou des inégalités, notamment fondées sur le sexe, l'orientation sexuelle ou l'identité de genre. Il s'agit également de leur permettre de comprendre comment le droit intervient pour encadrer ces situations, protéger les personnes et garantir l'égalité, tout en mettant en évidence que ces réponses juridiques s'inscrivent dans un contexte historique et social.

Mise en activité

Les élèves sont répartis en groupes. Chaque groupe travaille sur une étude de cas différente.

Point d'attention

Les situations étudiées, bien que portant sur des thématiques différentes, illustrent toutes un même mécanisme : celui par lequel une société peut nier, restreindre ou violer les droits d'une personne en raison de ce qu'elle est. Ce mécanisme n'est pas propre aux discriminations fondées sur le sexe, l'orientation sexuelle ou l'identité de genre, il est le même que celui qui sous-tend le racisme ou toute autre forme de discrimination. Comprendre l'un de ces mécanismes, c'est développer la capacité à les reconnaitre tous. L'analyse intègre aussi les réalités numériques actuelles (cyberharcèlement, insultes LGBTQIA+phobes en ligne, désinformation, influence de créatrices et créateurs de contenus) et invite les élèves à exercer leur esprit critique face à ces contenus.

Chaque étude de cas repose sur trois types de documents :

- un document présentant une situation individuelle, un témoignage ou un fait concret ;
- un document portant sur le droit et la loi (texte juridique, extrait de loi, décision de justice, etc.) ;
- une mise en perspective permettant d'élargir la réflexion (éléments historiques, évolution des lois, situation actuelle en France ou à l'international).

Les études de cas proposées permettent d'aborder différents thèmes :

- thème 1 : l'évolution du droit relative à la dépénalisation de l'homosexualité et à la reconnaissance des droits des personnes homosexuelles ;
- thème 2 : l'évolution du cadre juridique des violences sexistes et sexuelles, notamment à travers les notions de devoir conjugal et de viol conjugal ;
- thème 3 : l'évolution de la prise en compte et de la reconnaissance des personnes transgenres par le droit ;
- thème 4 : la construction progressive de la notion de consentement dans le droit, en lien avec les évolutions sociales ;
- thème 5 : la prise en compte des discriminations liées à l'orientation sexuelle dans le champ sportif et les réponses apportées par le droit ;
- thème 6 : la reconnaissance des violences sexuelles, y compris les violences sexuelles incestueuses.

Points d'attention

Les violences incestueuses, mentionnées dans les notions du programme, font l'objet du thème 6 ; elles sont aussi abordées dans la séance spécifique de l'axe 2, qui peut être rappelée. Les discriminations fondées sur l'état de santé, notamment la sérophobie, sont quant à elles abordées dans l'exemple de séance en SVT (« sexualité et prévention des IST, dont le VIH »).

Les élèves prennent connaissance des documents et répondent aux questions proposées.

Consignes données aux élèves

À partir des documents :

1. Expliquer la situation présentée.
   Aide : de quelle situation s'agit-il ? Qui est concerné ? Quels sont les faits ?
2. Identifier le problème posé au regard des droits humains.
   Aide : en quoi la situation pose-t-elle problème ? S'agit-il d'une discrimination, d'une violence ou d'une inégalité ? Quels droits ne sont pas respectés ?
3. Analyser le rôle du droit.
   Aide : que dit la loi dans cette situation ? La loi protège-t-elle les personnes concernées ? Cette loi a-t-elle évolué dans le temps ? Pourquoi, et qu'est-ce qui l'a permis ?
4. Expliquer ce qui a changé.
   Aide : comment cette situation était-elle perçue auparavant ? Qu'est-ce qui a changé ? Existe-t-il encore aujourd'hui des difficultés ou des inégalités malgré la loi ?
5. Proposer des moyens d'agir.
   Aide : que peut faire une personne confrontée à cette situation ? Que peut faire un témoin ? À qui demander de l'aide ?

Un document support à compléter ainsi que des documents ressources pour chaque situation sont proposés en annexe documentaire.

Temps 3 – échanges entre élèves (20 minutes)

L'objectif de cette mise en commun est de mettre en évidence les liens entre les situations analysées. Ce temps permet aux élèves de mieux comprendre les réalités vécues par les personnes confrontées à différentes formes de violences et d'inégalités.

Afin de favoriser l'implication de toutes et tous, plusieurs modalités peuvent être proposées. Elles sont adaptables en fonction du temps disponible et de la dynamique du groupe.

Modalité 1 – courte présentation flash

Chaque groupe dispose de 1 à 2 minutes pour présenter l'essentiel de son étude de cas à l'ensemble de la classe.

La présentation doit répondre à trois questions.

- Quelle est la situation ?
- Quel droit est en jeu ?
- Qu'est-ce que l'évolution du droit a changé, et en quoi cela a permis d'améliorer la vie des personnes concernées ?

Modalité 2 – galerie d'affiches

Chaque groupe réalise rapidement une affiche ou une synthèse écrite de son travail (mots-clés, idées principales).

Les affiches sont disposées dans la classe. Les élèves circulent, lisent les productions et peuvent poser des questions aux membres du groupe.

Mise en commun

Les échanges visent à approfondir les différentes thématiques abordées dans les études de cas, tout en faisant émerger des points de convergence et de différence entre les situations.

Ils reposent sur plusieurs axes d'analyse :

- la situation étudiée et les difficultés rencontrées par les personnes, afin de mieux comprendre les réalités vécues ;
- les droits en jeu, notamment les principes d'égalité, de liberté et de dignité ;
- le rôle du droit et son évolution, en lien avec les changements de la société ;
- les éventuels écarts entre la loi et la réalité, permettant d'identifier les limites ou les enjeux actuels ;
- les moyens d'agir et de demander de l'aide, pour soi ou pour autrui.

Temps 4 – construire une chronologie des évolutions du droit (20 minutes)

L'objectif est d'amener les élèves à mettre en relation les évolutions du droit avec les transformations de la société. Cela permet de comprendre que les lois se construisent progressivement pour mieux garantir les droits humains, lutter contre les discriminations et protéger les personnes contre les violences.

Il s'agit de permettre aux élèves d'identifier des repères sur les grandes étapes de l'évolution du droit en matière de sexualité, d'égalité et de respect des droits humains (évolutions qui ne sont ni linéaires ni définitives, et qui peuvent être marquées par des avancées, mais aussi par des résistances ou des retours en arrière).

Mise en activité

Les élèves reconstituent, par groupe, une chronologie des principales évolutions juridiques en lien avec les thématiques étudiées.

Des cartes sont distribuées aux élèves. Chaque carte présente :

- au recto, une évolution législative ou un évènement marquant ;
- au verso, la date correspondante.

Les cartes proposées couvrent l'ensemble des thématiques abordées. Des propositions sont disponibles en annexe documentaire.

Les cartes sont d'abord présentées côté recto uniquement, ce qui engage les élèves dans une réflexion sur la temporalité des évolutions du droit.

Les élèves les organisent dans l'ordre chronologique, de la plus ancienne à la plus récente. Les groupes peuvent être constitués de manière à réunir des élèves ayant travaillé sur des thématiques différentes, afin de favoriser la coopération et le partage des connaissances.

Mise en commun

Les différentes chronologies sont présentées et corrigées. La mise en commun permet de :

- relier les évolutions juridiques aux situations étudiées ;
- identifier les principes en jeu (égalité, liberté, dignité, non-discrimination) ;
- comprendre les liens entre mobilisations sociales, évolutions des mentalités et transformations du droit.

Différents points sont mis en évidence :

- la reconnaissance des droits des personnes homosexuelles s'inscrit dans un processus progressif de lutte contre les discriminations ;
- la prise en compte des violences sexistes et sexuelles, notamment au sein du couple, a évolué pour mieux protéger les victimes ;
- la notion de consentement s'est progressivement construite et précisée dans le droit ;
- la reconnaissance des violences sexuelles, y compris incestueuses, progresse grâce à la parole des victimes et à sa prise en compte par la société et par la loi ;
- la reconnaissance des personnes transgenres s'inscrit dans une évolution des représentations sociales et juridiques ;
- les discriminations, y compris dans des espaces comme le sport, font l'objet d'une prise en compte croissante, même si des inégalités persistent ;
- le droit s'adapte aussi aux réalités numériques : cyberviolences, diffusion d'images intimes sans consentement, consentement en ligne, responsabilité des plateformes et encadrement de l'intelligence artificielle.

Les personnels peuvent élargir la réflexion en évoquant des exemples contemporains, en France ou à l'international, afin de montrer que les droits humains restent des enjeux actuels :

- les droits ne sont pas définitivement acquis et peuvent être remis en cause ;
- des écarts persistent entre les principes juridiques et les réalités vécues ;
- la vigilance et l'engagement de chacune et chacun contribuent à la défense des droits humains.

Temps 5 – bilan de la séance (20 minutes)

L'objectif est de structurer les connaissances construites au cours de la séance, de répondre collectivement à la problématique et d'identifier les repères essentiels pour inscrire la sexualité dans le respect des droits humains.

Les personnels organisent et reformulent les apports des élèves afin de faire émerger les éléments suivants :

- **les droits en matière de sexualité font partie des droits humains et reposent sur des principes fondamentaux :** égalité entre les femmes et les hommes, droit à la différence, égalité entre toutes et tous, non-discrimination en raison du sexe, de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre (article 225-1 du code pénal). Ces droits découlent des principes d'égalité et de liberté inscrits notamment dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen et dans la Convention européenne des droits de l'homme ;

- **le droit évolue en lien avec les transformations de la société**, notamment sous l'effet des mobilisations sociales, de l'évolution des mentalités et de la reconnaissance progressive des inégalités, des discriminations et des violences et de leur médiatisation. Ces évolutions ont permis des avancées importantes, telles que :
  - la reconnaissance progressive des droits des personnes homosexuelles : la dépénalisation de l'homosexualité (loi du 4 aout 1982), l'ouverture du mariage aux couples de même sexe (loi du 17 mai 2013 relative au mariage pour tous), l'ouverture de la procréation médicalement assistée aux couples de femmes et aux femmes non mariées (loi du 2 aout 2021), l'interdiction des pratiques visant à modifier l'orientation sexuelle ou l'identité de genre (loi du 31 janvier 2022 interdisant les thérapies de conversion) ;
  - une meilleure prise en compte des violences sexistes et sexuelles, y compris au sein du couple (article 222-22 du code pénal) ;
  - la construction et la reconnaissance de la notion de consentement dans le droit (modification de l'article 222-22 du code pénal par la loi du 6 novembre 2025) ;
  - la reconnaissance et la lutte contre les discriminations, notamment celles fondées sur le sexe, l'orientation sexuelle ou l'identité de genre (article 225-1 du code pénal) ;
  - les droits des femmes ne se limitent pas à la protection contre les violences : ils comprennent le droit à disposer de leur corps (contraception, interruption volontaire de grossesse), l'égalité dans le couple et l'autonomie économique et sociale ;
- **toute situation de violence, y compris sexuelle, constitue une atteinte aux droits fondamentaux** : ces actes sont interdits et sanctionnés par la loi, les victimes n'en sont jamais responsables ;
- **malgré les avancées du droit, des écarts persistent entre les principes posés par la loi et la réalité vécue par les personnes :**
  - certaines évolutions peuvent être fragiles et des reculs sont possibles, ce qui souligne l'importance de défendre les droits humains ;
  - ces droits, ces discriminations et ces violences se jouent aussi en ligne : cyberharcèlement sexiste ou LGBT+phobe, diffusion d'images intimes, haine en ligne, développement du masculinisme et influence des réseaux sociaux ;
  - concrètement, ces droits permettent à chacune et chacun de vivre librement ses relations, d'être protégée ou protégé contre les violences et les discriminations, de demander de l'aide et de ne pas être discriminée ou discriminé en raison de son identité de genre (article 225-1 du code pénal) ;
- **chacune et chacun peut agir :**
  - contribuer à faire respecter les droits, en adoptant des comportements respectueux et en s'opposant aux discriminations et aux violences. Cette responsabilité ne se limite pas à un seul type de discrimination : s'opposer au sexisme, aux LGBT+phobies, au racisme ou à toute autre forme de rejet de l'autre relève du même engagement citoyen. Développer sa capacité d'empathie, c'est apprendre à se mettre à la place de toute personne victime d'une injustice, quelle qu'en soit la forme ;
  - agir, en tant que témoin, en écoutant sans juger, en soutenant la personne concernée, en alertant et en orientant vers des personnes ressources. Développer une capacité d'écoute et d'attention aux autres permet de mieux comprendre les situations vécues et d'apporter un soutien ;

- **si une personne est victime ou témoin :**
  - il est important de ne pas rester seul ou seule face à une situation de violence ou de discrimination : demander de l'aide permet de trouver écoute, protection et accompagnement ;
  - des ressources existent et peuvent être mobilisées, pour soi ou pour autrui :
    - des adultes de confiance dans l'entourage proche (famille, amies et amis proches) ;
    - des personnels de l'établissement ;
    - des professionnelles et professionnels extérieurs (médecins, structures de santé, centres de planification ou de santé sexuelle) ;
    - la police ou la gendarmerie, en cas de danger ou d'infraction ;
    - des associations spécialisées dans l'accompagnement des victimes de violences ou de discriminations ;
    - des dispositifs d'écoute et d'urgence (par exemple le 119 – Allô Enfance en danger, le 17 en cas d'urgence, ou d'autres lignes d'écoute).

Mise au point – la lutte contre les LGBT+phobies

La haine anti-LGBT+ désigne toute manifestation de mépris, de rejet ou de haine envers une personne ou un groupe de personnes en raison de son orientation sexuelle ou de son identité de genre, réelle ou supposée. Elle peut prendre de multiples formes : de la moquerie aux violences physiques ou sexuelles, en passant par les insultes, la diffamation, les menaces, l'appel à la discrimination, à la haine ou à la violence, le harcèlement, les discriminations, voire le meurtre. L'identité de genre est le sentiment profond du genre ressenti. Elle peut différer du sexe inscrit à l'état civil à la naissance (personne trans ou transgenre ou transidentitaire) ou pas (personne cisgenre). Cette expérience intime et personnelle est propre à chaque personne. (Source : Gouvernement, Dilcrah).

L'étude (Cyber)violences *dans les collèges et lycées franciliens* du Centre Hubertine Auclert a montré que l'assignation à une identité LGBT+, le fait d'être identifié ou perçu comme LGBT+, multiplie par près de deux le risque de subir toutes les formes de (cyber)violences de haute intensité, qu'elles soient sexuelles, psychologiques ou physiques. Les filles assignées LBT+ sont surreprésentées dans presque toutes les catégories de victimations et sont ainsi les premières victimes du continuum de (cyber)violences de genre. Concrètement, ces cyberviolences prennent la forme d'insultes en ligne, d'outing (révélation non consentie de l'orientation ou de l'identité), de harcèlement de groupe, de contenus humiliants, de faux comptes ou de campagnes de haine.

Que faire en cas de discrimination ou de violence ?

En cas d'urgence, contacter la police ou la gendarmerie. Par téléphone au 17 (Police secours) ou au 112 dans toute l'Union européenne (numéro d'urgence européen). Par SMS au 114 (pour les personnes sourdes ou malentendantes, ou en situation de danger empêchant une communication verbale) ou sur le site Urgence 114. Sur le site ou l'application « Ma Sécurité » pour contacter par tchat la gendarmerie ou la police nationale, et se faire conseiller dans le cadre d'un dépôt de plainte.

Il existe également des centres d'accueil et de ressources pour les victimes de LGBT+phobies ou leurs entourages : pour trouver l'adresse de l'un des 56 centres, consulter le site de la Dilcrah.

Que faire en cas de contenus haineux en ligne ?

Se rendre sur le site PHAROS pour signaler tout contenu incitant à la haine sur Internet. Demander la suppression du contenu haineux à la plateforme ou à l'hébergeur du site Internet.

Source : ministère de l'Intérieur.

Il est possible de contacter le 3018 par téléphone ou via l'application gratuite (www.3018.fr), qui peut accompagner les démarches de signalement et de suppression accélérée des contenus. Le 3018 assure aussi une écoute et un soutien, aux victimes comme aux témoins.

L'engagement du ministère de l'Éducation nationale

Le ministère de l'Éducation nationale est engagé dans la lutte contre toutes les formes de discriminations et de violences, dont celles à caractère homophobe ou transphobe. Pour les élèves ou les personnels des établissements scolaires de l'Éducation nationale, des services et ressources adaptés sont disponibles sur les pages : education.gouv.fr et Prévenir les LGBTphobies en milieu scolaire.

Pour les élèves victimes ou témoins d'insultes, de violence, de rejet, il est recommandé d'en parler aux adultes de l'établissement. Il est possible de contacter le service d'aide anonyme et confidentiel, par tchat, courriel ou téléphone : 0 810 20 30 40 (service assuré par SIS – Association). Pour plus d'informations, consulter la page Écoute contre l'homophobie.

Aborder les sujets LGBT+

Aborder les sujets LGBT+ uniquement sous l'angle de la souffrance (discriminations, peur du rejet, « difficultés à s'assumer ») invisibilise des parcours de vie positifs et des réalités heureuses. Sans minimiser les souffrances et violences LGBT+phobes, il convient d'adopter également une approche positive et inclusive, centrée sur la place des émotions et des sentiments (amour, respect de soi et des autres). Ces sujets ne doivent pas être traités comme fondamentalement différents (comme une réalité isolée), mais intégrés naturellement dans la diversité des parcours humains et en respectant la singularité de chacune et chacun. Cela repose sur :

- le fait de montrer des personnes LGBT+ de façon ordinaire et positive : proposer des modèles variés (littérature, arts, sports, sciences) qui permettent d'ancrer ces sujets comme des références classiques et familières, et non comme « des cas à part ». Cette visibilité contribue à réduire les stéréotypes et les violences ;
- la place des émotions et du bien-être : mettre l'accent sur l'estime de soi, la confiance en soi, la fierté d'être soi-même, le fait de pouvoir être soi-même, la qualité des relations respectueuses, l'amitié et le respect, et pas seulement sur les « phobies ». Les récits d'affirmation de soi et de soutien (par les pairs, par la famille, par des personnalités, par des institutions, par d'autres adultes) sont ainsi valorisés.

Les violences et toutes manifestations de haine et leurs effets sont également abordés, mais sans en faire l'angle principal de l'enseignement. Il est rappelé que la loi les interdit afin de protéger les personnes qui en sont victimes. Les références aux principes et valeurs de la République : liberté, égalité, fraternité, ainsi que le principe de dignité de la personne, sont explicitement rappelées comme fondement de l'inclusion et du respect de toutes et tous.

S'il n'est pas compris, l'objectif peut être rappelé aux élèves : comprendre ce qui nuit (stéréotypes, discriminations, violences) et ce qui favorise le bien-être et la santé mentale (inclusion, respect, fierté, solidarité), afin de protéger chacune et chacun et de permettre à toutes et tous d'être soi et de se sentir bien.

Bibliographie à destination des personnels

Les ressources suivantes sont à destination des personnels en charge de la séance. Elles visent à approfondir la maitrise des thématiques abordées, à mieux situer les enjeux dans un cadre scientifique, juridique et pédagogique, et à ajuster sa posture en fonction des situations de classe rencontrées.

- Droits LGBT+ : lutte contre les discriminations et politique de l'égalité, Vie publique.
- Le respect des droits des personnes intersexes, Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT (Dilcrah), 2024.
- Le droit à l'avortement, ivg.gouv.fr.
- Loi constitutionnelle du 8 mars 2024 relative à la liberté de recourir à l'interruption volontaire de grossesse, Vie publique.
- 1972 : les procès de Bobigny, Catherine Valenti, Vie publique, 2022.
- IVG, la conquête d'un droit, info.gouv.fr, 2025.
- Boîte à outils contre les discriminations dans le sport, ministère des Sports.
- Circulaire de l'Éducation nationale pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire, septembre 2021.
- *Tous les silences ne font pas le même bruit* (2024), Baptiste Beaulieu, L'Iconoclaste.
- Page Haine et discriminations anti-LGBT+, Dilcrah.
- Les dates-clés des droits LGBT+, Dilcrah.
- Violences sexuelles faites aux enfants : on vous croit (2023), rapport public de la Commission indépendante sur l'inceste et les violences sexuelles faites aux enfants (CIIVISE), ciivise.fr.
- Délits et crimes sexuels, inceste : les mineurs mieux protégés (2021), ministère de la Justice, justice.gouv.fr.
- Ressources et outils pédagogiques pour la protection de l'enfance, éduscol.
- *Le Jour où j'ai disparu* (2025), Julie Samuel, Didier Jeunesse.
- *On ne parle pas de ces choses-là* (2025), scénario : Marine Courtade, dessin : Alexandra Petit, Casterman.

Exemples de séances en lien avec les programmes disciplinaires

L'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité est mise en œuvre, pour chaque niveau, au travers d'au moins trois séances spécifiques d'éducation à la sexualité, conformément à l'article L. 312-16 du code de l'éducation, mais aussi lors de temps d'apprentissage déployés à partir des différentes disciplines, 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.

Exemple 1 – EPS : espace de l'autre et consentement

Objectifs d'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité

Axe

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

Objectif d'apprentissage

Construire une relation réciproque et égalitaire ; savoir reconnaitre et caractériser des contextes de danger et de vulnérabilité.

Notions et compétences

- Distinguer les notions de partage, de consentement, de réciprocité, de frustration ; prendre la mesure des enjeux et des difficultés liées au partage des sensations, des émotions, des plaisirs : par exemple, être d'accord ou pas ; être synchrone ou asynchrone.
- Reconnaitre l'importance de donner et d'obtenir le consentement. Apprendre à accepter un refus de la part de l'autre.

Objectifs disciplinaires de la séance

Discipline

EPS

Axe

Mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer, composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique.

Activités

- Enrichir le répertoire de relations entre danseurs.
- Choisir, parmi une variété de formes corporelles stabilisées, les plus pertinentes pour servir un projet.
- S'approprier un vocabulaire précis, pour argumenter un avis, s'exprimer sur des émotions, des sensations, des formes corporelles, des environnements matériels.

Présentation

Cette séance aborde la notion de consentement à travers une activité d'expression corporelle en danse. Les élèves sont amenés à prendre conscience de l'importance de donner et d'obtenir le consentement dans les relations avec les autres. La réflexion porte sur l'analyse et l'interprétation de la communication non verbale exprimée par le corps, en développant des compétences d'expression artistique et de coopération. Le corps fait partie de la communication, mais ses signaux peuvent être ambigus, c'est pourquoi la lecture du non-verbal proposée dans cette séance peut s'articuler avec la séance spécifique en lien avec l'axe 2.

La séance se déroule en cinq temps :

- temps 1 – explorer les notions de consentement et de non-consentement ;
- temps 2 – exploration motrice autour de la rencontre corporelle ;
- temps 3 – création chorégraphique : transformer la motricité dansée en motricité expressive ;
- temps 4 – présentation et analyse des productions ;
- temps 5 – bilan de la séance.

Déroulement

Afin de créer un climat de confiance et de respect, la professeure ou le professeur construit avec les élèves le cadre de travail : respect des autres, prise de parole volontaire, écoute active, bienveillance et respect de l'intimité.

La professeure ou le professeur présente l'objectif de la séance : comprendre l'importance de donner et d'obtenir le consentement dans les relations avec les autres. Le format idéal est de constituer des groupes de quatre élèves.

Temps 1 – explorer les notions de consentement et de non-consentement

L'objectif de ce temps d'apprentissage est d'amener les élèves à s'approprier la notion de consentement à partir de situations du quotidien, afin d'en comprendre les enjeux dans les relations avec les autres.

Les élèves sont invités à répondre individuellement, par écrit, à la question suivante : « Dans les relations du quotidien (entre amis, en famille, à l'école), qu'est-ce que peut être le consentement ? »

Il est précisé qu'il s'agit de réfléchir à des situations de la vie courante (emprunter ou partager un objet, entrer en contact, faire un câlin, publier une photo, lire un message privé, partager une information personnelle, etc.), afin de comprendre que le consentement concerne de nombreuses interactions du quotidien.

Les réponses peuvent prendre la forme de mots, d'expressions ou de phrases courtes.

Mise en commun

Les réponses des élèves sont recueillies et mises en commun au tableau. Les personnels regroupent les idées proches et font émerger les premières représentations.

À partir de ces éléments, un échange collectif permet de préciser (ou rappeler) que :

- le consentement est un accord libre, qui ne peut pas être obtenu sous pression ou contrainte ;
- il suppose que la personne comprenne la situation ;

- il peut être donné, refusé ou retiré à tout moment ;
- le silence, l'hésitation ou l'absence de réaction ne signifient pas un accord.

Temps 2 – exploration motrice autour de la rencontre corporelle

Les élèves travaillent en binômes. Il est précisé que les interactions proposées relèvent exclusivement de situations du quotidien (par exemple : se dire bonjour, se tenir la main, se saluer par un geste de la main, se faire la bise, se donner le bras, etc.).

Plusieurs phases d'exploration sont proposées, afin de faire varier les formes de relation.

- Phase 1 – interaction à distance (espace lointain) : les élèves expérimentent des formes de salut ou d'interaction sans contact (regard, geste de la main, inclinaison du corps, etc.).
- Phase 2 – interaction avec contact simple (espace proche) : les élèves expérimentent des interactions du quotidien impliquant un contact léger (contact ou poignée de main, etc.), après s'être assurés de l'accord de l'autre.
- Phase 3 – interaction choisie et adaptée : les élèves choisissent ensemble une forme d'interaction (avec ou sans contact) et la font évoluer en variant les déplacements, les rythmes ou les intentions.

Un temps court d'échange est proposé pour permettre aux élèves d'identifier :

- ce qui facilite ou rend difficile l'entrée en relation avec l'autre ;
- les signes qui montrent qu'une personne est d'accord ou non ;
- les situations dans lesquelles il est nécessaire de demander ou de vérifier l'accord.

Les échanges sont guidés avec des questions ci-dessous.

- Comment avez-vous su que l'autre était d'accord ?
- Qu'avez-vous fait lorsque vous n'étiez pas d'accord, ou lorsque l'autre vous a signifié un désaccord ?
- Quelles formes d'interaction vous ont semblé les plus confortables ?

Temps 3 – création chorégraphique : transformer la motricité dansée en motricité expressive

Les élèves, en petits groupes, imaginent un scénario mettant en jeu une interaction entre plusieurs personnes. Les situations choisies s'inscrivent dans des contextes de la vie quotidienne (se saluer, entrer en contact, proposer une interaction, refuser, hésiter, accepter, changer d'avis).

Des supports visuels (images ou extraits vidéo) peuvent être proposés afin d'alimenter la réflexion et d'aider les élèves à identifier différentes formes de consentement ou de non-consentement.

Les élèves sont invités à construire une séquence dansée structurée autour de trois moments :

- avant ;
- pendant ;
- après.

Les élèves réinvestissent les formes d'interaction explorées afin de rendre lisible la situation choisie.

Une attention particulière est portée à :

- la clarté des intentions (accord, refus, hésitation) ;
- la lisibilité des relations entre les danseurs et danseuses ;
- le respect des limites de chacune et chacun dans les interactions proposées.

Afin de renforcer l'expressivité et la compréhension du message, les élèves peuvent mobiliser différents procédés de composition (répétition, accumulation, contraste, question/réponse, unisson, etc.), présentés dans le document 1 de l'annexe documentaire.

Ces procédés permettent de :

- souligner une intention (insistance, refus, accord) ;
- rendre visibles les relations entre les personnes ;
- traduire des émotions ou des tensions dans l'interaction.

Temps 4 – présentation et analyse des productions

L'objectif est d'amener les élèves à analyser les productions artistiques et à verbaliser les émotions et les situations représentées.

Les élèves présentent leur création devant la classe.

Les spectatrices et spectateurs sont invités à identifier le scénario représenté et à exprimer leurs ressentis.

Un échange collectif permet de discuter des émotions ressenties et de la manière dont les situations de consentement ou de refus ont été représentées.

Temps 5 – bilan de la séance

Les personnels en charge de la séance invitent les élèves à exprimer ce qu'ils et elles ont retenu des notions de consentement et de non-consentement.

Les échanges permettent de revenir sur :

- les émotions ressenties ;
- les mécanismes du consentement et du refus ;
- les ressources et les personnes vers lesquelles se tourner en cas de difficulté.

Pour approfondir – des ressources adaptées aux élèves

- *La danse tout un art !*, Laurence Pagès et Sylviane Pagès, 2022, CND, collection « Jeunesse ».

Exemple 2 – français : le désir et le plaisir dans « Je vis, je meurs » de Louise Labé

Objectifs d'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité

Axes

Se connaitre, vivre et grandir avec son corps.

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

Objectifs d'apprentissage

Interroger les liens entre bonheur, émotions et sexualité. Construire une relation réciproque et égalitaire ; savoir reconnaitre et caractériser des contextes de danger et de vulnérabilité.

Notions et compétences

- Définir les notions de désir, d'excitation, de plaisir, de bonheur, ainsi que leurs relations à la sexualité.
- Distinguer les notions de partage, de consentement, de réciprocité, de frustration ; prendre la mesure des enjeux et des difficultés liées au partage des sensations, des émotions, des plaisirs : par exemple, être d'accord ou pas ; être synchrone ou asynchrone.

Objectifs disciplinaires de la séance

Discipline

Français

Thème

Se raconter, se représenter.

Présentation de la séance

Cette séance prend appui sur l'étude du sonnet VIII du recueil Poésies de Louise Labé (1555), qui commence par « Je vis, je meurs ».

L'analyse du poème permet aux élèves d'identifier et de nommer les émotions et les sensations liées à l'expérience amoureuse, de distinguer émotion, sensation et sentiment, et d'analyser les procédés d'écriture qui expriment les tensions du sentiment amoureux.

Les élèves apprennent à distinguer différentes dimensions de l'expérience affective (émotions, sensations, sentiments) et à réfléchir à la manière dont le désir et le plaisir peuvent être représentés dans un texte littéraire.

Reposant sur des activités de lecture, d'écriture et d'échanges oraux, la séance amène les élèves à

interpréter collectivement le texte, et à interroger la manière dont l'expression du désir et du plaisir varie selon les contextes historiques et sociaux.

La séance se déroule en cinq temps :

- temps 1 – entrer dans le texte : découverte du poème et première lecture (20 minutes) ;
- temps 2 – première analyse du sonnet : identification des émotions et sensations évoquées dans le texte (30 minutes) ;
- temps 3 – mise en commun et organisation des réponses : classement et interprétation des éléments repérés (25 minutes) ;
- temps 4 – comprendre les notions d'émotions, de sensations et d'expression du désir et du plaisir (30 minutes) ;
- temps 5 – bilan de la séance : synthèse des apprentissages (15 minutes).

La durée estimée de la séance est d'environ deux heures.

Éléments contribuant à la réussite de la séance

En amont de cette séance, la professeure ou le professeur peut proposer aux élèves une réflexion sur les raisons qui conduisent à déclarer ses sentiments à une personne et sur les différentes manières de le faire. Ce travail peut prendre appui sur diverses formes artistiques. Cette réflexion préalable permet d'aborder la poésie amoureuse comme l'expression d'émotions contrastées : la joie et l'intensité des perceptions, mais aussi l'absence, la distance ou la douleur de la perte.

La pratique d'un carnet ou journal de lecture peut faciliter l'appropriation du texte étudié et de la séquence dans laquelle il s'inscrit. Des consignes peuvent inviter les élèves, avant l'étude du poème, à collecter et commenter des extraits de textes, des images ou d'autres références artistiques évoquant différentes expressions du sentiment amoureux.

Dans le prolongement du corpus ou en lien avec une lecture cursive, des écrits d'appropriation peuvent également être proposés. Par exemple, les élèves peuvent être invités et invitées à associer une image ou une chanson à un texte étudié, puis à justifier leur choix afin de mettre en évidence les nuances du sentiment amoureux. Ces écrits peuvent être mis en relation avec des références actuelles des élèves, afin de rapprocher le texte de leur vécu.

Déroulement de la séance

Afin de créer un climat de confiance et de respect, la professeure ou le professeur construit avec les élèves le cadre de travail : respect des autres, prise de parole volontaire, écoute active, bienveillance et respect de l'intimité.

Les durées des différents temps d'apprentissage constituent des repères indicatifs, à adapter selon le rythme des élèves, leurs besoins et leurs questions.

Temps 1 – entrer dans le texte (20 minutes)

Après une brève présentation de la poétesse et de la réception de son œuvre, le poème est lu une première fois de manière expressive par la professeure ou le professeur.

L'autrice est présentée : Louise Labé (vers 1524-1566) est l'une des figures féminines majeures de la littérature du XVIe siècle. Elle est rattachée à un groupe de poètes et poétesses humanistes connu sous le nom d'École de Lyon. Les informations dont dispose l'histoire littéraire à son sujet

demeurent limitées. Son unique recueil poétique témoigne d'une grande culture littéraire. Elle puise notamment son inspiration chez les poètes et poétesses latins et chez les poètes et poétesses de la Renaissance italienne.

Le recueil est présenté : dans son recueil publié en 1555 sous la simple mention « Œuvres de Louise Labé », la poétesse s'émancipe des codes traditionnels du discours amoureux. Cette inversion de la rhétorique amoureuse traditionnelle conduit à présenter l'amour à la fois comme un sentiment et comme une expérience sensible associée au désir et au plaisir, dimension particulièrement perceptible dans le sonnet VIII « Je vis, je meurs ».

Document 1 – sonnet VIII de Louise Labé extrait de Poésies (1555).

Je vis, je meurs : je me brûle et me noie.
J'ai chaud extrême en endurant froidure :
La vie m'est et trop molle et trop dure.
J'ai grands ennuis entremêlés de joie :

Tout à un coup je ris et je larmoie,
Et en plaisir maint grief tourment j'endure :
Mon bien s'en va, et à jamais il dure :
Tout en un coup je sèche et je verdoie.

Ainsi Amour inconstamment me mène :
Et quand je pense avoir plus de douleur,
Sans y penser je me trouve hors de peine.

Puis, quand je crois ma joie être certaine,
Et être au haut de mon désiré heur,
Il me remet en mon premier malheur.

Temps 2 – première analyse du sonnet (30 minutes)

Pour amorcer l'analyse du sonnet, la consigne suivante est notée ou affichée au tableau : « Que semble vivre la poétesse selon vous ? Citez le texte pour justifier votre réponse. ».

Après reformulation de la question par les élèves, la professeure ou le professeur procède à une seconde lecture du texte afin que chacune et chacun puisse ensuite répondre individuellement par écrit.

Pour approfondir, l'analyse peut être guidée par quelques questions : « Pourquoi ressent-elle des choses opposées en même temps ? », « Peut-on aimer quelqu'un tout en souffrant ? », « Pourquoi certaines émotions peuvent-elles être difficiles à comprendre ou à expliquer ? ».

Afin d'accompagner les élèves dans cette activité, des cartes émotions peuvent être mobilisées (une proposition est disponible en annexe documentaire). Les élèves choisissent une carte émotion et justifient leur choix en établissant un lien avec le texte.

Après ce temps de travail individuel, une mise en commun permet à la professeure ou au professeur de recueillir les éléments de réponse des élèves, qui sont notés au tableau sous forme de prise de notes.

Temps 3 – mise en commun et analyse des réponses proposées (25 minutes)

À partir de la prise de notes réalisée au tableau, les élèves sont invités à proposer un classement justifié, selon leurs propres critères. Afin d'accompagner la justification de leur proposition de classement, l'amorce suivante est proposée : « J'ai classé ces éléments de réponse en fonction de… ».

La mise en commun des réponses des élèves et des critères de classement fait émerger des oppositions et/ou des associations telles que : émotions et sensations, cœur et corps, plaisir et douleur.

Une première trace écrite met en évidence les liens étroits, voire une complémentarité, entre les émotions et les sensations évoquées dans le sonnet, l'amour étant présenté par la poétesse comme une expérience particulièrement intense. L'analyse s'appuie également sur les oxymores, les antithèses et les métaphores afin de souligner les différentes expressions de la subjectivité de la poétesse.

Mise au point – santé, sexualités et émotions

Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2006), la sexualité est « un aspect central de l'être humain tout au long de la vie qui englobe le sexe, l'identité sexuelle et les rôles, l'orientation sexuelle, l'érotisme, le plaisir, l'intimité et la reproduction. La sexualité est vécue et exprimée dans les pensées, les fantasmes, les désirs, les croyances, les attitudes, les valeurs, les comportements, les pratiques, les rôles et les relations. La sexualité est influencée par l'interaction de facteurs biologiques, psychologiques, sociaux, économiques, politiques, culturels, éthiques, juridiques, historiques, religieux et spirituels. »

Source : définition de la sexualité par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), 2006.

Temps 4 – comprendre les notions d'émotions, de sensations et d'expression du désir et du plaisir (30 minutes)

À partir des classements justifiés évoqués lors du temps précédent, la professeure ou le professeur invite les élèves à définir les émotions et les sensations afin de les distinguer, en s'appuyant sur les figures de style précédemment identifiées pour illustrer leurs définitions.

Dans le prolongement de ce travail, la question suivante est notée au tableau ou vidéoprojetée : « Selon vous, comment l'expression du désir et du plaisir d'une femme pouvait-elle être perçue au XVIe siècle ? Et de nos jours ? »

La reprise permet d'évoquer le fait que l'expression du désir a longtemps été considérée comme une prérogative masculine. Dans ce contexte, l'expression du désir et du plaisir par une femme pouvait apparaitre comme inhabituelle, voire subversive. Le sonnet donne aussi à voir l'expérience de la perte de contrôle : le sujet, soumis à l'Amour, ne comprend pas ce qui lui arrive et ne maitrise ni ses émotions ni ses sensations. Cette dimension permet d'articuler désir, plaisir et bonheur.

Mise au point – émotions, sentiments, sensations et plaisir

Les relations avec les autres mobilisent des émotions, des sentiments et des sensations, qui peuvent être variés et évoluer selon les situations, les personnes et les moments.

Les émotions (joie, peur, gêne, surprise, colère, etc.) sont des réactions immédiates face à une situation. Elles peuvent être intenses et parfois difficiles à interpréter.

Les sentiments s'inscrivent davantage dans la durée (attirance, affection, amitié, confiance, rejet, etc.). Ils influencent la manière dont chacune et chacun entre en relation avec les autres.

Les sensations renvoient aux perceptions corporelles (bien-être, inconfort, tension, détente, plaisir, malaise, etc.). Elles constituent des repères importants pour comprendre ce que l'on ressent dans une interaction.

Dans une relation, il est possible de ressentir du plaisir, mais aussi de l'hésitation, de la gêne ou de l'inconfort. Ces ressentis sont personnels et doivent être respectés. Ils peuvent ne pas être partagés par l'autre, et ils peuvent évoluer au cours d'une même situation.

Une fois les différences et les liens entre émotions et sensations établis, la question suivante est proposée aux élèves : « Quelles émotions associez-vous au désir et au plaisir ? ».

Les élèves réfléchissent individuellement ou à deux pendant quelques minutes. Les cartes émotions disponibles en annexe documentaire peuvent être utilisées.

Après une mise en commun, une activité de réseau lexical est proposée aux élèves : « Quel adjectif, quel adverbe et quel verbe, formés à partir du nom commun " joie ", connaissez-vous ? ».

Une fois le réseau lexical constitué, la professeure ou le professeur explique que le nom commun joie et le verbe jouir ont une étymologie commune : *gaudia* pour l'un et *gaudere* pour l'autre. Cette mise en relation permet de souligner les proximités étymologiques entre les deux termes et de conclure que le plaisir physique peut susciter de la joie : les sensations peuvent provoquer des émotions, et inversement.

Le relevé des expressions du corps dans le sonnet (« je me brûle et me noie », « j'ai chaud extrême en endurant froidure », « en plaisir maint grief tourment j'endure », « être au haut de mon désiré heur ») permet de montrer que le poème dit une expérience sensible et physique, et pas seulement un sentiment.

Temps 5 – bilan de la séance (15 minutes)

Pour construire le bilan de la séance, la question suivante est notée ou projetée au tableau : « Quelle(s) vision(s) des relations amoureuses la poétesse donne-t-elle à voir dans ce sonnet ? »

Le bilan propose une synthèse des réponses des élèves et met en évidence que le désir et le plaisir peuvent prendre différentes formes et différentes intensités, et être étroitement liés. Le bilan invite à prendre du recul sur une vision romantique où l'intensité et la souffrance seraient des preuves d'amour : aimer n'implique pas de souffrir.

En prolongement de la séance, un écrit d'appropriation peut être proposé aux élèves. Six images sont mises à leur disposition.

- Document 1 – *Psyché ranimée par le baiser de l'Amour*, Antonio Canova, 1787-1793, musée du Louvre, Paris (France).
- Document 2 – *Flore*, Louise Abbéma, 1913, collection privée.
- Document 3 – *Joie de vivre*, Robert Delaunay, 1930, Centre Pompidou, Paris (France).
- Document 4 – *Le Baiser*, Gustav Klimt, 1908-1909, Belvédère, Vienne (Autriche).
- Document 5 – *Le Rêve* (Rafaëla sur fond vert), Tamara de Lempicka, 1927, collection privée.
- Document 6 – *Muholi V*, Zanele Muholi, 2022, bronze, Galerie Carole Kvasnevski, Paris (France) et New York (États-Unis).

Les œuvres sont disponibles en annexe documentaire.

Les élèves en choisissent une et justifient son association avec le sonnet en explicitant les liens qu'ils et elles identifient.

Exemple 3 – EMC : l'évolution des lois relatives à l'IVG en France

Objectifs d'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité

Axe

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

Objectif d'apprentissage

Construire une relation réciproque et égalitaire ; savoir reconnaitre et caractériser des contextes de danger et de vulnérabilité.

Notions et compétences

Prendre la mesure des risques à prévenir ou à maitriser s'agissant de la sexualité : grossesses non prévues et/ou non désirées avec l'interruption volontaire de grossesse.

Axe

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

Objectif d'apprentissage

Inscrire la sexualité dans la définition et le respect des droits humains.

Notions et compétences

Déterminer le champ des droits et des devoirs en matière de sexualité et comprendre leur raison d'être (principes et valeurs impliquées).

Objectifs disciplinaires de la séance

Discipline

Enseignement moral et civique

Objectifs du programme

- Les règles du jeu démocratique.
- La Constitution, norme juridique fondamentale, garantit les droits et libertés, détermine la séparation des pouvoirs, ainsi que le contrôle de l'action du gouvernement par le Parlement.
- Depuis 1958, elle a été l'objet de plusieurs modifications qui témoignent du caractère évolutif de la République française, notamment pour prendre en compte les enjeux environnementaux (Charte de l'environnement).
- Des liens avec le thème 3 du programme d'histoire de 3e sont possibles : « La France en République de 1944 aux années 2000 ».

Présentation de la séance

Cette séance porte sur l'évolution des lois relatives à l'IVG en France. Elle permet aux élèves de comprendre comment l'encadrement de l'interruption volontaire de grossesse s'est progressivement construit dans le cadre du débat démocratique, depuis l'adoption de la loi Veil en 1975 jusqu'à l'inscription, en 2024, de la liberté de recourir à l'IVG dans la Constitution. Les combats pour l'accès à l'avortement ont toutefois commencé bien avant 1975. Cette séance s'articule avec la séance spécifique en lien avec l'axe 3 du livret.

À partir d'un jeu de cartes retraçant les principales étapes de l'évolution des lois relatives à l'avortement, les élèves reconstituent une chronologie et s'interrogent sur les transformations législatives et sociales qui l'ont marquée. L'analyse collective de cette chronologie permet ensuite d'identifier les grandes étapes du parcours législatif de l'IVG et de les mettre en relation avec les évolutions de la société française.

Les activités proposées conduisent les élèves à analyser des documents, à échanger en groupe et à confronter leurs points de vue. Elles développent la réflexion, l'écoute et la capacité à s'exprimer dans le respect de la parole des autres.

La séance s'organise en cinq temps :

- temps 1 – introduction et appropriation de la problématique (10 minutes) ;
- temps 2 – jeu de la frise chronologique sur l'évolution des lois relatives à l'IVG en France (15 minutes) ;
- temps 3 – les lois relatives à l'IVG : un long parcours législatif, miroir de l'évolution de la société française (25 minutes) ;
- temps 4 – étude d'une revue de presse pour comprendre les évolutions récentes en France et dans le monde (30 minutes) ;
- temps 5 – bilan de la séance (20 minutes).

La séance peut être conduite en deux heures environ.

Déroulement

Afin de créer un climat de confiance et de respect, la professeure ou le professeur construit avec les élèves le cadre de travail : respect des autres, prise de parole volontaire, écoute active, bienveillance et respect de l'intimité.

Temps 1 – introduction et appropriation de la problématique (10 minutes)

La professeure ou le professeur présente l'objectif de la séance : comprendre comment l'encadrement légal de l'IVG s'est construit en France et comment il s'inscrit dans le fonctionnement démocratique et dans les droits et libertés.

Une vidéo disponible sur la page Toutes nos ressources sur l'IVG de Lumni enseignement peut être proposée pour introduire le sujet.

Les échanges permettent de construire la problématique avec les élèves. La professeure ou le professeur l'écrit au tableau : « Comment les lois relatives à l'IVG ont-elles évolué en France, et que nous apprennent-elles du fonctionnement de la démocratie ? »

Temps 2 – jeu de la frise chronologique sur l'évolution des lois relatives à l'IVG en France (15 minutes)

Des groupes de trois ou quatre élèves sont constitués afin de réaliser une activité de frise chronologique portant sur l'évolution des lois relatives à l'IVG en France (document 1 disponible en annexe documentaire).

Cette activité conduit les élèves à échanger et à s'interroger sur les lois qui encadrent l'IVG et sur leurs évolutions au cours des XX^{e} et XXI^{e} siècles.

La fiche média L'histoire de l'avortement (Lumni enseignement) peut servir de support pour introduire ou reprendre cette chronologie.

Temps 3 – les lois relatives à l'IVG : un long parcours législatif, miroir de l'évolution de la société française (25 minutes)

La frise chronologique (document 2), qui correspond au corrigé du jeu de cartes, est projetée afin de servir de support à la discussion et d'analyser l'évolution des lois relatives à l'IVG en France.

La problématique suivante est alors reformulée : « Comment l'évolution des lois relatives à l'IVG, sur une cinquantaine d'années depuis la loi Veil (1975), illustre-t-elle les débats et les avancées de la société française sur la question de l'avortement ? »

La professeure ou le professeur peut s'appuyer sur les ressources proposées en fin de séance (frise, corpus documentaire). La contextualisation de ces éléments demande toutefois un temps suffisant, à prévoir dans l'organisation.

Lors de la reprise à partir de la frise, la professeure ou le professeur met en évidence les liens entre les évolutions législatives et les transformations de la société française.

Un premier moment porte sur la place des femmes dans la société des années 1960 et 1970. La professeure ou le professeur peut présenter l'histoire de Marie-Claire Chevalier et les procès de Bobigny, puis recueillir les réactions des élèves, ainsi que le rôle de l'avocate Gisèle Halimi, du Mouvement pour la liberté de l'avortement et de la contraception (notamment le MLAC d'Aix-en-Provence, connu pour le procès de mars 1977) et du Manifeste des 343.

L'étude se poursuit avec le vote de la loi Veil. L'extrait du journal télévisé de 1974 peut être diffusé afin d'amener les élèves à analyser les arguments avancés par Simone Veil. La professeure ou le professeur retrace le parcours législatif du texte (dépôt, navettes entre l'Assemblée nationale et le Sénat, vote) ; les élèves examinent ce parcours et réfléchissent aux raisons pour lesquelles, en 1975, l'IVG est d'abord adoptée pour une durée expérimentale de cinq ans et assortie de conditions précises (délais, clause de conscience des médecins, etc.). Il est à souligner que la loi Veil est le fruit d'un compromis, loin d'être acquis à l'époque. Pour un approfondissement, il est possible de renvoyer à la séquence dédiée du livret EMC de 3^{e}.

La professeure ou le professeur invite ensuite les élèves à identifier les évolutions des lois relatives à l'IVG depuis 1975 et à en proposer des explications, en lien avec les transformations de la société française.

Temps 4 – étude d'une revue de presse pour comprendre les évolutions récentes en France et dans le monde (30 minutes)

Les élèves sont répartis en groupes de quatre (ces groupes peuvent être identiques à ceux constitués en début de séance). Dans chaque groupe, deux binômes analysent chacun l'une des deux unes de presse proposées (document 4 de l'annexe documentaire).

Chaque binôme observe la une de presse et identifie ce qu'elle révèle de la situation de l'IVG dans le pays concerné : l'évènement qu'elle relate, le point de vue qu'elle exprime, le public auquel elle s'adresse. Une liste de points d'analyse est distribuée pour les guider. Un temps d'échange est ensuite organisé afin que chaque binôme présente à l'autre ce qu'il a observé et compris.

Cette étude se prête à un travail en lien avec l'éducation aux médias et à l'information (EMI) : nature et fonction d'une une de presse, choix éditoriaux, confrontation des points de vue.

Lors de la reprise collective, la professeure ou le professeur invite les élèves à réfléchir à la notion de liberté : à qui s'applique-t-elle et par rapport à quoi ? Les élèves établissent alors le lien entre la notion de liberté et la liberté de recourir à l'IVG.

La professeure ou le professeur interroge ensuite les élèves sur la situation de l'IVG dans d'autres pays, notamment aux États-Unis et au Canada, puis met en perspective, dans ce contexte international, l'inscription de cette liberté dans la Constitution française. La comparaison avec un pays au cadre différent (par exemple le Canada, où l'IVG n'est pas enserrée dans un délai légal) aide à situer la situation française.

La professeure ou le professeur peut également évoquer la loi adoptée définitivement par le Parlement le 18 décembre 2025, qui réhabilite les personnes condamnées pour avoir pratiqué un avortement ou y avoir eu recours avant la loi Veil, et reconnait le préjudice subi par toutes les femmes.

Il est possible d'interroger les facteurs qui facilitent ou freinent l'accès à l'IVG sur l'ensemble du territoire. En France comme ailleurs, l'accès à l'IVG continue de faire l'objet de discussions et de contestations.

Notions et mots de vocabulaire utilisés dans la séance :

- IVG (interruption volontaire de grossesse) : acte médical encadré par la loi qui permet à une femme de mettre fin à une grossesse à sa demande ;
- avortement : interruption prématurée d'une grossesse, provoquée (IVG, IMG, interruption médicale de grossesse) ou spontanée (arrêt naturel de la grossesse) ;
- Constitution : texte juridique fondamental qui définit l'organisation, la répartition et le fonctionnement des pouvoirs dans un État ;
- Parlement : institution qui exerce le pouvoir législatif ; en France, il est composé de l'Assemblée nationale et du Sénat.

Temps 5 – bilan de la séance (20 minutes)

Les élèves identifient les grandes étapes de l'évolution des lois relatives à l'IVG en France et comprennent que cet encadrement s'est construit progressivement dans le cadre du débat démocratique. Ils et elles mettent en évidence le rôle des institutions de la République et des mouvements féministes dans l'élaboration de la loi, et comprennent que les lois évoluent avec les transformations de la société.

Le bilan rappelle que la liberté de recourir à l'IVG s'inscrit dans le cadre des droits et libertés garantis par la République.

Afin de structurer les connaissances, les élèves réalisent une carte mettant en relation les lois relatives à l'IVG et la devise de la République.

- Liberté : liberté, pour les femmes, de disposer de leur corps et de choisir d'avoir ou non un enfant ;
- Égalité : égalité de toutes les femmes devant la loi, quelle que soit leur situation sociale ; la prise en charge intégrale (100 %) de l'IVG par la Sécurité sociale n'est toutefois acquise que depuis 2013 ;

- Fraternité : accès à une prise en charge médicale et psychologique adaptée, dans un cadre solidaire.

Au-delà de la devise, le bilan peut interroger plus largement les valeurs de la République travaillées en EMC : la dignité de la personne humaine, la solidarité et l'égalité entre les femmes et les hommes. Un exemple de support pour le bilan de la séance est proposé en annexe documentaire.

Pour approfondir – des ressources adaptées aux élèves

L'usage de ces ressources suppose un accompagnement par la professeure ou le professeur. Il demande une réflexion préalable sur la manière de les utiliser avec les élèves.

- Page L'IVG : qu'est-ce que c'est ? Comment ça se passe ?, site onSEXprime.
- Parcours Toutes nos ressources sur l'IVG, Lumni enseignement.
- Fiche média L'histoire de l'avortement, Lumni enseignement.
- Article Le 17 janvier 1975, la loi Veil est promulguée, Lumni enseignement.
- De la loi Veil à la constitutionnalisation : les huit dates clés de la conquête du droit à l'avortement, Rose Amélie Becel, Public Sénat, 4 mars 2024.

Bibliographie pour les professeures et professeurs

- Qu'est-ce qu'une Constitution ?, Vie publique, 15 janvier 2025.
- La hiérarchie des normes, Vie publique, 22 mars 2024.
- 1972 : les procès de Bobigny, Catherine Valenti, Vie publique, 16 novembre 2022.
- Loi constitutionnelle du 8 mars 2024 relative à la liberté de recourir à l'interruption volontaire de grossesse, Vie publique, 9 mars 2024.
- IVG, la conquête d'un droit, info.gouv.fr, 21 janvier 2025.
- États-Unis : quels États ont interdit le droit à l'avortement ?, Fatoumata Sillah et Dorian Jullien, Le Monde, 24 avril 2024.
- Vidéo « Le Procès Renversé », par les élèves du collège Charles Péguy (Paris 19e) avec l'association Dans Le Genre Égales et le Centre socioculturel Belleville.
- Il suffit d'écouter les femmes, collecte d'entretiens patrimoniaux sur l'avortement clandestin, INA, coordination scientifique : Bibia Pavard, 2025 (79 témoignages filmés, entretiens.ina.fr).

Exemple 4 – SVT : sexualité et prévention des IST, dont le VIH

Objectifs d'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité

Axe

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

Objectifs d'apprentissage

Construire une relation réciproque et égalitaire ; savoir reconnaitre et caractériser des contextes de danger et de vulnérabilité.

Notions et compétences

- Analyser la notion de risque, pour soi et pour les autres, aux plans physiques et psychologiques ; faire des choix responsables pour sa santé et celle des autres.
- Prendre la mesure des risques à prévenir ou à maitriser s'agissant de la sexualité : réduction des risques d'infections sexuellement transmissibles (IST), y compris d'infection par le VIH : modes de transmission, moyens de protection, dépistage, prophylaxie préexposition (PrEP), traitement post-exposition au VIH (TPE), vaccination contre les infections à papillomavirus (HPV).

Objectifs disciplinaires de la séance

Discipline

Sciences de la vie et de la Terre

Objectifs du programme

Le corps humain et la santé

- Expliquer les réactions qui permettent à l'organisme de se préserver des micro-organismes pathogènes.
- Relier ses connaissances aux politiques de prévention et de lutte contre la contamination ou l'infection.
- Mesures d'hygiène, vaccination, actions des antiseptiques et des antibiotiques.
- Expliquer sur quoi reposent les comportements responsables dans le domaine de la sexualité.

Présentation de la séance

Cette séance aborde la santé sexuelle dans une perspective positive. En s'informant sur les modes de transmission des infections sexuellement transmissibles (IST) et sur les moyens de prévention, la séance permet d'apprendre à faire des choix éclairés pour prendre soin de sa santé et de celle des autres. Les activités permettent de construire des connaissances scientifiques et d'engager une réflexion sur les comportements responsables.

La séance s'organise en cinq temps :

- temps 1 – introduction de la séance (20 minutes) ;
- temps 2 – débat mouvant sur les risques et la prévention des IST (30 minutes) ;
- temps 3 – savoir se protéger des IST (30 minutes) ;
- temps 4 – mise en commun (20 minutes) ;
- temps 5 – bilan de la séance (20 minutes).

La durée estimée de la séance est d'environ deux heures.

Déroulement de la séance

Temps 1 – introduction de la séance (20 minutes)

La professeure ou le professeur introduit la séance en mobilisant les acquis des élèves. Un échange est engagé à partir de questions adressées au groupe classe : « Qu'est-ce qu'une infection sexuellement transmissible (IST) ? »

Afin d'identifier les IST les plus courantes, une activité de classement est proposée. Une affiche présentant différentes catégories d'agents infectieux (document 1) est affichée dans la classe.

Document 1 – exemple de document à compléter

Origine de l'infection	Infection bactérienne	Infection virale	Infection liée à un parasite
Plus fréquente			
Moins fréquente			

Des cartes indiquant le nom de différentes IST, accompagnées de mots-clés et d'illustrations de leurs agents infectieux, sont distribuées aux élèves afin qu'ils et elles les classent. Des ressources sont proposées en annexe documentaire.

Cette activité permet de rappeler les principales IST et de distinguer les différents types d'agents responsables.

Temps 2 – débat mouvant sur les risques et la prévention des IST (30 minutes)

L'objectif est d'amener les élèves à exprimer leurs représentations, à les confronter à celles des autres. La correction et l'apport de connaissances scientifiques permettent de déconstruire les idées fausses.

Un débat mouvant est organisé. L'espace de la classe est aménagé en trois zones :

- « d'accord » ;
- « pas d'accord » ;
- « je ne sais pas/j'hésite ».

La professeure ou le professeur lit différentes affirmations et les élèves se positionnent physiquement en fonction de ce qu'ils et elles pensent savoir sur le sujet.

Phrases à débattre autour des représentations générales :

- « Les IST, ça n'arrive qu'aux autres. »
- « Avoir une IST, c'est forcément avoir pris des risques irresponsables. »
- « Le VIH concerne seulement certaines populations. »
- « Le papillomavirus concerne uniquement les filles. »

Phrases à débattre autour des modes de transmission :

- « Une IST se transmet uniquement lors d'un rapport sexuel avec pénétration. »
- « Il est possible d'être contaminé par le VIH en embrassant quelqu'un. »
- « Le papillomavirus se transmet uniquement lors de rapports sexuels avec pénétration. »

Phrases à débattre autour des symptômes et connaissance de son état de santé :

- « Il est possible d'être contaminé par une IST sans le savoir. »
- « Si une IST ne fait pas mal, ce n'est pas grave. »

Phrases à débattre autour de la prévention et la protection :

- « Le préservatif protège de toutes les IST. »
- « Il n'est pas nécessaire de se protéger s'il y a de la confiance en l'autre. »
- « Il existe des traitements pour éviter d'être contaminé par le VIH. »
- « Il existe un vaccin contre certaines IST. »
- « Se faire vacciner dispense de se protéger lors des rapports sexuels. »

Phrases à débattre autour du dépistage :

- « Se faire dépister, c'est seulement quand il y a un doute. »
- « Aller se faire dépister, c'est compliqué. »

Phrases à débattre autour des représentations générales des traitements et évolution des maladies :

- « Toutes les IST se soignent facilement. »
- « Une personne séropositive sous traitement ne transmet plus le VIH. »
- « Le papillomavirus peut provoquer des cancers. »

Point d'attention

Concernant la phrase « Une personne séropositive sous traitement ne transmet plus le VIH » : cette affirmation est vraie sous une condition essentielle : que la personne suive un traitement antirétroviral efficace conduisant à une charge virale plasmatique indétectable. C'est le principe « indétectable = intransmissible » (I=I). Ce résultat suppose un traitement régulier et un suivi médical rigoureux. La sérophobie désigne le rejet et la discrimination des personnes vivant avec le VIH, voir la vidéo VIH-sida : lutter contre la sérophobie de la série Paramètres de Lumni enseignement. Cette question peut être reliée à la séance spécifique en lien avec l'axe 3, qui aborde les discriminations.

Phrases à débattre autour de la vaccination :

- « Le vaccin contre le papillomavirus est recommandé seulement pour les filles. »
- « Le vaccin est plus efficace avant les premiers rapports sexuels. »

Phrase à débattre autour des dimensions sociales et relationnelles :

- « Parler des IST avec son ou sa partenaire, c'est gênant. »

Après chaque prise de position, les élèves sont invités à expliquer leur choix. Ils et elles peuvent changer de position au cours des échanges.

Temps 3 – savoir se protéger des IST (30 minutes)

L'activité repose sur l'analyse de différentes situations. Deux plateaux de jeu sont disposés : « pratiques à risque » et « pratiques non risquées » (document 5 de l'annexe documentaire). Des cartes décrivant différentes situations susceptibles de présenter un risque de contamination sont mises à disposition.

Les élèves sont répartis en deux équipes. À tour de rôle, ils et elles piochent une carte décrivant une situation et déterminent si celle-ci présente un risque de transmission d'une IST.

Les échanges entre élèves permettent de confronter les points de vue et d'argumenter les choix effectués. La professeure ou le professeur anime les échanges, valide les réponses et apporte, si nécessaire, des compléments scientifiques.

Dans un second temps, la réflexion collective est centrée sur les situations identifiées comme à risque. Les élèves sont invités à réfléchir aux moyens permettant de les transformer en pratiques non risquées. Les principaux moyens de prévention sont ainsi identifiés : utilisation du préservatif interne ou externe, vaccination, dépistage et recours à des professionnelles et professionnels de santé.

La question suivante est ensuite posée : « Que faire en cas de prise de risque ? ». Les élèves identifient les comportements responsables à adopter, notamment :

- réaliser un dépistage ;
- consulter une professionnelle ou un professionnel de santé et suivre un traitement si nécessaire ;
- informer la ou le partenaire, ou les partenaires.

La professeure ou le professeur précise également les ressources auxquelles les élèves peuvent avoir recours pour obtenir des informations, se procurer des moyens de protection ou accéder à un dépistage. Il ou elle rappelle la confidentialité dans l'accès à ces services.

Point d'attention

Le préservatif constitue le moyen le plus efficace pour réduire le risque de transmission des IST lors des relations sexuelles. Il ne protège toutefois pas totalement contre certaines infections transmissibles par contact cutané, comme les papillomavirus humains (HPV), ce qui souligne l'importance complémentaire de la vaccination.

Mise au point – prévention des infections sexuellement transmissibles (IST)

La santé sexuelle, telle que la définit l'Organisation mondiale de la santé, ne se limite pas à l'absence de maladie : elle englobe un état de bien-être physique, émotionnel, mental et social en matière de sexualité. Aborder les IST s'inscrit dans cette perspective positive : mieux se connaitre et s'informer, c'est se donner les moyens de vivre sa sexualité de façon libre, éclairée et respectueuse.

Les infections sexuellement transmissibles (IST) sont des infections qui se transmettent essentiellement lors des rapports sexuels (avec ou sans pénétration) et peuvent être évitées par l'utilisation de préservatifs ; le dépistage régulier permet de les traiter tôt et d'en limiter la transmission. La vaccination peut également être un moyen de prévention pour l'hépatite B (VHB) et le papillomavirus (HPV).

Un dépistage vise à détecter la présence d'une infection à un stade précoce car il est possible d'être contaminé par une IST sans avoir de symptômes. L'objectif est de diagnostiquer l'infection le plus tôt possible afin de la traiter rapidement et ainsi freiner ou stopper sa progression.

La vaccination contre les papillomavirus humains (HPV) permet de prévenir les infections par les papillomavirus les plus fréquents, responsables de sept à neuf cancers du col de l'utérus sur dix. Ce vaccin est particulièrement recommandé avant le premier rapport sexuel pour tous les adolescents et toutes les adolescentes, notamment entre 11 et 14 ans, mais reste recommandé entre 15 et 26 ans. Il concerne les filles comme les garçons. Source : l'Assurance Maladie.

Pour le virus de l'immunodéficience humaine (VIH), d'autres stratégies de prévention sont également disponibles, c'est ce qui est appelé la prévention combinée :

- l'utilisation du préservatif, interne ou externe, lors des rapports sexuels ;
- le dépistage, qui permet de bénéficier rapidement d'un traitement si une infection est diagnostiquée ;
- la prophylaxie préexposition (PrEP), c'est un traitement antirétroviral destiné aux personnes séronégatives, pris en continu ou à la demande, qui réduit considérablement le risque d'infection par le VIH ;
- le traitement post-exposition (TPE), après une exposition sanguine ou sexuelle à risque, c'est un traitement antirétroviral d'urgence qui doit être initié le plus tôt possible, idéalement dans les 4 h et au plus tard dans les 48 h ; traitement de 28 jours. La PrEP et le TPE sont accessibles sur prescription médicale dans les CeGIDD (centres gratuits d'information, de dépistage et de diagnostic) et les centres de santé sexuelle, et le TPE aussi aux urgences hospitalières ;
- le TasP (signifiant *Treatment as Prevention* ou en français « traitement comme prévention ») : effet des traitements antirétroviraux (en continu) permettant aux personnes séropositives (vivant avec le VIH) d'avoir une charge virale plasmatique indétectable et de ne pas transmettre le VIH lors de rapports sexuels, lors de la grossesse ou de l'allaitement.

Source : Santé publique France.

Temps 4 – mise en commun (20 minutes)

Un temps de synthèse permet de vérifier les connaissances acquises et d'identifier d'éventuelles idées reçues persistantes concernant les infections sexuellement transmissibles.

Proposition 1 : débat mouvant « vrai/faux »

Une activité complémentaire de débat mouvant peut être proposée afin d'établir un état des lieux des apprentissages des élèves, et apporter des connaissances scientifiques complémentaires (notamment, lorsque des idées fausses persistent).

Proposition 2 : analyse de scénarios

L'analyse de scénarios issus de la bande dessinée pédagogique du site e-Bug peut également être proposée. Les élèves étudient différentes situations dans lesquelles les personnages prennent des décisions plus ou moins adaptées face au risque d'infection. Cette activité permet d'engager une discussion sur les comportements de prévention et sur la capacité d'action de chacune et chacun pour se protéger et protéger les autres.

Point d'attention pour cette bande dessinée

La deuxième bulle est interprétée comme « Julie prend une très mauvaise décision », or la décision d'utiliser ou non un préservatif lors d'un rapport sexuel est une décision commune (hors cas de pression, contrainte, etc.) qui engage la responsabilité de chaque personne.

Une activité complémentaire peut être proposée afin de présenter les principes d'utilisation du préservatif et comprendre les informations importantes présentes sur l'emballage (date de péremption, normes de fabrication, conditions de conservation).

Des outils pédagogiques existants peuvent également être mobilisés, tels que la séquence préservatif (jeu pédagogique proposé par le Crips Île-de-France).

Mise au point – l'accès aux préservatifs

Les préservatifs peuvent être obtenus gratuitement dans différents lieux :

- centres de santé sexuelle ;
- centres gratuits d'information, de dépistage et de diagnostic (CeGIDD) ;
- à l'infirmerie de l'établissement scolaire ;
- en pharmacie, sans prescription, pour les personnes de moins de 26 ans (depuis janvier 2023 pour les préservatifs externes et depuis janvier 2024 pour les préservatifs internes).

Temps 5 – bilan de la séance (20 minutes)

La professeure ou le professeur propose un temps de synthèse afin de consolider les connaissances acquises au cours de la séance et de rappeler les principaux messages de prévention.

Les élèves sont invités à reformuler collectivement les éléments essentiels abordés pendant les activités. La synthèse peut être construite à partir de quelques questions qui guident la réflexion.

- Quels sont les principaux modes de transmission des infections sexuellement transmissibles ?
- Quels sont les moyens de prévention permettant de réduire les risques ?
- Que faire en cas de prise de risque ou de doute ?

Le bilan peut reposer sur les éléments suivants :

- certaines infections sexuellement transmissibles peuvent être asymptomatiques, d'où l'importance du dépistage ; les différentes formes de préservatifs (externe et interne) peuvent être présentées à cette occasion ;
- l'utilisation du préservatif interne ou externe lors des relations sexuelles constitue un moyen efficace pour réduire les risques de transmission ;
- la vaccination, le dépistage régulier et l'information des partenaires participent également à la prévention ;
- des professionnelles et professionnels de santé et des structures spécialisées peuvent accompagner les jeunes de manière confidentielle ;
- s'informer et se protéger est une démarche positive qui permet de vivre sa sexualité sereinement et de prendre soin de soi et des autres.

Points d'attention

- veiller à ne pas envisager les relations sexuelles par le seul prisme de l'hétérosexualité ou de la pénétration génitale ;
- distinguer :
  - les risques immédiats (infection sexuellement transmissible, grossesse non prévue et/ou non désirée) ;
  - les risques différés (conséquences sur la santé, sur le bien-être, sur les relations) ;
  - les facteurs qui favorisent la prise de risque (manque d'information, pression sociale, consommation d'alcool ou de drogues, difficulté à exprimer un refus, etc.) ;
  - les ressources (préservatif, contraception dont contraception d'urgence, dépistage, traitement préventif du VIH (PrEP), traitement post-exposition du VIH (TPE)) ;
  - les structures et personnes d'aide et de soutien : consultation médicale, adulte de confiance, associations spécialisées comme le Planning familial, structures en santé sexuelle (CeGIDD, espaces de vie affective, relationnelle et sexuelle, EVARS, et les centres de santé sexuelle spécialisés).

Prolongement – les ressources e-Bug

Dans le cadre de l'EVARS, e-Bug propose des activités adaptées permettant d'aborder les thématiques suivantes :

- transmission sexuelle avec une expérience de transmission d'IST, un cas clinique avec interprétation d'un résultat d'analyse de laboratoire et une bande dessinée avec discussion sur les décisions favorables à la santé. Collège – Transmission sexuelle ;
- vaccination HPV avec une activité où il faut décrypter l'information Collège – Les papillomavirus (HPV) et une autre pour découvrir le principe de l'immunité collective, Vaccination ;
- un quiz et un parcours EVARS sous forme de quatre ateliers ;
- des fiches d'informations sur la santé sexuelle qui viennent compléter les connaissances. Santé sexuelle.

Ces ressources favorisent le développement des connaissances, de l'esprit critique et de la capacité des élèves à adopter des comportements favorables à leur santé et à celle des autres.

Pour approfondir – des ressources adaptées aux élèves

L'usage de ces ressources suppose un accompagnement par la professeure ou le professeur. Il demande une réflexion préalable sur la manière de les utiliser avec les élèves.

- C'est quoi un virus ?, Lumni.
- Les virus : vivants ou inertes ?, Lumni.
- Vaccination contre les HPV : l'essentiel en 1 minute, Institut national du cancer (INCa).
- Recherche IST (ressources et vidéos), Santé publique France – OnSexprime.
- ASKIP – Le préservatif, Santé publique France – OnSexprime.
- IST : comment s'en protéger ?, Santé publique France – OnSexprime.
- Dépistage : questions/réponses, Santé publique France – OnSexprime.
- Sexpairs – plateforme d'échanges sur la sexualité et les relations, Sexpairs.
- L'affiche « Réagir aux violences en ligne », chaire sur la modération des contenus, Cnam.
- Vidéo *Se protéger des IST et du VIH*, série Vie affective, sexualité, parentalité et handicap, Promotion Santé Bourgogne-Franche-Comté.
- Vidéo VIH-sida : lutter contre la sérophobie de la série Paramètres de Lumni enseignement.