



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Livret d'accompagnement de programme

Éducation à la vie affective et relationnelle

Avant
4 ans

À partir de
4 ans

À partir de
5 ans

CP

CE1

CE2

CM1

CM2

6^e

5^e

4^e

3^e

2026

[Ce livret d'accompagnement du programme d'éducation à la vie affective et relationnelle, publié au BOENJS du 6 février 2025](#), propose des exemples de séances pour une mise en œuvre d'au moins trois séances spécifiques, conformément à l'article L. 312-16 du Code de l'éducation. Le livret ne prétend pas couvrir l'intégralité du programme.

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

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

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

Les séances peuvent être menées en coanimation avec un autre personnel de l'école : professeure, professeur, médecin, infirmière ou infirmier, psychologue de l'Éducation nationale, assistante ou assistant de service social. À titre exceptionnel, 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. En cas d'intervention d'un partenaire extérieur institutionnel ou associatif, les interventions sont toujours assurées par un binôme comprenant obligatoirement un personnel de l'éducation nationale.

Point de vigilance – comment agir pour protéger les élèves ?

Lors des séances, si une prise de parole évoque une violence subie, il convient d'accueillir ce qui a été dit sans jugement, sans remise en cause du témoignage, sans chercher à en savoir davantage et d'indiquer à l'élève que le temps de l'écouter, dans un cadre individuel, va être pris. Il convient de dire à l'enfant que ce qu'il a dit a bien été compris et écouté, 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 la professeure ou le professeur se sentent à l'aise ; parler d'un ton calme et rassurant ; rompre le silence au sujet de la violence sans forcer l'enfant à parler ; déculpabiliser l'enfant ; lui donner la parole, ne pas l'interrompre et respecter ses silences, l'écouter, le laisser parler, prendre sa parole en considération et croire l'enfant ; ne pas banaliser ni minimiser les faits ; ne pas avoir de gestes ou paroles brusques ou dramatisantes ; ne pas dire à l'enfant que l'on va garder cela secret ; évaluer le danger de la situation (principalement savoir si l'enfant est toujours en contact avec l'agresseur) ; rappeler avec un vocabulaire adapté à l'âge des élèves que les violences sont interdites et que la victime n'est pas responsable ; identifier avec l'enfant des personnes relais. Il est important de retranscrire fidèlement les propos de l'enfant, sans minimiser ni exagérer, en restant le plus factuel possible, et en évitant de faire répéter l'élève.

Les enfants ne connaissent pas tous et toutes le terme de violence. Certains agissements sexuels ne sont pas perçus comme violents sur l'instant, il est donc nécessaire de travailler avec eux et elles 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 ou à la procureure 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.

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

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

Sommaire

- 5 | Les enjeux pour la classe de CE2
- 6 | Séance spécifique en lien avec l'axe 1 – se sentir bien dans son corps et en prendre soin

Cette séance permet de découvrir les trois dimensions de la santé : ce qui concerne le corps, la tête et les relations avec les autres. Elle ouvre un travail sur les émotions et sur l'identification de ses forces et de ses sources de bien-être.

- 15 | Séance spécifique en lien avec l'axe 2 – rencontrer les autres et construire des relations, s'y épanouir

À travers l'analyse d'images et de situations du quotidien, cette séance permet d'apprendre à distinguer une situation de consentement d'une situation d'absence de consentement, à identifier les gestes qui sont des violences et à solliciter de l'aide auprès d'un ou d'une adulte de confiance.

- 32 | Séance spécifique en lien avec l'axe 3 – connaître ses droits

À travers la découverte de la Convention internationale des droits de l'enfant, cette séance vise à faire connaître les droits des enfants, à en comprendre le sens et à en mesurer la portée dans la vie quotidienne.

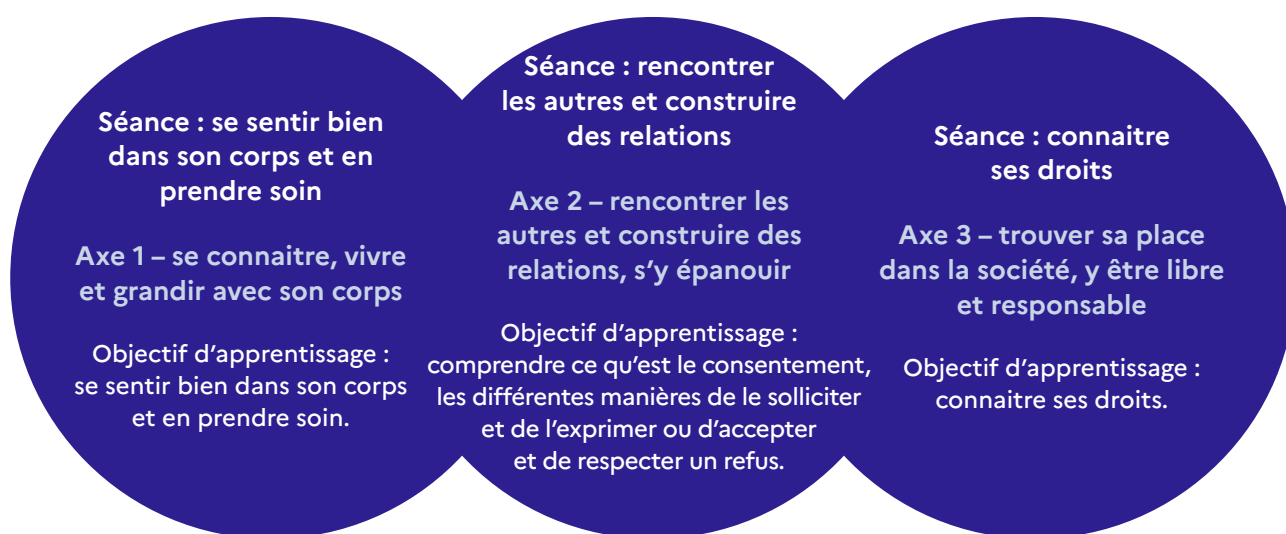
■ Les enjeux pour la classe de CE2

Au CE2, les élèves apprennent à mieux se connaître, à identifier ce qui les fait se sentir bien, à reconnaître leurs émotions, leurs qualités et leurs points forts, et à prendre soin d’eux et elles. Les élèves consolident leur compréhension du consentement et approfondissent leur réflexion sur les relations aux autres, en distinguant clairement le consentement libre et éclairé de ce qui relève de la pression, de la contrainte ou de la violence. Ils apprennent ainsi à respecter l’intégrité d’autrui et à repérer les comportements interdits.

Les élèves découvrent que les besoins fondamentaux et les droits sont garantis par des règles universelles, notamment les droits des enfants inscrits dans la Convention internationale des droits de l’enfant (CIDE). Les élèves comprennent progressivement que chaque individu est un sujet de droit, qui doit être respecté et protégé. Ces apprentissages contribuent directement à la protection de l’enfance.

La demande d’aide est un fil directeur qui traverse les trois séances, en lien étroit avec les objectifs de protection. Elle est abordée comme une compétence essentielle permettant aux élèves de réagir face à toute situation de mal-être, de violence ou de non-respect. Ainsi, les élèves apprennent progressivement à reconnaître les situations qui nécessitent du soutien, à identifier des adultes de confiance et à solliciter de l’aide.

Les trois objectifs d’apprentissage pour la classe de CE2



La numérotation des séances renvoie aux trois axes du programme et correspond à la présentation du livret, sans 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 – se sentir bien dans son corps et en prendre soin

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

Axe

Se connaître, vivre et grandir avec son corps.

Objectif d'apprentissage

Se sentir bien dans son corps et en prendre soin.

Notions et compétences

Prendre conscience de l'importance d'apprécier et de prendre soin de son corps.

Développer sa capacité d'attention à soi (CPS¹).

Être capable de repérer les comportements favorables à sa santé et apprendre à faire des choix favorables à soi et aux autres (CPS).

Savoir demander de l'aide (CPS).

Présentation de la séance

Cette séance propose une approche globale de la santé et du bien-être. Les élèves partent de situations concrètes de leur quotidien pour identifier ce qui les fait se sentir bien ou ne pas se sentir bien. Les notions de santé et de bien-être sont introduites progressivement. Les élèves identifient ensuite leurs forces et ce qui les aide à se sentir bien, comme des leviers pour prendre soin d'eux et elles. La séance apprend à repérer des adultes de confiance et à connaître les numéros d'urgence, afin de savoir demander de l'aide en cas de besoin.

La séance se déroule en trois temps d'apprentissage :

- temps 1 – identifier ce que signifie « se sentir bien », définir ce qu'est la santé et le bien-être (30 minutes) ;
- temps 2 – se connaître : identifier ses forces et ses sources de bien-être (30 minutes) ;
- temps 3 – bilan des apprentissages de la séance (20 minutes).

Les différents temps d'apprentissage forment une séance : un ensemble cohérent autour d'un même objectif. Ils peuvent être répartis sur plusieurs moments distincts (sur une journée, sur une ou

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.

plusieurs semaines), afin de respecter le rythme et les capacités d'attention des élèves. Les durées indiquées sont des repères, à adapter selon le rythme des élèves, leurs besoins et leurs questions.

Les supports de cette séance (extraits de littérature jeunesse sur les émotions, planches de l'album *Le grand livre des superpouvoirs* et les cartes à compléter) sont réunis dans l'annexe documentaire, qui accompagne ce livret. Les éclairages sur la connaissance de soi, l'autoévaluation positive et la santé globale figurent dans le document Apports de connaissances.

■ Place dans la progression

Ces apprentissages prolongent ceux engagés en CP et en CE1, au cours desquels les élèves ont déjà commencé à développer une bonne connaissance et estime d'eux-mêmes.

La séance permet ainsi de mobiliser et de consolider plusieurs compétences : prendre conscience de l'importance d'apprécier et de prendre soin de son corps, développer sa capacité d'attention à soi, être capable de repérer les comportements favorables à sa santé et apprendre à faire des choix favorables à soi et aux autres, ainsi que savoir demander de l'aide.

■ Déroulement de la séance

Afin de créer un climat de confiance et respectueux, 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 et absence de jugement.

Il est expliqué aux élèves que, lors de la séance, 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 de situations en général, on ne raconte pas de choses personnelles et on ne cite pas de prénoms ». Cette formulation permet aux élèves de comprendre que les échanges restent dans ce qui peut être partagé avec le groupe, afin de protéger l'intimité de chacune et chacun. Toutefois, compte tenu de l'âge des élèves, il est possible que des références personnelles émergent spontanément. Elles sont alors accueillies avec bienveillance, sans jugement ni sanction. L'adulte s'appuie sur ces propos pour les reformuler immédiatement de manière générale et anonymisée, afin de préserver l'intimité de chacune et chacun, tout en permettant au groupe de poursuivre la réflexion collective. Afin de sécuriser le cadre de la séance, une charte simple et lisible peut être coconstruite et affichée. Elle peut servir d'appui et de référence tout au long de l'année.

Au cours de la séance, la professeure ou le professeur invite les élèves à identifier trois adultes de confiance, dans trois espaces différents (par exemple, la famille, l'école, l'entourage), à qui ils et elles pourraient s'adresser si les thématiques abordées suscitaient des questions ou un besoin d'échange personnel.

Temps 1 – identifier ce que signifie « se sentir bien », définir ce qu'est la santé et le bien-être (30 minutes)

Ce temps s'appuie sur un support de littérature jeunesse qui parle des émotions et des sentiments. À partir de ce support, les élèves apprennent à distinguer ce qui les fait se sentir bien de ce qui les fait ne pas se sentir bien. Ils construisent ainsi une première idée de ce que sont le bien-être et la santé.

La professeure ou le professeur explique aux élèves ce qu'ils vont apprendre et comment ils peuvent savoir qu'ils et elles ont réussi, par exemple : « À la fin, je sais dire ce qui me fait me sentir bien et ce qui me fait me sentir mal, et je sais ce que veut dire être en bonne santé. »

Lancement

La professeure ou le professeur s'appuie sur un album de littérature jeunesse qui met en scène différentes émotions, ou sur quelques illustrations qui en sont extraites. Les élèves les observent et formulent des propositions, à partir de questions ouvertes :

- « Quelle émotion ressent le personnage ? »
- « À quoi le vois-tu : dans son visage, son corps, ses gestes, les couleurs utilisées ? »
- « À ton avis, se sent-il bien ou pas bien à ce moment-là ? »

Figure 1 – exemples d'extraits d'ouvrages de littérature jeunesse qui peuvent être utilisés pour travailler sur l'identification des émotions.

Source : dans l'ordre de gauche à droite, *Timide comme Emma*, Marie Lenne-Fouquet, ill. Pauline Duhamel. Talents Hauts ; *Aimé*, Claire Clément, ill. Benjamin Strickler. Talents Hauts ; *Aimé*, Claire Clément, ill. Benjamin Strickler. Talents Hauts ; *Les colliers*, Unt' Margaria, ill. Alice Dussutour. Talents Hauts.



Les échanges permettent de nommer et de distinguer plusieurs émotions (la joie, la peur, la colère, la tristesse, etc.) et de les relier au ressenti de chaque personne. La professeure ou le professeur fait le lien entre émotions et bien-être : toutes les émotions sont normales et utiles, car elles remplissent deux fonctions essentielles : elles nous informent sur ce que l'on vit et sur nos besoins, et elles nous amènent à agir en conséquence. Certaines sont agréables, d'autres désagréables, et cela peut changer selon les moments et les situations. Savoir les reconnaître et les nommer contribue au bien-être et à la santé.

Mise en activité

La professeure ou le professeur invite chaque élève à réfléchir seul à des situations simples :

- « Dans quelles situations est-ce que je me sens bien ? » ;
- « Dans quelles situations est-ce que je ne me sens pas bien ? »

À partir de cette réflexion personnelle et individuelle, chaque élève écrit ensuite, en une ou deux phrases, ce que signifient pour lui deux expressions : « aller bien » et « ne pas aller bien ». Il s'agit d'en donner une définition générale, avec ses propres mots.

Pour aider les élèves, la professeure ou le professeur peut les aider à s'interroger :

- « Comment sait-on qu'une personne va bien ? » ;
- « Comment sait-on qu'elle ne va pas bien ? » ;
- « Qu'est-ce qui change dans son corps, dans ce qu'elle ressent, dans sa façon d'être avec les autres ? ».

Mise en commun

La professeure ou le professeur recueille ces définitions générales. La notion de santé est construite progressivement à partir des réponses des élèves, en identifiant :

- ce qui concerne « le corps » (santé physique) : « ne pas avoir mal », « avoir de l'énergie », etc. ;
- ce qui concerne « la tête » (santé mentale) : les émotions (joie, peur, colère, tristesse, etc.), les sentiments, se sentir bien, pouvoir se concentrer, etc. ;
- ce qui concerne « les relations aux autres » (santé sociale) : se sentir bien avec les autres, s'entendre avec les autres, se sentir soutenu, soutenir les autres, être écouté, écouter les autres, se sentir respecté, respecter les autres, avoir des amis, etc.

L'objectif est de montrer que ces dimensions ne sont pas séparées, mais s'influencent mutuellement. Par exemple, un mal-être psychologique peut avoir des effets sur le corps, et des relations difficiles peuvent impacter à la fois le bien-être mental et la santé physique. Prendre soin de sa santé, c'est donc prendre soin de soi dans toutes ses dimensions : sa santé physique, sa santé mentale et ses relations aux autres. Le bien-être ne se limite pas à l'activité ou à la performance, mais peut aussi se trouver dans le repos, le calme, le partage ou les relations affectives.

Point d'attention : lors de ce temps d'échange, la professeure ou le professeur explique qu'il est important de demander de l'aide à un adulte de confiance : quand un enfant, ou quand une personne de son entourage ne se sent pas bien. Les élèves sont invités à réfléchir aux adultes vers qui ils et elles peuvent se tourner en cas de besoin : à l'école, ou parmi les adultes qui encadrent leurs activités, dans la famille. Dès ce premier temps, les élèves réfléchissent aussi aux qualités d'un adulte de confiance : une personne qui écoute et qui respecte. Ces qualités seront précisées au fil des trois séances du livret.

Pour préparer le temps suivant, la professeure ou le professeur explique : « Pour se sentir bien, il est important de savoir ce que l'on aime et ce que l'on sait faire. Cela peut être compliqué, car nous ne savons pas toutes et tous voir ce que l'on aime ou non : c'est ce que nous allons apprendre dans cette séance. »

Temps 2 – se connaître : identifier ses forces et ses sources de bien-être (30 minutes)

L'objectif est présenté aux élèves : « Nous allons identifier ce qui nous fait nous sentir bien et ce que nous savons faire (nos forces et nos qualités), mais aussi ce que nous trouvons parfois difficile ou moins facile. » Un lien peut être fait avec le travail mené autour du blason en classe de CE1.

Ce temps vise à développer l'attention à soi (« ce que je ressens, ce dont j'ai besoin ») et à mieux comprendre ce qui favorise le bien-être et la santé.

Lancement

La professeure ou le professeur projette trois planches de l'album *Le grand livre des superpouvoirs*, S. Isern et R. Bonilla, Père Fouettard, 2017, mises à disposition ci-dessous (et dans l'annexe documentaire).

Les élèves observent chaque image, seuls puis en binôme, à partir de questions ouvertes :

- « Que fait ce personnage ? Où est-il ? »
- « Qu'est-ce qu'il semble aimer faire ? Qu'est-ce qu'il sait faire ? À quoi le vois-tu ? »

Les élèves émettent des propositions et les justifient à partir des indices de l'image. Par exemple, la loupe et les jumelles de Youna (figure 2, à gauche) suggèrent l'observation et la curiosité ; les bocaux d'ingrédients et les gâteaux de Serge (figure 2, au milieu), la cuisine ; le bateau de papier et les couleurs d'Adrien (figure 2, à droite), l'imagination et la créativité.

Figure 2 – planches « le superpouvoir de Youna : la curiosité » à gauche ; « le superpouvoir de Serge : la cuisine », au milieu ; « le superpouvoir d'Adrien : la créativité » à droite.

Source : *Le grand livre des superpouvoirs*, S. Isern et R. Bonilla, Père Fouettard, 2017.



La professeure ou le professeur fait remarquer qu'un « superpouvoir » n'est pas magique : c'est une force, une qualité ou une chose que le personnage aime faire et réussit bien. Ces superpouvoirs sont très différents d'un personnage à l'autre, et chacun a de la valeur. La professeure ou le professeur souligne aussi que ces forces ne sont pas figées : ce sont des choses qui s'apprennent, quel que soit son genre, et se développent avec le temps, l'entraînement et l'entraide.

Activité individuelle

1. une activité qu'elles et ils savent bien faire (un talent, une force, une compétence) et/ou une activité qu'elles et ils aiment faire ;
2. une chose qu'elles et ils trouvent difficile ou aimeraient améliorer (une limite, un défi, une situation où elles et ils ont besoin d'aide).

Figure 3 – carte à compléter « Ce que je sais bien faire et/ou ce qui me fait me sentir bien ».

Ce que je sais bien faire et/ou ce qui me fait me sentir bien	
Mon écrit	Mon dessin

Figure 4 – carte à compléter « Ce que je n'arrive pas à faire/ce que j'apprends à faire/ ce que j'aimerais améliorer ».

« Ce que je n'arrive pas à faire/ce que j'apprends à faire/ ce que j'aimerais améliorer ».	
Mon écrit	Mon dessin

Les élèves complètent les cartes. Pour soutenir la réussite de tous les élèves, des supports peuvent être proposés : cartes de qualités, exemples concrets, outils ludiques (jeux d'expression des qualités, des besoins, etc.), supports illustrés autour des émotions ou du bien-être.

Des pistes de questionnement peuvent également être proposées :

- « Quelles sont les activités dans lesquelles tu te sens à l'aise, fort, forte, fière, fier de toi ? Que ressens-tu dans ton corps quand tu pratiques ces activités ? Que ressens-tu dans ta tête quand tu pratiques ces activités ? » ;
- « D'après les autres, quelles sont tes qualités ? » ;
- « À quel moment de la semaine te sens-tu le plus joyeux, joyeuse, apaisé ou apaisée ? Est-ce que cela concerne l'école, la maison, le sport, les loisirs ? » ;
- « Y a-t-il des choses que tu trouves difficiles ou que tu es en train d'apprendre ? » ;
- « Comment ton corps ou tes émotions te montrent que quelque chose est facile ou difficile pour toi ? » ;
- « Qu'est-ce qui t'aide à te sentir mieux ou à progresser ? ».

Point de vigilance – accompagner l'estime de soi

Certains élèves peuvent avoir des difficultés à identifier une qualité ou une source de bien-être. L'adulte les accompagne en s'appuyant sur des exemples simples du quotidien (aider, dessiner, écouter, cuisiner, etc.). Cela permet de montrer que toutes les sources de joie sont légitimes et de valoriser la diversité des talents, qu'ils soient scolaires, sportifs, artistiques, mais aussi relationnels (être à l'écoute, coopérer, être attentif aux autres, etc.).

Une vigilance particulière est nécessaire pour ne pas orienter, sans le vouloir, les élèves vers l'identification de compétences ou d'activités qui renforcent des stéréotypes de genre (par exemple en demandant aux filles si elles aiment bien dessiner et en demandant aux garçons s'ils aiment bien faire du sport).

Après ce temps individuel, il est possible de demander aux élèves d'échanger en binôme et de partager leur production.

Mise en commun

La professeure ou le professeur interroge la classe.

- « Quand une personne pratique une activité qui lui fait du bien, que ressent-elle dans son corps et dans sa tête ? »
Pistes de réponse : de l'énergie, de la détente, le cœur qui bat, l'impression d'être léger, le sentiment d'être fier ou fière de soi.
- « En quoi pratiquer une activité appréciée est-il bon pour la santé ? »
Pistes de réponse : cela aide à se sentir mieux, cela donne de l'énergie, cela permet de mieux dormir, cela apprend à partager et à coopérer avec les autres.
- « Que faire lorsqu'une chose est difficile ? »
Pistes de réponse : recommencer et s'entraîner, demander de l'aide à un ou une camarade ou à un adulte, décomposer la tâche en étapes, prendre une pause puis réessayer, se rappeler qu'il s'agit d'un apprentissage.
- « Lorsqu'un enfant ne va pas bien, ne se sent pas en forme ou que quelque chose lui fait du mal, qui peut l'aider ? »
Pistes de réponse : un adulte de confiance à l'école, dans la famille, ou parmi les adultes qui encadrent ses activités ; une personne qui écoute, respecte, ne fait pas de mal.

À travers la question « qui peut aider ? », les élèves sont invités à identifier un ou plusieurs adultes de confiance mobilisables en cas de besoin.

Mise au point – la demande d'aide

Demander de l'aide est une compétence qui contribue à la sécurité et à la bonne santé. Cela signifie savoir identifier ses besoins et les personnes ressources (un ou une adulte de confiance) autour de soi. Il est important de rappeler aux élèves qu'ils et elles ne doivent jamais garder pour eux ce qui fait souffrir : un ou une enfant n'a pas à gérer seul une situation qui l'inquiète. Les adultes sont là pour protéger et aider. Dans certains cas, il peut arriver qu'un adulte ou une adulte ne réagisse pas. Ce n'est alors jamais la faute de l'enfant : pour obtenir de l'aide, l'élève peut se tourner vers un autre adulte de confiance, jusqu'à ce qu'il ou elle soit aidé ou aidée.

Les élèves sont invités à identifier des adultes de leur entourage susceptibles de jouer ce rôle de personnes ressources (personnels de l'école, membres de la famille, adultes encadrant des activités, etc.). Un échange permet de définir ce qu'est un ou une adulte de confiance : un ou une adulte qui écoute, respecte, ne fait pas de mal. Les élèves peuvent ensuite réfléchir individuellement, et de manière personnelle, à une ou plusieurs personnes à qui ils et elles pourraient parler en cas de besoin.

Cette démarche contribue à renforcer leur capacité à demander de l'aide.

Les numéros d'urgence essentiels sont rappelés :

- le 119 (Enfance en danger) pour les enfants en danger ou en risque de danger. Le numéro 119 est gratuit, accessible 24 h/24 et 7 j/7, et n'apparaît pas sur la facture téléphonique ;
- le 15 (SAMU) pour les urgences médicales ;

- le 17 (police-secours ou gendarmerie) : en cas de danger immédiat, quand la sécurité d'une personne est menacée ;
- le 114 est le numéro national d'appel d'urgence unique et gratuit qui permet aux personnes sourdes et malentendantes d'alerter les services de secours (SAMU, sapeurs-pompiers, gendarmerie et police) 24 h/24 et 7 j/7.

Temps 3 – bilan des apprentissages de la séance (20 minutes)

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

- être en bonne santé : c'est se sentir bien « dans son corps, dans sa tête et dans ses relations avec les autres », faire des choses qui font se sentir bien est bon pour la santé et le bien-être ;
- se connaître : c'est savoir ce que l'on aime et ce que l'on réussit, cela aide à se sentir bien ;
- écouter son corps : c'est aussi savoir quand on a besoin d'arrêter ou de changer quelque chose ;
- demander de l'aide à un ou une adulte de confiance : il est nécessaire de demander de l'aide à un ou une adulte de confiance lorsque l'on ne se sent pas bien. Il existe aussi des numéros d'urgence (119, 15, 17 et 114, pour plus d'informations consulter l'encadré Mise au point – la demande d'aide). Demander de l'aide à des adultes de confiance fait partie des moyens de se protéger et de prendre soin de soi.

Retour réflexif : chaque élève revient sur les critères annoncés au début : « est-ce que je sais nommer une force, une source de bien-être et un ou une adulte de confiance ? » Il ou elle se situe simplement : « pas encore / presque / oui ».

Pour approfondir – des ressources adaptées aux élèves

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

- *Max se trouve nul (Tome 81)*. (2007). Dominique de Saint Mars & Serge Bloch. Calligram.
- *Max et Lili veulent être populaires (Tome 106)*. (2014). Dominique de Saint Mars & Serge Bloch. Calligram.
- *La confiance en soi*. (2020). Audrey Guiller & Sandra A. de la Prada. Milan.
- *Le grand livre des superpouvoirs*. (2017). S. Isern et R. Bonilla, Père Fouettard
- *Timide comme Emma*. (2026). Marie Lenne-Fouquet, ill. Pauline Duhamel. Talents Hauts.
- *Aimé*. (2026). Claire Clément, ill. Benjamin Strickler. Talents Hauts.
- *Les colliers*. (2023). Unt' Margaria, ill. Alice Dussutour. Talents Hauts.

Séance spécifique en lien avec l'axe 2 – rencontrer les autres et construire des relations, s'y épanouir

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

Axe

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

Objectif d'apprentissage

Comprendre ce qu'est le consentement, les différentes manières de le solliciter et de l'exprimer ou d'accepter et de respecter un refus.

Notions et compétences

Définir ce qu'est le consentement, savoir comment l'exprimer, comment refuser.

Savoir quoi faire lorsqu'on hésite entre « oui » et « non ».

Comprendre que chaque personne a droit au respect de son corps de la part de toute personne (jeune ou adulte, familière ou non familière) et prendre conscience qu'il existe des mots et des gestes, qui font violence à l'intégrité personnelle et corporelle.

Savoir identifier un adulte de confiance et où chercher de l'aide (CPS).

Savoir demander de l'aide (CPS).

Développer des relations sociales constructives (CPS).

Présentation de la séance

Cette séance porte sur le droit de chacune et chacun au respect de son intégrité. Le travail s'appuie sur l'analyse de situations imaginées et sur des extraits de littérature jeunesse afin d'apprendre à identifier des situations de respect du consentement, des situations d'absence de consentement et des situations de violence.

Les élèves apprennent aussi à repérer des personnes ressources et à connaître les numéros d'urgence, afin de savoir demander de l'aide en cas de besoin. Cette séance contribue ainsi à la protection de l'enfance.

La séance se déroule en cinq temps d'apprentissage :

- temps 1 – reconnaître des situations dans lesquelles le consentement est présent ou absent (35 minutes) ;
- temps 2 – exprimer un accord ou un refus, respecter le refus de l'autre (40 minutes) ;

- temps 3 – savoir identifier et réagir face à des situations de violence (35 minutes) ;
- temps 4 – apprendre à demander de l'aide pour soi ou pour autrui (30 minutes) ;
- temps 5 – le message à retenir (15 minutes).

Les différents temps d'apprentissage forment une séance : un ensemble cohérent autour d'un même objectif. Ils peuvent être répartis sur plusieurs moments distincts (sur une journée, sur une ou plusieurs semaines), afin de respecter le rythme et les capacités d'attention des élèves. Les durées indiquées sont des repères, à adapter selon le rythme des élèves, leurs besoins et leurs questions.

Des éclairages juridiques et scientifiques figurent dans le document *Apports de connaissances*.

■ Place dans la progression

Les activités d'apprentissage proposées s'inscrivent dans la continuité de celles menées au cours préparatoire (CP) et au cours élémentaire première année (CE1) :

- au CP, les élèves acquièrent le vocabulaire pour nommer leur corps et les bases pour définir leur intimité (corps, pensées) et apprennent comment réagir si une personne ne respecte pas leur intimité. Le travail sur l'identification et l'expression des sentiments et des émotions, également abordé en CP, constitue une base pour exprimer clairement un consentement ou un refus.
- au CE1, les élèves prennent conscience que chaque corps est unique et qu'il est important de respecter les différences. Les élèves apprennent à caractériser les composantes d'une relation constructive, telles que le respect et la confiance.

■ Déroulement de la séance

Afin de créer un climat de confiance et respectueux, 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 et absence de jugement.

Il est expliqué aux élèves que, lors de la séance, 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 de situations en général, on ne raconte pas de choses personnelles et on ne cite pas de prénoms ». Cette formulation permet aux élèves de comprendre que les échanges restent dans ce qui peut être partagé avec le groupe, afin de protéger l'intimité de chacune et chacun. Toutefois, compte tenu de l'âge des élèves, il est possible que des références personnelles émergent spontanément. Elles sont alors accueillies avec bienveillance, sans jugement ni sanction. L'adulte s'appuie sur ces propos pour les reformuler immédiatement de manière générale et anonymisée, afin de préserver l'intimité de chacune et chacun, tout en permettant au groupe de poursuivre la réflexion collective. Afin de sécuriser le cadre de la séance, une charte simple et lisible peut être coconstruite et affichée. Elle peut servir d'appui et de référence tout au long de l'année.

Au cours de la séance, la professeure ou le professeur invite les élèves à identifier trois adultes de confiance, dans trois espaces différents (par exemple, la famille, l'école et l'entourage), à qui ils et elles pourraient s'adresser si les thématiques abordées suscitaient des questions ou un besoin d'échange personnel.

Temps 1 – reconnaître des situations dans lesquelles le consentement est présent ou absent (35 minutes)

L'objectif est d'amener les élèves à reconnaître des situations où le consentement est présent ou absent, et à comprendre l'importance d'être respecté et de respecter les autres. Il s'agit ici d'étudier des situations impliquant le corps dans le cadre de relations ordinaires, qui peuvent faire partie du quotidien des élèves (par exemple, faire un bisou, tenir la main, toucher les cheveux).

Lancement

La professeure ou le professeur explique aux élèves ce qu'ils vont apprendre et pourquoi : « Aujourd'hui, nous allons apprendre à reconnaître, dans des histoires, les moments où une personne est d'accord et les moments où elle ne l'est pas. Cela sert, dans la vie de tous les jours, à respecter les autres et à se faire respecter. »

La professeure ou le professeur explique comment les élèves sauront qu'ils et elles ont réussi : « À la fin, je sais repérer dans une histoire si une personne est d'accord ou non, je sais expliquer grâce à quels indices je le sais, je sais ce que doit faire l'autre pour respecter son choix. »

Avant de commencer, chaque élève réfléchit de manière individuelle : « À ton avis, à quoi reconnaît-on qu'une personne est d'accord ou pas d'accord ? » Quelques réponses sont recueillies, discutées.

Mise en activité

Les élèves travaillent d'abord en petits groupes, ce qui leur permet de confronter leurs interprétations. La professeure ou le professeur distribue trois extraits à étudier et présente la consigne :

1. Repérez les passages où il est question de consentement.
Pour cela, observez ce qui est dit et les indices dans ce qu'expriment les personnages (gestes, attitudes, réactions).
2. Expliquez ce que la personne qui agit doit faire pour respecter le choix de l'autre.

Extraits à analyser

Les situations proposées permettent d'identifier différentes situations de non-consentement (pression, surprise, intrusion, insistance) et de réfléchir aux manières de réagir. L'objectif est de faire comprendre que chacun et chacune a le droit de poser ses limites, y compris face à une personne connue ou appréciée, et que ce refus doit être respecté immédiatement, sans discussion.

Extrait 1 – *Ça suffit les bisous !* de Pascal Bruckner, Jean-Pierre Kerloc'h, éditions Glénat, 2016.

Objectif

Cet extrait permet de travailler une situation impliquant un adulte proche et bienveillant. Il met en évidence que l'enfant a le droit de refuser un contact physique, même avec une personne proche, et que ce refus doit être respecté. Il permet d'aborder le fait que l'adulte peut ressentir une émotion (surprise, déception), tout en devant respecter immédiatement la limite posée par l'enfant, sans insister ni culpabiliser.

Extrait à étudier

Pour Lara, il y avait toujours des bisous qui s'échappaient des lèvres de ses parents. Des bisous en se réveillant, des bisous en arrivant à l'école, des bisous en sortant de l'école, des bisous en rentrant à la maison...

Et puis, il y avait les bisous du soir. Au lit. Avec une petite histoire gentille.

Un coup, c'était Maman qui racontait ; un coup c'était Papa. À la fin de l'histoire, après un dernier bisou, Lara fermait les yeux, et partait en voyage au pays des rêves.

Une nuit, le papa entra dans la chambre de Lara pour regarder sa fille adorée. Elle était si mignonne quand elle dormait ! Il se pencha vers elle et lui donna un baiser. Mais ça devait être un baiser un peu trop gros, car il réveilla la petite.

– Woiin... ! Grogna-t-elle. J'étais dans un beau rêve. Et tu m'as réveillée...

– Rendors-toi, ma chérie. Retourne dans ton rêve...

Pour se faire pardonner, il voulut lui donner un tout petit bisou doux.

Mais Lara détourna la tête :

– Ça suffit tes bisous !

Extrait 2 – Roselionne, N.B. Pillon, édition Québec-Amérique, 2021.**Objectif**

Cet extrait vise à identifier une situation d'intrusion dans l'espace personnel entre pairs, sans demande préalable. Il permet de comprendre que même une intention présentée comme bienveillante (« t'aider », « te rendre service ») ne justifie pas un geste sans consentement.

Extrait à étudier

Comme tous les matins, je rejoins Jeannine, ma meilleure amie, au coin de sa rue et de la mienne pour qu'on marche ensemble vers l'école. (...) Mes cheveux sont très longs. J'arrive à les toucher dans le bas de mon dos sans me contorsionner. Jeannine dit souvent que mes cheveux sont de la plus belle couleur du monde, celle des feuilles d'automne tombées au sol. (...) Je préfère quand mes cheveux sont détachés. J'aime quand ils bougent avec le vent, quand j'ai l'impression qu'ils s'envolent avec les oiseaux. (...) Arrivées dans la cour d'école, nous déposons nos sacs près de la clôture et allons rejoindre la partie de foot qui commence près des balançoires. Je sens une présence dans mon dos et des doigts qui ramènent mes cheveux en queue de cheval à la hauteur de ma nuque. Je me retourne abruptement pour voir Naïla, les mains encore dans les airs, un élastique dans la bouche.

– Qu'est-ce que tu fais, Naïla ?

La peau de mes joues rougit et mes paumes commencent à s'humidifier.

– Je voulais juste attacher tes cheveux, dit Naïla. On va jouer au foot, tu sais bien que tu vas les avoir partout dans le visage en courant et que tu ne verras rien.

Extrait 3 – une situation de consentement partagé

Objectif

Cet extrait montre le consentement sous un angle positif : demander l'accord de l'autre et le recevoir permet de partager un moment agréable. Il met en évidence que consentir, c'est accepter librement ce qui fait plaisir, et que demander avant d'agir fait partie d'une relation respectueuse.

Extrait à étudier

C'est la fin du tournoi de handball de l'école. L'équipe de Nour vient de gagner le dernier match. Tout le monde saute de joie. Nour court vers Sami, son coéquipier, les bras grands ouverts :

– On a gagné ! Est-ce que je peux te faire un câlin ?

Sami rit et ouvre les bras à son tour :

– Oui, carrément, on a réussi !

Ils se serrent dans les bras une seconde, puis lèvent les poings vers le reste de l'équipe.

Un peu plus loin, Nour s'approche de Léa, la gardienne, qui range tranquillement ses affaires.

– Léa, bravo pour tes arrêts ! Je peux te faire un câlin aussi ?

Léa sourit, mais secoue la tête :

– Merci, mais là je préfère pas, je suis toute transpirante.

Léa tend sa main pour taper dans celle de sa camarade.

Nour et Léa se frappent leurs mains en riant.

Mise en commun (10 minutes)

Les élèves décrivent chacune des situations et sont amenés à réfléchir :

- au droit au refus et au fait que le refus doit être respecté ;
- aux émotions que peut ressentir une personne qui reçoit un refus (surprise, déception, tristesse), en précisant que ces émotions sont possibles et légitimes, mais qu'elles ne justifient jamais d'insister, de négocier ou de culpabiliser l'autre. Les élèves sont ainsi amenés à distinguer le fait de ressentir une émotion, qui appartient à chacun et chacune, et le fait d'adopter un comportement, qui doit rester respectueux du refus exprimé ;
- à la manière de réagir dans une situation de non-consentement, lorsque l'on est victime ou témoin ;
- à l'importance de demander de l'aide (ce qui fait l'objet d'un temps de réflexion dédié, dans l'activité suivante) ;
- au rôle de chacun et chacune dans le respect du consentement : « comment réagir si je suis celle ou celui qui souhaite donner un bisou, tenir la main d'une autre personne ? », « comment réagir si la personne ne dit rien ? Si elle hésite ? ».

La demande d'aide

Afin de poursuivre le travail sur la demande d'aide, les élèves rédigent un court dialogue à partir d'une des situations proposées. Dans ce dialogue, le personnage, et/ou un éventuel témoin, cherchent de l'aide.

L'objectif est de comprendre l'importance de l'intervention d'une aide extérieure, et de savoir réagir en tant que témoin ou victime d'une telle situation.

Dans leur dialogue, les élèves peuvent intégrer :

- un moment où le personnage identifie une personne ressource et formule une demande d'aide, afin de s'entraîner à verbaliser cette démarche ;
- une intervention du témoin montrant une attitude de soutien adaptée.

La professeure ou le professeur peut lire ou faire lire la production de quelques élèves volontaires.

Bilan

À l'issue de ce temps d'apprentissage, un temps de bilan vise à formaliser les apprentissages. Il peut reposer sur les éléments suivants :

- le consentement :
 - est indispensable dans toute relation de la vie quotidienne : il doit être libre, clair et révocable (il est possible de changer d'avis),
 - permet de vivre des relations positives (jeux, activités, gestes d'affection) quand tout le monde est d'accord,
 - permet d'apprendre à faire confiance et à respecter l'autre ;
- le droit de dire non :
 - chacun et chacune a le droit de dire « non », même face à une personne connue ou appréciée,
 - il existe des signes verbaux et non verbaux qui montrent qu'une personne n'est pas d'accord, un silence, une hésitation, un malaise ou un doute ne signifient jamais un accord ;
- la demande d'aide :
 - quand demander de l'aide ? Dès qu'une situation met mal à l'aise, fait peur, semble injuste ou pose question ;
 - comment demander de l'aide ? En parlant à un adulte, en demandant à le voir, ou en écrivant si cela est plus facile ;
 - vers qui se tourner ? Vers un ou une adulte de confiance : personnels de l'école, membres de la famille, adultes encadrants.

Il est important de rappeler que si un premier adulte ne répond pas ou ne comprend pas la situation, ce n'est jamais la faute de l'enfant : il ou elle peut alors s'adresser à un ou une autre adulte de confiance. Ce sont toujours les adultes qui ont la responsabilité d'écouter, d'aider et de protéger les enfants.

Point de vigilance – qu'est-ce qu'un consentement libre et éclairé ?

Le consentement est une décision personnelle, qui doit être libre et éclairée :

- dire « oui » n'est jamais une obligation : chacune et chacun est libre d'accepter ou de refuser, sans avoir à se justifier ;

- dire « non » doit être immédiatement respecté : le refus n'a pas à être expliqué, négocié ou contourné ;
- un « oui » obtenu sous pression (insistance, chantage, menace, contrainte, peur, surprise, abus d'autorité ou de confiance) n'est pas un consentement ;
- le consentement ne se négocie pas : il ne peut pas être obtenu en échange d'un cadeau, d'une promesse, d'une récompense ou pour éviter une déception ;
- dédramatiser une réponse négative : un refus est un choix de l'autre, légitime, qui doit être reçu et respecté comme tel ;
- l'absence de « oui », le silence, l'hésitation, ou le fait de ne pas dire « non » doivent toujours être considérés comme un refus ;
- une personne peut changer d'avis à tout moment, même si elle avait d'abord dit « oui ».

Prévenir les violences, c'est aussi apprendre à ne pas en commettre : toujours s'assurer du consentement de l'autre, accepter un refus sans insister, respecter les limites exprimées (ou non exprimées) et renoncer lorsqu'un doute existe font partie des comportements que chacun et chacune se doit d'adopter.

Temps 2 – exprimer un accord ou un refus, respecter le refus de l'autre (40 minutes)

L'objectif est d'amener les élèves à comprendre la notion de consentement, à apprendre à exprimer clairement un accord ou un refus, et à saisir l'importance de respecter le refus de l'autre (la notion de consentement est abordée dans le cadre de situations de la vie quotidienne : tenir la main, se raconter un secret, jouer ensemble. Les élèves apprennent ainsi à repérer les signaux verbaux et non verbaux qui peuvent traduire une gêne, une incertitude ou un refus, afin d'adopter des attitudes respectueuses dans leurs relations aux autres).

Point de vigilance – le droit au refus

Dans toute situation, chacun et chacune a le droit de dire « non », à tout moment, sans avoir à se justifier. Ce principe s'applique de manière absolue dans toutes les situations impliquant le corps (tenir la main, faire un bisou, par exemple) : dans ces situations, le refus n'est jamais négociable et doit être respecté immédiatement. Respecter le « non » de l'autre, c'est donc adopter un comportement responsable, respectueux et non violent. Point d'attention : certaines personnes, et en particulier certains enfants en situation de handicap, peuvent ne pas être en capacité d'exprimer clairement leur accord ou leur refus. Dans ces situations, l'attention aux signes non verbaux est d'autant plus importante. En cas de doute, il faut s'abstenir d'agir.

Conformément au programme et à l'âge des élèves, le consentement est abordé uniquement dans le cadre des interactions du quotidien (tenir la main, faire un câlin, toucher les cheveux d'un camarade). Il ne s'agit pas de consentement dans le cadre d'une relation sexuelle. Toute situation impliquant les parties intimes du corps d'un enfant constitue une violence : elle est traitée dans un temps distinct (Temps 3 – savoir identifier et réagir face à des situations de violence), dans lequel les élèves apprennent que personne n'a le droit de toucher les parties intimes d'un enfant, de demander à les toucher ni de les montrer, et que si une telle situation se produisait, il faut en parler rapidement à un adulte de confiance.

Il est essentiel de rappeler que, face à un adulte, un enfant n'est jamais responsable des violences qu'il subit : il n'est pas de sa responsabilité de réussir à dire « non » ni d'en parler.

Mise en activité (15 minutes)

Pour amener les élèves à comprendre l'importance de demander l'accord de l'autre et de respecter sa réponse, les élèves réfléchissent à différentes situations de la vie quotidienne, réparties en deux catégories : les situations qui concernent le corps (par exemple se donner la main ou faire un bisou) et les situations de la vie de tous les jours (par exemple prêter un objet ou rejoindre un jeu).

La professeure ou le professeur choisit, dans la liste proposée, les situations les plus adaptées à sa classe (il n'est pas nécessaire de toutes les traiter). Les situations retenues sont écrites sur des cartes. La classe est répartie en groupes de trois ou quatre élèves, chaque groupe reçoit quatre à six cartes.

Pour chaque carte, les élèves échangent d'abord entre elles et eux, puis répondent ensemble à trois questions :

- « Que se passe-t-il ? Qui demande, qui répond ? » ;
- « La personne est-elle d'accord, pas d'accord, ou hésite-t-elle ? À quoi le reconnaît-on : les mots, le visage, le corps, le silence ? » ;
- « Que doit faire la personne qui a demandé pour respecter la réponse de l'autre ? »

Chaque groupe range ensuite ses cartes dans deux colonnes : « situations qui concernent le corps » et « situations de la vie de tous les jours ».

Exemples de situations

- Situations impliquant le corps (situation de consentement dans le cadre d'interactions du quotidien, telles que se donner la main, faire un bisou) :
 - un élève demande à une camarade : « Est-ce que je peux te faire un câlin ? » Elle répond : « Non, je n'ai pas envie. » ;
 - une élève demande à sa camarade : « Est-ce que je peux te faire un câlin ? » Sa camarade répond en souriant : « Oui, d'accord, avec plaisir ! » ;
 - un élève demande : « Je peux te tenir la main ? » L'autre hésite et ne répond pas ;
 - un élève touche les cheveux d'un camarade sans demander. Le camarade se recule ;
 - un élève demande à un camarade : « Je peux te tenir la main pour traverser ? » L'autre répond : « Oui, d'accord ! » et lui tend la main ;
 - une élève demande : « Je peux m'asseoir très près de toi ? » L'autre accepte, puis change de place quelques minutes après ;
 - un élève insiste : « Allez, juste un bisou ! » L'autre élève refuse plusieurs fois ;
 - un élève dit « oui » pour un câlin parce que ses camarades le regardent et le poussent à accepter ;
 - un élève ne dit rien lorsque quelqu'un s'approche très près de lui et reste immobile ;
 - un élève plus grand demande à un plus jeune de lui tenir la main, et celui-ci hésite.
- Situations relevant d'interactions sociales ordinaires :
 - un élève demande : « Je peux jouer avec votre ballon ? » Les autres répondent : « Oui, mais après notre tour. » ;
 - deux élèves veulent le même jeu et décident de jouer chacun leur tour ;
 - un élève demande à rejoindre un jeu et les autres acceptent en rappelant les règles ;
 - un élève refuse de prêter un objet, et un autre propose de l'utiliser ensemble ;

- un élève propose : « On joue au foot ensemble à la récréation ? » Un autre répond : « D'accord, mais on choisit les équipes tous et toutes ensemble. » ;
- pendant un jeu de groupe, un élève voudrait changer une règle ; les autres en discutent et se mettent d'accord avant de continuer ;
- en arts plastiques, un élève demande : « Je peux emprunter ton feutre rouge ? » L'autre accepte et lui rappelle de le rendre après.

Remarque : il est important de veiller à prendre des situations diverses, notamment au regard de l'âge des protagonistes et de leur statut/position. Certaines situations (comme une différence d'âge, par exemple entre les enfants de l'école CM2/CE2), ou une différence de position (adulte/enfant, enfant qui connaît bien l'école/enfant qui vient d'arriver dans l'école) peuvent influencer ou contraindre l'expression du consentement d'autrui. Un « oui » obtenu du fait de cette différence d'âge ou de position n'est donc pas un accord libre : c'est une première approche de l'emprise.

Point de vigilance – poser des repères clairs entre les situations impliquant le corps et les situations relevant d'interactions sociales ordinaires

Dans les situations de la vie collective qui ne concernent pas le corps (prêter un ballon, partager un objet, rejoindre un jeu), les élèves peuvent discuter, négocier et trouver des compromis.

En revanche, dans les situations qui concernent le corps (il s'agit ici de situations du quotidien adaptées à l'âge des élèves, telles que tenir la main, faire un câlin, toucher les cheveux, s'approcher très près), chacun a le droit de dire oui ou non, et ce choix doit être respecté : il n'y a pas de négociation possible. Cette distinction donne aux élèves des repères clairs pour comprendre ce qui est acceptable et identifier ce qui ne respecte pas leur corps ou leurs limites.

La relation entre un adulte et un enfant n'est pas de même nature. L'adulte a une autorité, une place et parfois un ascendant qui pèsent sur la réponse de l'enfant : un « oui » obtenu par un adulte au moyen de son autorité, de l'habitude, d'une promesse, d'un secret ou de la peur n'est pas un accord libre. Cette influence est parfois nommée emprise (cette notion est d'ailleurs travaillée dans le livret pour la classe de CM2). C'est pourquoi la responsabilité de respecter et de protéger revient toujours à l'adulte, jamais à l'enfant. Et dès qu'une situation touche aux parties intimes, il ne s'agit plus de consentement mais d'une violence : elle relève de la protection et du signalement à un adulte de confiance (voir le Temps 3).

La professeure ou le professeur invite les élèves à exprimer ce qu'ils comprennent de ces situations :

- « Que se passe-t-il dans chaque situation ? » ;
- « Quels indices peuvent montrer un accord/un refus/une hésitation (visage, corps, distance, silence) ? » ;
- « Si je suis celui ou celle qui demande : que puis-je faire pour que l'autre se sente libre de dire oui ou non, et comment vérifier que l'autre est vraiment d'accord ? ».

Mise en commun

Lors de la mise en commun, chaque groupe présente une ou deux situations de son choix. La professeure ou le professeur rappelle que les mots (« oui », « non ») sont les signaux les plus clairs, tandis que le visage, le corps, la distance ou le silence peuvent être ambigus : un silence ou une hésitation ne valent jamais « oui ». En cas de doute, il faut redemander et vérifier sans insister.

Un temps d'explicitation est prévu pour distinguer les enjeux :

- dans les situations impliquant le corps, il s'agit d'apprendre à demander, à respecter immédiatement un refus et à s'abstenir en cas de doute ;
- dans les situations d'interactions sociales ordinaires, il s'agit également de comprendre les règles du vivre-ensemble (attendre son tour, proposer, accepter ou refuser, trouver des solutions collectives).

Point de vigilance – vérifier l'accord : ne pas se contenter de deviner

Demander ne suffit pas : il faut aussi s'assurer que la réponse est un « oui » authentique. En cas de doute, la personne qui demande peut reformuler pour vérifier : « Est-ce que tu veux bien que... ? », « Tu es d'accord si... ? ». Un « oui » franc, un sourire ou un signe de tête confirment l'accord ; un silence, un recul ou une hésitation ne valent jamais « oui » et invitent à s'arrêter. Accepter et refuser sont deux réponses aussi légitimes l'une que l'autre : chacune et chacun a autant le droit de dire « oui » que de dire « non », sans avoir à se justifier.

L'objectif est de mettre en avant la nécessité de demander l'accord de l'autre, avant d'agir. La discussion menée permet aux élèves de comprendre que chacune et chacun a le droit d'hésiter et qu'une hésitation ou un doute ne doivent pas être considérés comme un « oui » ; chacune et chacun a le droit de changer d'avis.

Bilan

L'objectif est d'amener les élèves à comprendre ce qu'est le consentement (c'est l'accord exprimé de manière libre et explicite) et à prendre conscience de l'importance de demander, à la personne concernée, si elle ou il est d'accord ou pas d'accord (poser la question, c'est un prérequis pour obtenir un consentement).

La professeure ou le professeur peut s'appuyer sur quelques mots clés pour définir le consentement :

- le consentement : c'est un accord clair et libre, exprimé par la personne concernée, il permet aussi de vivre des interactions positives ;
- le consentement est libre : un « oui » n'est pas un consentement s'il est obtenu sous la pression (groupe, intimidation, chantage, cadeau, menace) ;
- le silence ou l'absence de réaction n'est pas un consentement : ne pas répondre ou ne pas dire « non » ne veulent pas dire « oui » ;
- chacune et chacun a le droit d'hésiter, de demander du temps de réflexion, de changer d'avis.

Prévenir les violences, c'est aussi apprendre à ne pas en commettre : s'assurer du consentement de l'autre, accepter un refus sans insister, respecter les limites exprimées (ou non) et renoncer en cas de doute font partie des comportements à adopter par chacune et chacun.

Remarque : le consentement n'est pas abordé uniquement sous l'angle du danger : il permet aussi de vivre des relations positives (jeux, activités, interactions sociales), quand tout le monde est d'accord.

Lors du bilan, la professeure ou le professeur fait le lien avec des situations de la vie quotidienne et avec des situations vécues en classe. Les activités liées à l'entraide sont présentées comme des gestes bienveillants et non intrusifs, afin de ne pas associer systématiquement l'aide à une possible gêne.

Bien qu'un temps de la séance y soit consacré, dans toute situation où un élève se sent mal à l'aise, en difficulté ou en insécurité, il est important d'en parler à un ou une adulte de confiance. Chacune et chacun peut réfléchir à des adultes de confiance vers lesquels ils et elles peuvent se tourner en cas de besoin. Les qualités d'un adulte ou d'une adulte de confiance sont citées : un adulte qui écoute, respecte, ne fait pas de mal ; les personnels ressources de l'école sont cités.

Temps 3 – savoir identifier et réagir face à des situations de violence (35 minutes)

Dans ce temps d'apprentissage, il ne s'agit plus de situations d'interactions sociales ordinaires, ni de situations du quotidien impliquant le corps, mais de situations dans lesquelles des paroles ou des gestes constituent des atteintes à une personne. Les élèves apprennent ici à reconnaître les gestes et les paroles qui constituent des violences, ainsi qu'à demander de l'aide s'ils s'y trouvent confrontés en tant que victime ou témoin.

Analyse de situations (15 minutes)

La professeure ou le professeur présente aux élèves une situation, adaptée à leur âge, par exemple, l'une de celles proposées ci-dessous. En binôme, les élèves échangent leur point de vue à partir de la consigne suivante :

1. Que se passe-t-il dans cette situation ? Qui sont les personnes ? Que font-elles ? Que ressentent-elles ?

Point d'attention – le sujet abordé nécessite une vigilance particulière : les situations proposées doivent être adaptées à l'âge des élèves, rester suffisamment distanciées et ne pas entrer dans des descriptions trop précises ou choquantes. Ce temps contribue à donner aux élèves des repères clairs pour identifier les situations de violence et savoir vers qui se tourner en cas de besoin.

Supports utilisables avec les élèves

Document 1 – image de la situation 1 (à gauche), image de la situation 2 (à droite).

Source : *Vademecum Violences sexuelles intrafamiliales : comprendre, prévenir, repérer et agir*, p. 54.



Document 2 – extrait de *Le Chaperon voit rouge*, texte de Joanna Olech, illustrations d'Edgar Bak, traduction de Lydia Waleryszak © La Joie de lire, Genève, 2016.

La fillette resserra sous son menton les cordelettes de son chaperon rouge et avança vers la forêt qui s'étendait derrière l'angle de la rue des Fraisiers et de la rue des Choux. À vrai dire, c'était un bois, un bosquet dirait-on même, à la périphérie de la ville. De l'autre côté, dans une maisonnette couleur omelette, vivait Mère-Grand. C'est à elle qu'étaient destinées toutes les douceurs dans le panier du Chaperon. La petite fille suivait le tracé de l'étroit sentier et dardait vers les fourrés environnants les pommes de pin qu'elle trouvait sur son passage, quand soudain...

– AIE !

Une voix s'éleva d'un buisson et aussitôt, de derrière les feuillages, surgit la tête hérissée du Loup.

– Oups... fit le Chaperon, embarrassée. Je vous demande pardon, je ne l'ai pas fait exprès...

– Ce n'est rien, gémit l'inconnu en sortant des broussailles. Je ne peux pas en vouloir à une jeune fille aussi mignonne que toi.

Le Loup tordit sa gueule en un sourire mielleux. Il s'approcha de la fillette et se pencha vers elle, tant et si bien qu'elle sentit les effluves de son eau de toilette « Brutal ».

– Un petit bisou suffira à te faire pardonner.

Point d'attention : ce texte demande un accompagnement. Certains mots de vocabulaire doivent être expliqués, et le récit repose sur de nombreux implicites (le double sens des paroles du loup, ses intentions cachées). Un travail d'échanges et d'explicitation est nécessaire pour aider les élèves à les percevoir.

Discussion guidée (20 minutes)

La professeure ou le professeur mène une discussion guidée avec les élèves, qui peut reposer sur les questionnements suivants :

- « Quelle place ont les différents personnages ? Qui est victime ? Qui est témoin ? Qui est l'auteur de violence ? » ;
- « Qu'est-ce qui n'est pas acceptable ? » ;
- « Que ressentent les victimes et comment l'expriment-elles ? » ;
- « Quelles autres réactions sont possibles dans de telles situations ? » ;
- « Comment réagir face à de telles situations ? » ;
- « Comment l'auteur du geste inapproprié peut-il réagir quand il se rend compte qu'il n'a pas respecté une personne ? » ;
- « Qu'est-ce qui a pu conduire l'auteur à agir ainsi ? » ; « Comment peut-il "réparer" les conséquences de son geste ? ».

Point d'attention – nommer précisément les violences est essentiel : des mots clairs et exacts autonomisent les enfants, les aident à comprendre et à exprimer ce qu'ils et elles vivent, et constituent un levier pour repérer et signaler les violences dont ils pourraient être victimes ou témoins. D'autre part, lorsqu'un enfant demande de l'aide à la suite de violences subies ou dont il a été témoin, nommer précisément ces violences le rend plus susceptible d'être entendu et cru par les adultes.

Les élèves peuvent être invités à identifier d'autres situations qui constituent des violences, dont certaines peuvent être commises par des adultes.

Point de vigilance – prendre aussi en compte les auteurs de violence

Prévenir les violences suppose aussi d'aider chaque enfant à reconnaître et à réguler les comportements qui peuvent blesser. Ce travail se mène à travers les personnages des situations étudiées. Pour les comportements du quotidien qui blessent (couper la parole, exclusion du jeu, forcer un geste, se moquer), la professeure ou le professeur peut faire nommer ce qui n'est pas acceptable, en faire comprendre les effets sur l'autre, et faire réfléchir à ce que l'auteur du geste peut faire pour « réparer ».

Bilan

À l'issue de ce temps d'apprentissage, un temps de bilan vise à formaliser les apprentissages. Il peut reposer sur les éléments suivants :

- les réactions face à une situation inconfortable ou violente sont diverses : pleurs, cris, honte, sidération, silence, etc., et aucune n'est meilleure qu'une autre ;
- personne n'a le droit de toucher les parties intimes, de demander de toucher celles d'une autre personne ni de montrer ses propres parties intimes ;
- si une telle situation de violence se produisait, il faut en parler rapidement à un ou une adulte de confiance ;
- face à un ou une adulte, les enfants ne sont jamais responsables des violences qu'ils et elles subissent, il n'est pas de leur responsabilité de réussir à dire non à un agresseur. Cela est également valable lorsque l'agresseur est un enfant.

Point de vigilance – poser des repères communs sur le respect de l'intimité

Il est indispensable d'établir des repères clairs et partagés sur ce qui constitue une atteinte à l'intimité : personne, y compris au sein de la famille, n'a le droit de toucher les parties intimes, de demander à les toucher, ni de montrer ou faire regarder ses parties intimes ou celles d'une autre personne. Toute situation de ce type doit être signalée sans attendre à un adulte de confiance.

Il est essentiel d'affirmer que les enfants ne sont jamais responsables des violences qu'ils et elles subissent, quelle que soit la situation ou la personne concernée. Face à un adulte, un enfant n'a pas à se protéger seul, ni à réussir à dire « non », ni à porter la responsabilité de ce qui lui arrive. La protection des enfants relève toujours des adultes, qui ont l'obligation de prévenir les violences, d'y mettre fin et d'agir pour assurer leur sécurité.

Les élèves doivent également comprendre l'importance de parler à un ou une adulte de confiance lorsqu'une situation les met mal à l'aise, leur fait peur ou leur semble injuste ou violente. Ils et elles ont le droit d'être écoutés et crus, et peuvent s'adresser à plusieurs adultes de confiance (dans leur famille, à l'école, dans leurs activités). Si un premier adulte ne comprend pas ou ne réagit pas, il est important de les encourager à en parler à un autre adulte de confiance.

À cet âge, les capacités d'affirmation de soi sont encore en construction : il peut être difficile pour un ou une enfant d'exprimer clairement ses limites, notamment face à une pression répétée ou persistante. Les différences de maturité ne permettent pas non plus à tous les enfants de percevoir ou de comprendre le malaise de l'autre. Mieux vaut donc privilégier la demande d'aide à un ou une adulte de confiance, pour ne pas faire peser sur l'enfant la responsabilité de se protéger seul. En complément, il est possible de sensibiliser

progressivement les élèves à des attitudes simples d'affirmation de soi : exprimer son refus, sa gêne, répéter calmement son refus, ou s'éloigner d'une situation inconfortable. L'essentiel demeure toutefois de soutenir l'élève dans l'écoute de ses émotions, de lui rappeler que sa parole est légitime, même lorsque l'autre insiste, et que les adultes sont là pour l'aider et le protéger.

Dans certaines situations, telles que celles liées à la santé et au soin, certaines personnes adultes (parents, soignants) peuvent être amenées à avoir accès au corps de l'enfant dans un cadre adapté, légitimé et expliqué. L'enfant apprend à repérer ce qui est approprié, en tenant compte du contexte et de ce qu'il ou elle ressent. L'enfant doit pouvoir exprimer ce qu'il ressent, poser des questions et dire si une situation le met mal à l'aise.

Temps 4 – apprendre à demander de l'aide pour soi ou pour autrui (30 minutes)

L'objectif est de formaliser les apprentissages sur la demande d'aide, fil directeur de cette séance et des trois séances du livret.

Temps de réflexion individuelle

Les élèves prennent un temps pour réfléchir aux questions suivantes :

- « À qui pourrais-je demander de l'aide si je ne me sens pas bien ? »
- « Dans quelles situations aurais-je besoin d'aide ? »
- « Que pourrais-je dire pour demander de l'aide, et comment le faire ? »

Discussion guidée

La professeure ou le professeur accompagne la réflexion collective des élèves sur la manière de chercher de l'aide lorsqu'une personne est victime ou témoin :

- Identifier les situations de violence :
 - « Quand est-ce que l'on peut avoir besoin d'aide ? » ;
 - « Quels signes montrent qu'une situation n'est pas normale et doit être signalée à un ou une adulte de confiance ? ».
- Identifier les personnes ressources :
 - « Quelles sont les qualités d'un adulte ou d'une adulte de confiance ? » ;
 - « Quels adultes peuvent aider à l'école ? Et en dehors de l'école ? ».
- Savoir comment demander de l'aide :
 - « Comment est-il possible de demander de l'aide ? » ;
 - « Est-ce que l'on peut demander de l'aide même si l'on n'est pas sûre ou sûr ? ».
- Que faire si l'adulte ne réagit pas ?
 - « Que faire si l'adulte ne comprend pas ou ne m'aide pas ? ».

Apports et repères à expliciter

Des repères clairs sont proposés aux élèves :

- il est important de parler dès qu'une situation met mal à l'aise, fait peur ou semble injuste à des adultes de confiance (personnels de l'école, adultes encadrants, famille, etc.) ;
- un adulte de confiance est une personne qui :
 - écoute sans juger,
 - respecte la parole de l'enfant,
 - ne fait pas de mal,
 - cherche à protéger et à aider ;
- si un premier adulte ne réagit pas ou ne comprend pas, ce n'est jamais la faute de l'enfant : il ou elle peut s'adresser à un autre adulte de confiance, jusqu'à obtenir de l'aide ;
- il est possible de demander de l'aide en parlant, en demandant à voir un ou une adulte, ou en écrivant ;
- numéros utiles :
 - le 119 (Enfance en danger) pour les enfants en danger ou en risque de danger. Le numéro 119 est gratuit, accessible 24 h/24 et 7 j/7, et n'apparaît pas sur la facture téléphonique,
 - le 15 (SAMU) pour les urgences médicales,
 - le 17 (police-secours ou gendarmerie) : en cas de danger immédiat, quand la sécurité d'une personne est menacée,
 - le 114 est le numéro national d'appel d'urgence unique et gratuit qui permet aux personnes sourdes et malentendantes d'alerter les services de secours (SAMU, sapeurs-pompiers, gendarmerie et police) 24 h/24 et 7 j/7.

Pour plus d'informations, consulter l'encadré *Mise au point – la demande d'aide proposé dans la séance en lien avec l'axe 1*.

Le rôle des témoins

Il est essentiel de valoriser le rôle des élèves témoins, tout en prenant en compte la diversité des situations et des réactions possibles. Un élève témoin peut être surpris, inquiet, ne pas savoir quoi faire, ou ne pas se sentir en capacité d'intervenir immédiatement, notamment en raison de la pression du groupe ou de la peur. Ces réactions sont légitimes.

Il est donc essentiel de proposer des repères adaptés et sécurisants. Un témoin peut agir de différentes manières, selon la situation et ce qu'il ou elle se sent capable de faire :

- soutenir son ou sa camarade (par exemple : « Ça va ? », « Tu veux venir avec moi ? ») et prendre sa parole au sérieux ;
- exprimer son désaccord et dire stop, si cela est possible et sans danger ;
- aller chercher de l'aide auprès d'une ou d'un adulte.

En soutenant leurs camarades et en signalant la situation à un adulte de confiance, les élèves développent des comportements qui contribuent à la sécurité de toutes et de tous. Chercher de l'aide auprès d'une ou d'un adulte de confiance est toujours une réponse adaptée et sécurisante, en particulier lorsque la situation paraît difficile, confuse ou dangereuse.

Temps 5 – le message à retenir (15 minutes)

Un bilan des apprentissages de la séance est construit avec les élèves. Il peut reposer sur les éléments suivants :

- Qu'est-ce que le consentement ?
 - Le consentement, c'est donner clairement et librement son accord. Demander l'accord et respecter la réponse de l'autre permet de jouer ensemble, de coopérer, de se faire confiance et de se sentir en sécurité.
 - L'absence de réponse claire ne vaut pas accord : un consentement doit être explicite et libre.
 - Un consentement, c'est un accord que les deux parties trouvent positif.
 - Respecter un refus, c'est respecter l'autre.
- Qu'est-ce qu'une situation de violence ?
 - Chaque personne a droit au respect de son corps et de son intimité, mais certains gestes, paroles ou comportements sont des violences, même sans cris ni coups : personne n'a le droit de toucher les parties intimes, de demander à les toucher, ni de montrer les siennes.
 - En cas de situation violente, inquiétante ou qui met mal à l'aise, il est essentiel d'en parler rapidement à un ou une adulte de confiance : les enfants ne sont jamais responsables des violences qu'ils et elles subissent, la protection relève toujours des adultes.
- Comment réagir face à une situation de violence, qui fait du mal ou qui met mal à l'aise ?
 - « Si je suis victime ou témoin d'une situation de violence, qui fait du mal, qui met mal à l'aise, je cherche de l'aide auprès d'un ou une adulte de confiance (école, famille, etc.). Il existe aussi des numéros d'urgence (119, 15, 17 et 114). »
 - « Si je suis celui ou celle qui commet une violence ou qui s'apprête à en commettre une : je m'arrête, je n'insiste pas, je ne force pas, je n'humilie pas et je n'exerce aucune pression. J'en parle aussi à un ou une adulte de confiance. »
 - « Si je suis témoin, je peux aider de différentes manières selon la situation et ce que je me sens capable de faire : soutenir la personne, ne pas me moquer, proposer mon aide, aller chercher un ou une adulte de confiance. »
- Identifier des adultes de confiance fait partie des moyens de se protéger et de se sentir en sécurité : si un adulte ne répond pas, il est important de continuer à chercher de l'aide auprès d'un adulte ou d'une adulte de confiance.

Pour plus d'informations sur les numéros d'urgence, consulter l'encadré *Mise au point – la demande d'aide*.

Moment réflexif

Chaque élève est amené à se situer au regard des critères annoncés en début de séance :

« Est-ce que je sais reconnaître un accord et un refus ? Est-ce que je sais demander de l'aide ? »

Pour approfondir – des ressources adaptées aux élèves

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

- *Le Chaperon voit rouge*, texte de Joanna Olech, illustrations de Edgar Bak, traduction de Lydia Waleryszak © La Joie de lire, Genève, 2016.
- *Ça suffit les bisous !*, Pascal Bruckner, Jean-Pierre Kerloc'h, édition Glénat, 2016.
- *Roselionne*, N.B. Pillon, édition Québec-Amérique, 2021.
- *Le loup*, Mai Lan Chapiron. La Martinière, 2021.
- *Je suis moi et personne d'autre* (2024), Baptiste Beaulieu, illustrations de Qin Leng, Les Arènes.
- *Les pansements invisibles* (2025), Baptiste Beaulieu, illustrations de Qin Leng, Les arènes.
- *C'est mon corps* (2025), Mai Lan Chapiron, La Martinière.

Séance spécifique en lien avec l'axe 3 – connaître ses droits

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

Axe

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

Objectif d'apprentissage

Connaître ses droits.

Notions et compétences

Connaître ses droits et reconnaître que chaque individu a des droits fondamentaux qui doivent être reconnus.

Savoir ce qu'est la Convention internationale des droits de l'enfant.

Prendre conscience du rôle que chacune et chacun peut avoir dans le respect de la diversité et de la différence.

Appuis disciplinaires possibles

Enseignement moral et civique (EMC) – l'engagement pour le bien commun ; l'engagement et le sens des responsabilités ; le respect de la dignité humaine ; l'État de droit compris dans le sens « État qui protège les droits des individus ».

Présentation de la séance

Cette séance permet de découvrir les droits des enfants, d'en comprendre le sens et d'en appréhender la portée dans leur vie quotidienne. Elle contribue à la construction progressive d'une culture des droits, fondée sur la reconnaissance des besoins fondamentaux, le respect de soi et des autres. Elle amène à comprendre que les droits vont de pair avec des devoirs : si chaque enfant a des droits, les autres en ont également, et chacune et chacun a donc le devoir de les respecter. Un temps est consacré à l'identification des personnes ressources (adultes de confiance) et à l'apprentissage de la demande d'aide.

La séance se déroule en cinq temps d'apprentissage :

- temps 1 – différencier envies et besoins (40 minutes) ;
- temps 2 – mettre en lien besoins fondamentaux et droits des enfants (20 minutes) ;
- temps 3 – approfondir la compréhension de différents droits des enfants (30 minutes) ;

- temps 4 – identifier des personnes ressources et des dispositifs d’aide et de protection (20 minutes) ;
- temps 5 – bilan des apprentissages (10 minutes).

Les différents temps d’apprentissage forment une séance : un ensemble cohérent autour d’un même objectif. Ils peuvent être répartis sur plusieurs moments distincts (sur une journée, sur une ou plusieurs semaines), afin de respecter le rythme et les capacités d’attention des élèves. Les durées indiquées sont des repères, à adapter selon le rythme des élèves, leurs besoins et leurs questions.

Les supports de cette séance (cartes des besoins et des envies, cartes des droits des enfants, fiches à compléter et photographies pour l’activité de photo-expression) sont réunis dans l’annexe documentaire, qui accompagne ce livret. Les éclairages sur la Convention internationale des droits de l’enfant et sur la définition du droit figurent dans le document *Apports de connaissances*.

■ Éléments contribuant à la réussite de la séance

Adopter une approche positive des droits

Le travail sur les droits des enfants et les droits de chacune et chacun gagne à s’inscrire dans une approche positive. Il s’agit de mettre en valeur ce que les droits permettent : être en sécurité, être respecté, pouvoir s’exprimer, apprendre et grandir dans un cadre protecteur, et d’être toutes et tous égaux devant la loi. Présenter les droits comme des leviers d’émancipation et de bien vivre en société aide les élèves à comprendre qu’ils constituent un socle commun qui favorise des relations justes et respectueuses. Cette approche permet d’encourager des comportements responsables envers les autres, favorise leur adhésion, leur engagement et leur capacité à se reconnaître comme sujets de droits, mais aussi comme acteurs et actrices du respect des droits d’autrui.

Le recours aux adultes de confiance

Il est important de rappeler aux élèves qu’en cas de difficulté, de non-respect de leurs droits ou d’une situation qui les met en danger, ils doivent en parler à un ou une adulte de confiance. Cet adulte peut être un parent, un membre de leur famille, la directrice ou le directeur d’école, un professeur, une professeure, un personnel de l’école (y compris parmi le personnel de service de la cantine et du temps périscolaire), l’infirmier, l’infirmière, la ou le psychologue de l’Éducation nationale, une accompagnante ou un accompagnant d’élèves en situation de handicap (AESH), ou toute autre personne en qui l’enfant a confiance. Ces adultes ont l’obligation d’agir pour leur protection. Cette identification gagne à être réactivée régulièrement dans les différentes séances du livret, afin de permettre aux élèves de s’approprier durablement ces repères. Un travail explicite sur la manière de demander de l’aide (comment, vers qui) contribue également à renforcer leur capacité à agir face à une situation qui le nécessite.

Créer un cadre sécurisant

L’abord de certains droits fondamentaux, notamment celui à la protection contre les violences, peut faire écho à l’histoire personnelle de certains et certaines élèves. Il convient donc d’être particulièrement attentif ou attentive à la mise en place d’un cadre bienveillant et sécurisant, et d’adopter une attitude d’écoute. Le cadre portant sur ce qui peut être partagé en groupe, il est rappelé que les élèves peuvent venir parler à la professeure ou au professeur, après la séance, de choses plus personnelles.

Le choix des mots : parler des « droits des enfants »

Pour prendre en compte à la fois l'universalité des droits des enfants, mais aussi le principe que ces droits concernent tous les enfants inconditionnellement et intègrent toutes les spécificités de chaque enfant, les adultes veillent à parler des « droits des enfants » plutôt que des « droits de l'enfant ».

I Déroulement de la séance

Afin de créer un climat de confiance et respectueux, 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 et absence de jugement.

Il est expliqué aux élèves que, lors de la séance, 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 de situations en général, on ne raconte pas de choses personnelles et on ne cite pas de prénoms ». Cette formulation permet aux élèves de comprendre que les échanges restent dans ce qui peut être partagé avec le groupe, afin de protéger l'intimité de chacune et chacun. Toutefois, compte tenu de l'âge des élèves, il est possible que des références personnelles émergent spontanément. Elles sont alors accueillies avec bienveillance, sans jugement ni sanction. L'adulte s'appuie sur ces propos pour les reformuler immédiatement de manière générale et anonymisée, afin de préserver l'intimité de chacune et chacun, tout en permettant au groupe de poursuivre la réflexion collective. Afin de sécuriser le cadre de la séance, une charte simple et lisible peut être coconstruite et affichée. Elle peut servir d'appui et de référence tout au long de l'année.

Au cours de la séance, la professeure ou le professeur invite les élèves à identifier trois adultes de confiance, dans trois espaces différents (par exemple la famille, l'école, l'entourage), à qui ils et elles pourraient s'adresser si les thématiques abordées suscitaient des questions ou un besoin d'échange personnel.

Temps 1 – différencier envies et besoins (40 minutes)

L'objectif d'apprentissage est présenté aux élèves : comprendre les différences entre les besoins et les envies.

Lancement

La professeure ou le professeur annonce ce que les élèves vont apprendre et à quoi ils verront qu'ils ont réussi, par exemple : « je sais distinguer un besoin d'une envie, je sais citer des droits des enfants, et je sais vers qui me tourner si un droit n'est pas respecté. »

Avant l'activité, chaque élève anticipe : « d'après moi, de quoi a-t-on vraiment besoin pour vivre et grandir ? »

Début de l'activité : imaginer le voyage

La professeure ou le professeur présente la situation : « Dans ce jeu, toute la classe a été choisie pour aller vivre pendant longtemps sur une autre planète : Fortelointaine. Il faut préparer le voyage et décider de ce que vous emporterez pour y vivre et y grandir. La place est limitée dans la navette : tout le monde part, mais chacune et chacun doit choisir avec soin. »

Sans distribuer de cartes, la professeure ou le professeur lance la réflexion : « D'après vous, de quoi a-t-on besoin pour vivre et pour grandir là-bas ? » Les élèves proposent librement, d'abord seuls ou en binômes, puis à voix haute.

Mise en commun des propositions

Chaque proposition est notée au tableau, sans être triée. Les propositions sont lues avec la classe. La professeure ou le professeur amène les élèves à les questionner : « Cet élément est-il indispensable pour vivre et grandir, ou est-ce quelque chose qui fait plaisir sans être nécessaire ? » Peu à peu, deux ensembles se dessinent à partir des mots des élèves : ce dont on a vraiment besoin, et ce dont on a envie. La distinction entre besoin et envie est ainsi construite par les élèves eux-mêmes, avant d'être nommée.

Enrichir avec les cartes

Pour compléter ce que la classe a trouvé, la professeure ou le professeur introduit des cartes préparées. Elles reprennent des éléments déjà proposés par les élèves et en ajoutent d'autres, auxquels ils n'auraient pas forcément pensé. Certaines cartes correspondent à des envies, d'autres à des besoins garantis par la Convention internationale des droits de l'enfant.

- Cartes « besoins » : des médicaments (article 24) ; du matériel pour construire un abri (article 27) ; de la nourriture saine (article 24) ; la possibilité de continuer à apprendre (articles 28 et 29) ; la possibilité de garder ton nom et ton prénom (articles 7 et 8) ; de l'air pur (article 24) ; des jeux (article 31) ; la possibilité d'avoir ta propre culture, de parler ta langue (article 30) ; la possibilité de dire ce que tu penses et d'être écouté (article 12) ; de l'eau potable (article 24) ; des personnes qui te protègent contre la violence (article 19). Remarque : ces notions ne sont pas toutes de même nature, certaines relèvent de la survie, d'autres de droits tout aussi essentiels mais différents.
- Cartes « envies » : un vélo ; des vêtements à la mode ; de la musique et un appareil pour l'écouter ; des bonbons ; des vidéos et une télévision ; de l'argent à dépenser ; un ordinateur ; les objets personnels de ta chambre ; la possibilité de faire des voyages.

La professeure ou le professeur présente ces cartes au tableau, sans préciser s'il s'agit d'envies ou de besoins, et les passe en revue avec les élèves en s'assurant de leur bonne compréhension. La classe peut alors rapprocher les cartes des propositions déjà notées, avant de passer à la sélection en groupes.

Première mise en activité

Chaque groupe reçoit un jeu de cartes, qui réunit les propositions de la classe et les cartes préparées. Les élèves disposent de quinze minutes au maximum pour se mettre d'accord sur les quinze éléments qu'ils et elles souhaitent emporter.

La professeure ou le professeur rappelle qu'il s'agit d'une situation de coopération et non de compétition : l'objectif est de trouver ensemble un accord qui réponde au bien commun, vivre et grandir sur Fortelointaine.

Point d'attention : cette situation demande aux élèves de mobiliser des capacités qu'ils et elles sont encore en train de construire, comme prendre la parole au sein du groupe, écouter les autres, accepter un point de vue différent et exprimer le sien. Pendant cette phase, la professeure ou le professeur observe les relations dans les groupes. Elle ou il reste particulièrement attentif si une ou un élève impose ses décisions aux autres, si certaines et certains s'effacent, ou si le groupe ne parvient pas à se mettre d'accord.

Mise en commun

La professeure ou le professeur récupère les cartes des éléments éliminés par les groupes et les affiche au tableau. À partir de ces cartes, un échange collectif s'engage : les groupes expliquent ce qu'ils ont écarté et pourquoi. La comparaison entre les choix fait apparaître les éléments que la classe considère comme des besoins et ceux qui relèvent des envies.

Figure 1 – exemple de cartes éliminées au premier tour.



Une discussion collective est menée à partir de l'observation des cartes. Les élèves expliquent leurs choix. Les échanges visent à distinguer les notions d'envie et de besoin :

- « Quels éléments ont été le plus souvent éliminés ? » ;
- « Comment l'expliquer ? » ;
- « Le choix a-t-il été difficile ? » ;
- « Y a-t-il des éléments plus indispensables que d'autres ? » ;
- « Avez-vous gardé des choses pour le plaisir ? ».

Seconde mise en activité

La professeure ou le professeur annonce qu'un message d'alerte est arrivé : « Tout ne rentre pas dans la navette ! Il faut procéder à une nouvelle sélection en éliminant des objets. Les groupes doivent à nouveau décider d'éliminer cinq éléments. »

Mise en commun

Lorsque les groupes n'ont plus que dix cartes chacun, ils les fixent sur une affiche. Chaque groupe présente sa deuxième série de cartes éliminées et l'affiche associée.

Les élèves sont questionnés :

- « Pourquoi la deuxième phase d'élimination a-t-elle été plus difficile que la première ? » ;
- « Quels éléments avez-vous tous conservés ? Pourquoi ? » ;
- « Est-ce que tous les groupes ont éliminé exactement les mêmes éléments ? Pourquoi ? » ;
- « Qu'est-ce qu'un besoin fondamental ? ».

Bilan

La mise en commun permet d'aboutir à une définition commune, construite à partir des réponses des élèves et des exemples proposés dans le jeu : « un besoin est un élément nécessaire à la vie (manger, boire, dormir, se sentir en sécurité, etc.). » À ce stade, la définition du besoin est construite, mais tous les groupes n'ont pas forcément identifié les mêmes besoins.

Temps 2 – mettre en lien besoins fondamentaux et droits des enfants (20 minutes)

L'objectif est d'amener les élèves à comprendre que les besoins fondamentaux des enfants sont reconnus et protégés par des droits inscrits dans la Convention internationale des droits de l'enfant.

Rappel et présentation de l'objectif

Ce temps débute par un rappel de la distinction entre envies et besoins, que les élèves ont eux-mêmes établie lors du temps précédent :

- une envie correspond à quelque chose qui fait plaisir, mais qui n'est pas indispensable pour vivre (exemple : avoir envie de faire du vélo, avoir envie d'acheter un vêtement, de manger un bonbon, avoir envie de partir en vacances, etc.) ;
- un besoin est un élément nécessaire à la vie (manger, boire, dormir, se sentir en sécurité, etc.).

Les échanges permettent de rappeler que les besoins fondamentaux sont indispensables pour bien vivre et bien grandir, et qu'ils sont communs à toutes et tous, alors que les envies peuvent varier d'une personne à une autre.

La notion de droit est introduite progressivement : « les sociétés s'organisent autour de règles communes, appelées lois, qui s'appliquent à toutes et tous. L'ensemble de ces règles constitue le Droit. Celui-ci permet d'organiser la vie collective, de prévenir les conflits et de protéger les personnes les plus vulnérables. » Pour étayer cette définition, un court support audiovisuel, tel que la vidéo [Le droit, c'est quoi ?](#) proposée par le Défenseur des droits, peut être utilisé.

L'objectif de l'activité suivante est ensuite présenté : établir un lien entre les besoins fondamentaux et les droits des enfants.

Présentation de la Convention internationale des droits de l'enfant

La création de la Convention internationale des droits de l'enfant est ensuite présentée : en 1989, des représentants de nombreux pays se sont accordés sur une liste de besoins fondamentaux indispensables au développement et au bien-être des enfants. Afin de garantir l'accès à ces besoins pour tous les enfants, ils ont été formalisés sous la forme de droits et rassemblés dans un texte commun.

La professeure ou le professeur explique ce qui fait le sens même de cette Convention : ces droits sont les mêmes pour tous les enfants du monde, quels que soient leur pays, leur langue, leur famille, leur culture ou leur histoire. Ces droits ne se gagnent pas et n'ont pas à être mérités : chaque enfant les possède simplement parce qu'il est un enfant, et personne ne peut les lui retirer. C'est pour cela que de très nombreux pays se sont mis d'accord sur un même texte.

Un exemple est utilisé pour expliquer ce processus : le besoin d'être en bonne santé est reconnu dans la Convention par le droit d'être soigné. Il est précisé que les États signataires s'engagent à faire respecter ces droits pour l'ensemble des enfants vivant sur leur territoire.

Les droits fondamentaux des enfants sont ensuite présentés : dix sur les cartes proposées dans l'annexe documentaire, douze sur l'affiche du Défenseur des droits. Pour cela, différents supports peuvent être utilisés :

- l'affiche de l'[UNICEF](#) pour faire découvrir aux enfants la Convention internationale des droits de l'enfant ;

- le [jeu de cartes de l'UNICEF](#) proposant 17 activités ludiques pour sensibiliser à la Convention internationale des droits de l'enfant : enquête, bingo, histoire, interview, étude de cas, jeu de rôle, jeu mathématique ;
- l'affiche des douze droits fondamentaux de l'enfant produite par le Défenseur des droits (figure 2 ci-dessous).

Figure 2 – les douze droits fondamentaux de l'enfant.

Source : [Défenseur des droits](#).



Les droits sont lus collectivement, expliqués et contextualisés dans le cadre de l'EVAR, lorsque cela s'y prête (voir en annexe documentaire).

La professeure ou le professeur explique que disposer d'un droit signifie aussi pouvoir refuser et/ou signaler une situation qui ne le respecte pas. Un temps de la séance (temps 4) est consacré aux personnes ressources et aux dispositifs d'aide. Cette réflexion est introduite progressivement, afin d'amener les élèves à comprendre l'importance de demander de l'aide à des adultes de confiance.

Mise en situation : réinvestir l'activité *Fortelointaine*

Dans l'activité précédente, les élèves avaient sélectionné, par groupe, des éléments jugés essentiels pour bien vivre et bien grandir sur la planète fictive *Fortelointaine*, à partir de leurs propres propositions et des cartes du jeu, sans toujours retenir les mêmes choix.

L'objectif est désormais de construire une sélection commune, à l'échelle de la classe, en identifiant les éléments permettant de garantir les droits fondamentaux à l'ensemble des habitants de *Fortelointaine*. La contrainte collective est rappelée : disposer d'au moins un élément permettant de garantir chacun des droits fondamentaux, sans dépasser la limite de quinze éléments.

Mise en activité

Chaque élève reçoit deux cartes issues du jeu « envies ou besoins » enrichi au temps précédent. En binômes, les élèves affichent leurs cartes au tableau, selon les trois possibilités suivantes :

- en plaçant l'élément à côté d'un droit, lorsqu'il permet de le garantir ;
- en plaçant l'élément dans la zone des cartes « éliminés », lorsqu'il ne correspond pas à un droit fondamental ;
- en plaçant l'élément dans la zone des cartes « à discuter », en cas d'hésitation.

Les échanges permettent d'établir les liens entre besoins fondamentaux et droits de l'enfant. Une affiche collective se construit ainsi progressivement, en regroupant les éléments retenus pour garantir les droits fondamentaux.

Les éléments associés à plusieurs droits sont discutés : certains peuvent permettre de garantir plusieurs droits à la fois. Par exemple, la carte « des personnes qui te protègent » peut être associée au droit à la protection et au droit à la famille. Les éléments placés dans la partie « à discuter » font l'objet d'échanges plus approfondis : la discussion est recentrée sur la notion de nécessité.

La réflexion est complétée en rappelant que les droits des enfants doivent être garantis concrètement, et, lorsqu'ils ne le sont pas, il faut demander de l'aide à des adultes de confiance et à des dispositifs de protection.

Figure 3 – exemple d'éléments retenus et éliminés par une classe à l'issue d'une mise en commun.

La vie    	L'éducation 	La santé et les soins 	L'égalité  
Les loisirs   	L'identité  	L'opinion et les choix personnels  	     
La famille 	La protection 	L'information 	   

Bilan

Lorsque la sélection définitive est stabilisée et les corrections apportées, les élèves constatent que les cartes retenues correspondent à des besoins fondamentaux. Il est alors formalisé que :

- les besoins fondamentaux, essentiels pour bien vivre et bien grandir, sont associés à des droits ;
- la Convention internationale des droits de l'enfant est le texte qui garantit ces droits.

Le principe de non-discrimination peut être rappelé : l'accès aux besoins fondamentaux est un droit universel.

Temps 3 – approfondir la compréhension de différents droits des enfants (30 minutes)

Ce temps permet aux élèves de consolider leurs connaissances sur différents droits des enfants, sans viser l'exhaustivité, et d'en comprendre le sens et la portée. L'activité repose sur un travail de photo-expression. Des exemples sont proposés en annexe documentaire.

Lancement

La professeure ou le professeur annonce ce que les élèves vont apprendre et à quoi ils verront qu'ils ont réussi, par exemple : « À la fin, je sais citer un droit de l'enfant, et je sais l'expliquer. » Avant de commencer, chaque élève anticipe brièvement : « Quels droits des enfants est-ce que je connais déjà ? » Quelques réponses sont recueillies, sans être validées : elles seront reprises à la fin pour mesurer ce qui a été appris.

L'activité se déroule en trois phases :

- choix individuel de la photographie ;
- échanges en binômes ou en petits groupes, au cours desquels chaque élève explique son choix à une ou un camarade ;
- reformulation écrite sur la fiche (figure 4) : la ou le camarade décrit la photographie choisie et explique le lien avec le droit identifié.

Activité de photo-expression

Les cartes de photo-expression sont disposées sur une grande surface ou affichées de manière visible par toutes et tous. Chaque élève tire au sort une carte-question. Chaque question correspond à un droit de l'enfant. L'élève choisit ensuite une photographie qui, selon lui ou elle, représente le mieux ce droit.

En cours d'activité, chaque élève met des mots sur son raisonnement : « comment est-ce que je sais que cette image représente ce droit ? » Expliquer sa démarche à une ou un camarade aide à vérifier sa compréhension et à la renforcer.

Une seule question de synthèse peut être proposée, valable pour toutes les images : « Comment sais-tu que cette image représente ce droit ? »

Une fiche à compléter est utilisée pour justifier le choix effectué (figure 4 ci-dessous).

Figure 4 – fiche pour expliquer le choix de son camarade.

_____ a choisi cette image :	Colle la vignette de l'image choisie.
On reconnaît _____ _____	
Elle représente le droit à l'éducation parce que _____ _____	

Mise en commun

La mise en commun part des photographies choisies par les élèves : quelques binômes présentent leur image et expliquent le droit qu'elle représente. La professeure ou le professeur guide les échanges avec des questions concrètes :

- « Sur cette photo, qu'est-ce qui montre que le droit est respecté ? »
- « Et si ce droit n'était pas respecté, qu'est-ce qui changerait pour l'enfant ? »
- « Où ce droit s'exerce-t-il : à l'école, à la maison, dans les loisirs ? »
- « Qui peut aider un enfant quand ce droit n'est pas respecté ? »

Ce temps d'échange permet notamment de mettre en évidence :

- la diversité des droits abordés ;
- les liens étroits entre les différents droits ;
- les obstacles ou atteintes possibles à ces droits (violences, manque de soins, insécurité) ;
- le rôle des adultes et des institutions dans la garantie et la protection des droits des enfants ;
- la nécessité de demander de l'aide lorsque ces droits ne sont pas respectés ;
- l'égalité des droits entre tous les enfants, et notamment entre les filles et les garçons : les droits sont exactement les mêmes pour toutes et tous.

Bilan

Un temps de bilan est proposé afin de permettre aux élèves d'exprimer ce qu'ils et elles ont compris. Les éléments suivants sont formalisés collectivement :

- les droits des enfants : ils répondent à des besoins fondamentaux, nécessaires pour grandir, apprendre, se sentir en sécurité, être en bonne santé, se sentir bien ;
- ces droits sont universels : ils concernent tous les enfants, sans distinction, et sont garantis par la Convention internationale des droits de l'enfant ;
- les droits des enfants sont liés entre eux : quand un droit est respecté, cela aide à respecter les autres. Par exemple, un enfant qui va à l'école (droit à l'éducation) a plus de chances d'être en bonne santé, d'être protégé, et de bien vivre avec les autres ;
- tous les droits des enfants sont importants, aucun n'est plus important qu'un autre : avoir de quoi manger, se soigner, apprendre sa culture ou protéger la nature, c'est aussi important que le droit de donner son avis ou d'être protégé. Et ce sont les adultes, les pays, les gouvernements qui doivent faire en sorte que ces droits soient vraiment respectés.
- avoir des droits : cela signifie pouvoir refuser une situation qui ne les respecte pas et demander de l'aide à un adulte de confiance.

Une trace écrite finale, individuelle ou collective, peut être complétée à partir de ce bilan : elle favorise l'expression écrite et la mémorisation des apprentissages, et sert d'appui pour la suite.

Pour terminer, chaque élève revient sur la question du début (« quels droits est-ce que je connais ? ») et se situe simplement : « est-ce que je sais maintenant en citer et donner une explication sur ce qu'ils signifient dans le quotidien ? pas encore / presque / oui. »

Temps 4 – identifier des personnes ressources et des dispositifs d'aide et de protection (20 minutes)

Ce temps aide les élèves à identifier des personnes ressources et des dispositifs d'aide et de protection, et à comprendre qu'ils et elles ne sont jamais seuls face à une situation préoccupante, même lorsqu'ils et elles ne savent pas exactement comment la nommer.

Lancement

La professeure ou le professeur annonce ce que les élèves vont apprendre et à quoi ils verront qu'ils ont réussi, par exemple : « À la fin, je sais nommer plusieurs adultes de confiance vers qui me tourner et je connais au moins un numéro à appeler en cas de danger. »

Avant de commencer, chaque élève s'interroge : « Si un enfant a un problème et ne sait pas quoi faire, vers qui peut-il ou peut-elle se tourner ? »

Mise en activité

Une réflexion individuelle, puis collective, est menée à partir des questions suivantes :

- « Comment les droits des enfants sont-ils garantis et protégés ? » ;
- « Que peut-on faire lorsqu'un droit n'est pas respecté ou lorsqu'un ou une enfant se sent en danger, inquiet, inquiète ou mal à l'aise ? ».

Les propositions des élèves sont recueillies, discutées et complétées.

Mise en commun

En s'appuyant sur ce qui a été travaillé lors de la séance en lien avec l'axe 2, la professeure ou le professeur rappelle et complète les éléments suivants :

- les adultes de confiance :
 - un échange permet de définir ce qu'est un ou une adulte de confiance : un ou une adulte qui écoute, qui respecte la parole de l'enfant, qui ne juge pas et qui cherche à aider et à protéger ;
 - un rappel est fait sur ce qu'est un adulte de confiance : une personne qui écoute, respecte la parole de l'enfant et cherche à le protéger (voir l'encadré « Mise au point – la demande d'aide », séance en lien avec l'axe 1) ;
 - les élèves sont invités à identifier des adultes de confiance possibles, à l'école ou en dehors : professeure, professeur, directrice ou directeur d'école, animateurs, animatrices, personnels de santé ou sociaux, accompagnantes et accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH), parents, membres de la famille, entourage ;
 - un enfant ou un enfant peut parler à plusieurs adultes et, si un ou une adulte ne peut pas aider immédiatement ou ne comprend pas la situation, l'enfant a le droit d'en parler à un ou une autre adulte de confiance ;
 - il est important de demander de l'aide, même en cas de doute ou de simple malaise, sans être certain ou certaine qu'une situation soit grave.
- Il existe des numéros à connaître pour demander de l'aide :
 - le 119 (Enfance en danger) pour les enfants en danger ou en risque de danger. Le numéro 119 est gratuit, accessible 24 h/24 et 7 j/7, et n'apparaît pas sur la facture téléphonique ;

- le 15 (SAMU) pour les urgences médicales ;
- le 17 (police-secours ou gendarmerie) : en cas de danger immédiat, quand la sécurité d'une personne est menacée ;
- le 114 est le numéro national d'appel d'urgence unique et gratuit qui permet aux personnes sourdes et malentendantes d'alerter les services de secours (SAMU, sapeurs-pompiers, gendarmerie et police) 24 h/24 et 7 j/7.

Pour plus d'informations, consulter l'encadré *Mise au point – la demande d'aide proposé dans la séance en lien avec l'axe 1.*

Remarque : le 119 est le numéro national dédié à la prévention et à la protection des enfants en danger ou en risque de l'être (violences psychologiques, physiques ou sexuelles, négligences, situations de danger). L'affiche du 119 est présentée et commentée afin de faciliter son identification et sa mémorisation.

Bilan

Ce temps se conclut par un message essentiel : « parler à un adulte de confiance et demander de l'aide est un droit, et ce sont toujours les adultes qui ont la responsabilité de protéger les enfants :

- des dispositifs et des adultes ressources existent pour protéger les enfants lorsque leurs droits ne sont pas respectés (adultes de confiance à l'école, dans la famille ; services de protection) ;
- chaque enfant a le droit d'exprimer son opinion, de dire ce qu'il ou elle ressent, de refuser une situation qui le met ou la met mal à l'aise et de demander de l'aide à un adulte de confiance. »

Pour plus d'informations, voir l'encadré *Mise au point – la demande d'aide.*

Temps 5 – bilan des apprentissages (10 minutes)

Ce temps de bilan vise à expliciter et structurer les apprentissages, en faisant des liens entre les différents temps d'apprentissage. Le bilan peut reposer sur les éléments suivants :

- la distinction entre envies et besoins : une envie correspond à quelque chose qui fait plaisir, mais qui n'est pas indispensable pour vivre, tandis qu'un besoin fondamental est nécessaire pour bien vivre et bien grandir ;
- le lien entre besoins fondamentaux et droits des enfants : les besoins fondamentaux des enfants sont reconnus et protégés par des droits. Ces droits garantissent, par exemple, le droit de vivre en sécurité, d'être soigné, d'apprendre, d'avoir une identité, d'être protégé et respecté ;
- la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) : la CIDE est un texte international qui rassemble les droits des enfants. Les pays qui l'ont adoptée doivent faire respecter ces droits pour tous les enfants. Ratifiée par 196 États, la CIDE est le traité relatif aux droits humains le plus largement adopté de l'histoire ; à ce jour, seuls les États-Unis ne l'ont pas ratifiée ;
- le caractère universel et non discriminatoire des droits : les droits des enfants sont les mêmes pour toutes et tous, quelles que soient les différences (origine, sexe, situation familiale, handicap, culture, langue, etc.), aucun ni aucune enfant ne peut en être privé. Chaque enfant les possède parce qu'il est un enfant ;
- l'importance de demander de l'aide : si un droit n'est pas respecté ou si un ou une enfant se sent en danger, il est important d'en parler à un ou une adulte de confiance. Des dispositifs existent pour protéger les enfants ;

- identifier des adultes de confiance fait partie des moyens de faire respecter ses droits et de se protéger :
 - demander de l'aide est un droit et peut se faire à différents moments et de différentes manières,
 - si un adulte ne répond pas, il est important de continuer à chercher de l'aide auprès d'une autre ou un autre adulte de confiance.

Chaque élève se situe au regard des critères annoncés, qui peuvent faire l'objet d'une fiche d'autoévaluation, comme celle proposée ci-dessous :

Ce que je sais faire	Je réponds avec mes mots ou en indiquant : pas encore/presque/oui
Je sais distinguer un besoin d'une envie.	
Je sais citer des droits des enfants.	
Je sais vers qui me tourner si un droit n'est pas respecté.	

Prolongement autour d'un projet collectif : création d'une « boîte à trésors » des droits des enfants

La séance peut être poursuivie par un projet collectif : la création d'une « boîte à trésors » des droits des enfants.

Le projet

Cette boîte symbolique peut être conçue comme un outil de sensibilisation et de valorisation du travail des élèves.

Figure 5 – exemples de boîte à trésors.



La boîte à trésors peut contenir, selon les choix de la classe :

- des cartes illustrant les droits fondamentaux des enfants (document disponible en annexe documentaire) ;
- des productions écrites issues de l'activité de photo-expression ;
- des dessins, slogans, poèmes ou courts textes expliquant différents droits ;
- des exemples de situations de la vie quotidienne illustrant le respect ou le non-respect d'un droit ;
- des références aux dispositifs de protection (adultes de confiance, police, 119).

Chaque élément déposé dans la boîte est accompagné d'une explication écrite ou orale qui justifie le lien avec un droit des enfants. La boîte à trésors peut également intégrer une « carte des personnes ressources », permettant d'identifier les adultes de confiance et les dispositifs d'aide.

La boîte à trésors est réalisée par petits groupes. Chaque groupe est chargé d'un ou de plusieurs droits des enfants. Le projet peut être mené au fil de l'année, notamment en lien avec les programmes d'EMC.

Valorisation du projet

Le projet peut être valorisé collectivement :

- exposition lors d'un temps fort (par exemple autour du 20 novembre, Journée internationale des droits des enfants ; du 11 octobre, Journée internationale des droits des filles ; du 24 janvier, Journée internationale de l'éducation ; du 12 juin, Journée mondiale contre le travail des enfants) ;
- présentation à d'autres classes, aux familles ou à des partenaires de l'école (par exemple la médiathèque).

Bilan du projet

Un temps de bilan consolide les apprentissages réalisés au cours du projet. Par exemple, il est possible de demander aux élèves ce qu'ils et elles ont retenu et appris. Les élèves peuvent être amenés à remobiliser leurs connaissances pour identifier les droits des enfants, les relier aux besoins fondamentaux et en expliciter le sens avec leurs propres mots.

Pour approfondir – des ressources adaptées aux élèves

Leur utilisation en classe nécessite une préparation, et une réflexion sur la manière de les accompagner. L'âge indiqué s'applique spécifiquement aux ressources indiquées et non pas à l'intégralité des ressources mises en ligne sur les sites.

Vidéos

- La vidéo [1 jour, 1 question : Tous les enfants du monde ont-ils le droit d'aller à l'école ?](#), Lumni, produite par Milan (2019), explique le droit à l'éducation et les différentes entraves qui peuvent empêcher les enfants d'aller à l'école.
- La vidéo [Moins de 18 ans, quels droits ?](#), produite par le Défenseur des droits (2017) et hébergée sur Lumni, informe les enfants sur leurs droits et la Convention internationale des droits de l'enfant.

- La vidéo [Le droit, c'est quoi ?](#) produite par le Défenseur des droits (2017) et hébergée sur Lumni, informe les enfants sur la notion de droit et le respect du droit.
- La vidéo [2 minutes pour comprendre : le droit à la participation](#) produite par l'UNICEF (2022), informe les enfants sur leur droit à la participation et les opportunités de l'exercer.
- Le site internet ludo-éducatif du Défenseur des droits [La petite histoire des grands droits](#), pour découvrir les droits des enfants en jouant.

Albums de jeunesse

- *Tes droits et tes besoins comptent* (2025), E. Durand, M. L. Chapiron, La Martinière Jeunesse.
- *Interdit de me faire mal* (2025), Mai Lan Chapiron, La Martinière Jeunesse.
- *Le grand livre des droits de l'enfant* (2010), A. Serres, Rue du Monde.
- *Vive la Convention des droits de l'enfant !* (2009), C. Brisset, Rue du Monde.
- *Tous les enfants ont des droits !* (2004), B. Muscat, Bayard Jeunesse.
- *Je serai trois milliards d'enfants* (2009), A. Serres, Rue du Monde.
- *Malala : pour le droit des filles à l'éducation* (2015), R. Frier, A. Fronty, Rue du Monde.

■ Bibliographie pour les professeures et professeurs

- [Journée internationale des droits de l'enfant](#), éducol
- [Connaitre et exercer ses droits](#), éducol
- La trousse d'activités [Droits, désirs et besoins](#) (2010), UNICEF Canada.
- [Des ressources pédagogiques en libre accès pour comprendre le droit](#), Educadroit.
- [Apprendre à connaître les droits de l'enfant, Volume V](#) – Neuf modules d'enseignement pour les classes du primaire (2009), Éditions du Conseil de l'Europe.
- [Une activité sur les droits de l'enfant avec Là-Haut](#), Par Le Monde, association agréée par l'éducation nationale.
- [Cause des enfants – Promotion de la CIDE](#), action proposée par l'Office central de la coopération à l'École.