



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<sup>e</sup>

5<sup>e</sup>

4<sup>e</sup>

3<sup>e</sup>

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. Les trois séances spécifiques proposées (une par axe du programme).

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

Chaque proposition de séance expose une démarche progressive en plusieurs temps identifiés, des suggestions d'activités à proposer aux élèves pour instaurer des échanges de qualité dans un cadre serein et respectueux, et un temps de clôture de la séance (dont les modalités peuvent varier) afin d'établir un bilan des apprentissages de la séance. Des encadrés additionnels apportent des mises au point scientifiques ou juridiques, des points de vigilance en termes de positionnement pour les personnels en charge de la séance, et parfois des pistes de prolongement. Des supports possibles pour la classe, ainsi qu'une bibliographie indicative pour approfondir le sujet, complètent 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 propice au respect de chacune et de chacun, et qui vise à garantir un climat de confiance, aussi bien dans sa prise de parole que dans son silence, et de 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 parents et familles peut permettre de clarifier les objectifs pédagogiques de la séance, d'éviter les malentendus, et ainsi d'y adhérer.

Les séances peuvent être menées en coanimation avec un autre personnel : professeure, professeur, médecin, infirmière ou infirmier, psychologue de l'éducation nationale, assistante ou assistant de service social.

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

Toute situation de danger grave et immédiat doit immédiatement faire l'objet d'un signalement au procureur de la République (article 40 du code de procédure pénale), toute situation de danger ou risque de danger doit faire l'objet d'une information préoccupante transmise à la cellule départementale de recueil des informations préoccupantes (CRIP). Un [modèle de document destiné à un signalement ou à une information préoccupante](#), le [circuit de transmission](#) et un [livret d'accompagnement](#) sont disponibles sur la page [Enfants en danger : comment les repérer ? Que faire ?](#). Des documents modèles propres à chaque département sont parfois proposés. Dans ce type de situation, il ne faut pas rester seul et en parler avec la directrice ou le directeur d'école, ainsi que les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale (médecins, infirmiers et infirmières, assistantes et assistants de service social et psychologues de l'éducation nationale).

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

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

## ■ Sommaire

5 | Les enjeux pour la classe de CP

6 | Séance spécifique en lien avec l'axe 1 – connaître son corps et comprendre ce qu'est l'intimité

La séance vise à construire avec les élèves la notion d'intimité et à leur apprendre à nommer les parties du corps avec un vocabulaire scientifique. La démarche est progressive, les élèves définissent d'abord l'intimité à partir de situations de la vie quotidienne, puis réfléchissent à leurs limites personnelles.

19 | Séance spécifique en lien avec l'axe 2 – comprendre, identifier et nommer des émotions

Les élèves explorent, identifient et nomment les émotions en s'appuyant sur des supports artistiques variés. À partir de l'observation d'œuvres (peintures, sculptures), les élèves apprennent à reconnaître différentes émotions, puis mènent une réflexion autour des sentiments.

31 | Séance spécifique en lien avec l'axe° 3 – familles et liens familiaux

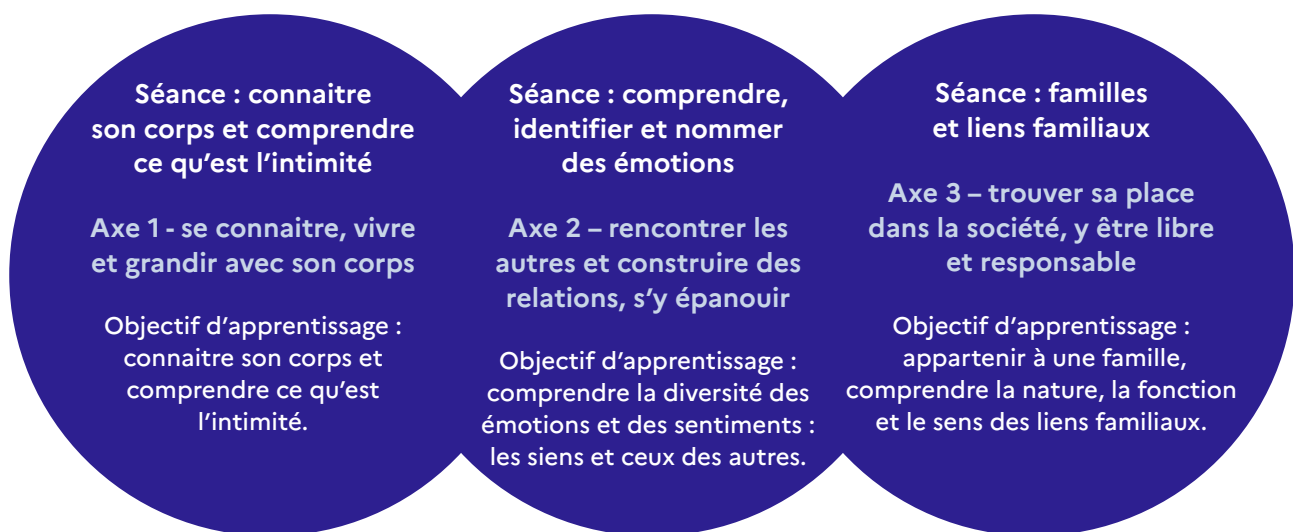
Dans cette séance, les élèves sont amenés à comprendre la diversité des structures familiales et la nature des liens qui les unissent. Le travail est mené à partir de différentes représentations de familles.

## ■ Les enjeux pour la classe de CP

L'éducation à la vie affective et relationnelle au CP consolide les acquis de l'école maternelle. Les élèves apprennent à mieux connaître et nommer leur corps (y compris les parties intimes) avec un vocabulaire scientifique, à comprendre ce qu'est l'intimité ainsi qu'à identifier et nommer leurs émotions et celles des autres. Les élèves découvrent la variété des structures familiales et des liens qui unissent les personnes, dans une perspective d'égalité et de respect.

Ces apprentissages, menés dans un cadre respectueux, contribuent à la protection des élèves (savoir identifier des situations de violence à signaler à un adulte de confiance) et à la construction de relations respectueuses.

### Les trois objectifs d'apprentissage pour la classe de CP



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

# Séance spécifique en lien avec l'axe 1 – connaître son corps et comprendre ce qu'est l'intimité

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

### Axe

Se connaître, vivre et grandir avec son corps.

### Objectif d'apprentissage

Connaître son corps et comprendre ce qu'est l'intimité.

### Notions et compétences

Nommer les parties du corps, dont les parties intimes, avec un vocabulaire scientifique précis.

Identifier les points communs et les différences physiques entre les filles et les garçons.

Définir ce qu'est son intimité (corps, pensées, écrits) et celle des autres.

Comprendre que toute personne a le droit au respect de son intimité.

Développer sa connaissance de soi (CPS<sup>1</sup>).

## Appuis disciplinaires possibles

Enseignement moral et civique (EMC) – avoir conscience de son intégrité ; connaître et respecter les règles élémentaires de l'intimité personnelle.

Français – écriture : produire des écrits courts porteurs de sens d'une à cinq lignes en articulation avec l'apprentissage de la lecture ; repérer les dysfonctionnements de son texte par la relecture à voix haute du professeur ou professeur, ou grâce à des outils d'aide construits à cet effet ; lecture.

## Présentation de la séance

La séance vise à construire avec les élèves la notion d'intimité. La démarche est progressive : après l'instauration d'un cadre de confiance propice aux échanges, les élèves sont amenés à définir ce qu'est l'intimité à partir de situations de la vie quotidienne, à distinguer les situations qui relèvent du respect des limites personnelles de celles qui constituent des atteintes à l'intimité, qui ne sont pas acceptables et qui nécessitent d'être signalées à un adulte de confiance.

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.

Les élèves acquièrent ensuite le vocabulaire scientifique pour nommer les parties du corps et apprennent à protéger leur corps et leur intimité. La séance s'achève par un bilan collectif autour des messages clés à retenir.

Cette séance se déroule en six temps d'apprentissage :

- temps 1 – construire la problématique de la séance (10 minutes) ;
- temps 2 – comprendre ce qu'est l'intimité (30 minutes) ;
- temps 3 – comprendre ses limites et celles des autres (20 minutes) ;
- temps 4 – connaître son corps (20 minutes) ;
- temps 5 – protéger son intimité (20 minutes) ;
- temps 6 – bilan : le message à retenir (10 minutes).

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

## ■ Place dans la progression

Dans le cadre du programme d'éducation à la vie affective et relationnelle, à l'école maternelle, les élèves apprennent à nommer les différentes parties du corps et à prendre conscience de ce qu'est l'intimité (les parties intimes du corps, les espaces d'intimité, les mots, les gestes et les conduites associés).

Les élèves apprennent à distinguer ce qu'il est possible de garder pour soi ou entre enfants (un secret), d'une situation de danger ou de violence qu'il est important de partager avec un adulte de confiance.

## ■ Déroulement de la séance

Afin de créer un climat de confiance et respectueux, le cadre de la séance est construit avec les élèves, ou rappelé s'il a déjà été construit : 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 les échanges sont maintenus dans le cadre de ce qui peut être partagé publiquement, sans entrer dans le champ de la vie privée ou de l'expérience personnelle : « on parle en général, on évite tout récit personnel, on ne cite aucun prénom. » Toutefois, compte tenu de l'âge des élèves, il est possible que des références personnelles émergent spontanément. Elles ne sont ni sanctionnées ni considérées comme des erreurs. Le rôle de l'adulte est alors de reformuler ces propos en termes généraux, sans jugement, afin de préserver l'intimité de l'élève et le cadre collectif : « Si quelqu'un parle de lui ou d'elle, l'adulte aide à transformer cela en une situation générale. »

Afin de sécuriser le cadre, une charte simple et lisible est coconstruite et affichée. Elle peut servir d'appui et de référence tout au long de l'année.

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

## Temps 1 – construire la problématique de la séance (10 minutes)

Pour introduire la thématique, la professeure ou le professeur demande aux élèves ce que signifie pour eux le mot « intime ». Ce terme peut être d'un niveau de langage élevé pour les élèves, il est donc nécessaire de l'explicitier à partir de mots simples. Il peut être présenté comme ce qui est personnel, privé, que l'on garde pour soi, que l'on ne partage pas (ou pas avec tout le monde selon la situation). Les réponses peuvent être recueillies à l'oral ou sur un papier qui est collé au tableau. Les échanges sont guidés à l'aide de questions ouvertes, par exemple : « Quels mots associez-vous au mot *intime* ? », « Y a-t-il des moments ou des lieux qui sont *intimes* ? Lesquels ? Pourquoi ? », « Que veut dire *respecter l'intimité des autres* ? », « Est-ce qu'il arrive que l'on manque de respect à l'intimité de quelqu'un sans s'en rendre compte ? Comment faire pour l'éviter ? » Les échanges engagent les élèves dans la construction de la problématique qui guide la séance : « Qu'est-ce que l'intimité et quels sont les droits de chacune et de chacun qui y sont associés ? »

Ce temps introductif ne vise pas à apporter immédiatement des réponses, celles-ci étant construites progressivement au cours de la séance. Il s'agit plutôt de construire la problématique et de faire émerger les représentations des élèves, qui constituent un appui précieux pour la professeure ou le professeur dans la conduite des apprentissages.

### Point de vigilance – la prévention des violences agies

La séance vise la prévention des violences subies, mais aussi celle des violences agies. Par « violences agies », il est entendu les situations dans lesquelles une personne adopte un comportement violent envers autrui, intentionnellement ou non. Pour cela, la séance aborde la question des auteurs de violences, afin de favoriser la compréhension des mécanismes susceptibles de conduire à ces comportements (pression du groupe, méconnaissances des limites, stéréotypes, etc.). L'enjeu est d'accompagner l'apprentissage de comportements respectueux et non violents.

## Temps 2 – comprendre ce qu'est l'intimité (30 minutes)

L'objectif de ce temps d'apprentissage est d'amener les élèves à comprendre ce qu'est l'intimité en menant une réflexion autour d'une situation de la vie quotidienne. Il s'agit de distinguer les moments ou espaces qui relèvent de l'intimité, de ceux qui ne le sont pas, afin de poser les bases d'une réflexion sur le respect de soi et des autres. Ce temps permet également de commencer à identifier les situations dans lesquelles un geste, une demande ou une attitude peuvent mettre quelqu'un mal à l'aise, même si l'intention n'était pas de lui faire du mal.

La professeure ou le professeur présente huit situations qui correspondent à des situations de la vie quotidienne :

- situation 1 : un ou une enfant dans son lit, caché sous sa couette, qui regarde une boîte secrète ;
- situation 2 : des personnes qui regardent un film dans une salle de cinéma ;
- situation 3 : des enfants qui font les courses dans un supermarché ;
- situation 4 : deux amis ou amies qui se racontent des secrets à l'oreille ;
- situation 5 : un ou une enfant qui joue seul de la batterie dans sa chambre ;
- situation 6 : un ou une enfant qui est aux toilettes ;
- situation 7 : un ou une enfant qui dort dans son lit ;
- situation 8 : des enfants qui jouent ensemble dans un parc public ;

- situation 9 : un ou une enfant qui envoie une photographie de lui/elle en maillot de bain par message, par exemple, avec le téléphone de ses parents, de l'une cousine ou l'un cousin. Point d'attention : cette situation peut sembler éloignée des réalités quotidiennes de certains élèves et, si elle est utilisée, requiert de ce fait, un travail de contextualisation.

La professeure ou le professeur explique la consigne : « Par groupe de quatre, classez les situations selon si elles relèvent de l'intimité ou non. » Il est possible d'utiliser des images qui représentent chacune des situations et de demander aux élèves de coller chaque image dans la colonne du tableau correspondante.

**Figure 1 – tableau à compléter.**

Situation intime	Situation non intime

La professeure ou le professeur s'assure que la consigne est comprise en la faisant reformuler par des élèves. Les groupes sont formés et le matériel est distribué. Pendant que les élèves travaillent, la professeure ou le professeur circule pour observer, aider et encourager les élèves à justifier leurs choix (« Pourquoi penses-tu que c'est une situation intime ? »).

Lors de la mise en commun, une rapporteuse ou un rapporteur de chaque groupe explique le classement choisi et les arguments du groupe. Cela permet d'ouvrir le débat si des groupes ne sont pas d'accord. Une autre modalité consiste à comparer les productions des différents groupes. Les élèves sont également invités à s'interroger sur les comportements en lien avec les situations décrites (qui portent atteinte ou qui sont susceptibles de porter atteinte à l'intimité d'une personne, ainsi que sur les attitudes qui permettent, au contraire, de la respecter). La professeure ou le professeur peut également vérifier si la notion d'intimité est comprise et perçue de la même façon par une élève fille et un élève garçon, afin de déconstruire des représentations genrées.

Pour conclure ce temps d'apprentissage, la professeure ou le professeur demande aux élèves de définir l'intimité avec leurs propres mots, en s'appuyant sur tout ce qui a été dit. Les idées sont notées sur une grande affiche, qui peut être utilisée au fur et à mesure de la séance pour construire la trace écrite collective. Les tableaux réalisés par groupe peuvent être ramassés ou affichés.

Exemple de trace écrite collective co-construite avec les élèves :

Qu'est-ce que l'intimité ?

- L'intimité, c'est le jardin secret de chaque personne. C'est tout ce qui est à soi :
  - ses parties intimes du corps : personne n'a le droit de toucher les parties intimes d'autrui, de demander à les voir ou à regarder les siennes (sauf dans des cas très particuliers, par les personnels de santé et avec l'autorisation des parents, et au service d'un but précis (se laver, se soigner) ;
  - ses espaces privés et où l'on se déshabille : sa chambre, la salle de bain, les toilettes ;
  - ses pensées et ses secrets : chaque personne choisit avec qui elle veut les partager.

- Respecter l'intimité des autres, et faire respecter la sienne est très important. Si ce n'est pas le cas, il faut en parler à une personne de confiance (voir l'encadré Définir avec les élèves ce qu'est une personne de confiance).
- Respecter l'intimité des autres, c'est aussi se demander avant d'agir : « Est-ce que ce que je vais faire ou dire risque de gêner ou de faire mal à quelqu'un ? »

**Remarque :** une situation de violence, de peur ou de mal-être ne constitue pas un secret : dans ce cas, il est important d'en parler à un adulte de confiance. Ces situations sont à distinguer d'un secret, qui lui, ne doit jamais faire de mal ou rendre triste. Ces échanges permettent de rappeler qu'aucune personne, qu'il s'agisse d'un membre de la famille, d'un proche ou d'un adulte, ne peut demander à un enfant de garder pour lui une situation qui lui fait du mal. **Toute situation qui fait du mal ou rend triste doit être signalée à un adulte de confiance.**

### Point de vigilance – définir avec les élèves ce qu'est une personne de confiance

La notion de « personne de confiance » peut sembler évidente pour les adultes, mais elle ne l'est pas toujours pour les élèves. Il est donc important de la construire avec eux, à partir de situations concrètes et proches de leur vécu. La professeure ou le professeur peut engager un échange collectif à partir de questions simples : « À qui est-il possible de parler si quelque chose rend triste ou fait peur ? » ; « Comment savoir si cette personne peut aider ? » ; « Que fait un adulte qui aide ? ». Les réponses des élèves peuvent être reformulées et organisées autour de repères clairs : une personne de confiance est un adulte qui écoute, qui respecte la parole et qui cherche à le protéger. Il convient de préciser qu'il s'agit d'un adulte, et qu'il est possible de s'adresser à plusieurs adultes différents. Si un adulte ne réagit pas ou ne permet pas de se sentir à l'aise, il faut en parler à un autre adulte.

## Temps 3 – comprendre ses limites et celles des autres (20 minutes)

L'objectif de ce temps d'apprentissage est d'amener les élèves à comprendre que les limites de l'intimité (leur « bulle d'intimité ») varient d'une personne à l'autre, tout en apprenant à distinguer les situations qui relèvent du respect des limites personnelles de celles qui constituent des atteintes à l'intimité, qui ne sont pas acceptables et qui nécessitent d'être signalées à un adulte de confiance. Les élèves apprennent à repérer les situations où ils pourraient dépasser la bulle d'intimité d'une autre ou un autre élève, afin d'éviter ces comportements et d'adopter une attitude respectueuse.

Cette activité peut nécessiter de l'espace (une disposition en cercle favorise les échanges), c'est pourquoi il est préférable de la réaliser dans un gymnase, une salle de motricité ou une cour. L'affiche avec la trace écrite du temps d'apprentissage précédent, un carton « oui » et un carton « non », ainsi que les cartes-situations sont nécessaires.

La lecture de la définition de l'intimité écrite sur l'affiche collective permet de faire le lien avec l'activité précédente et de rappeler les apprentissages déjà construits. La professeure ou le professeur présente ensuite l'objectif du nouveau temps d'apprentissage : « réfléchir ensemble aux limites de chacune et de chacun, à la manière de les respecter et d'identifier ce qui n'est jamais acceptable. » Il est précisé que l'on cherchera aussi à comprendre ce que chacun et chacune peut faire pour ne pas franchir les limites d'autrui, même lorsqu'on a envie de jouer, de plaisanter ou de se rapprocher.

La professeure ou le professeur explique l'activité :

- lorsque la situation, pour vous, respecte la « bulle d'intimité », montrez le carton « oui » ;
- lorsque la situation, pour vous, ne respecte pas la « bulle d'intimité », montrez le carton « non ».

Les situations proposées sont équilibrées entre des exemples clairs d'atteintes à l'intimité, qui font violence (et qu'il faut signaler à un adulte de confiance) et des exemples plus quotidiens, qui permettent de discuter de la diversité des ressentis individuels. Remarque : ces situations constituent des propositions de travail ; il n'est pas attendu qu'elles soient toutes exploitées en classe.

- Situations du quotidien à discuter selon les ressentis :
  - dessiner sur ton dessin ;
  - te demander un câlin ;
  - te tenir la main pendant la récréation ;
  - t'emprunter un ballon ;
  - partager une cabine ou un vestiaire de piscine avec toi ;
  - s'asseoir à côté de toi dans le car ;
  - mettre ta casquette.
- Situations d'entraide :
  - aider à faire ton exercice ;
  - t'aider à ranger ta case ;
  - regarder le livre que tu lis ;
  - ranger un cahier dans ton cartable ;
- Atteintes à l'intimité (toujours inacceptables qu'il faut signaler à une personne de confiance) :
  - regarder/être regardé par une personne aux toilettes ;
  - forcer un câlin ;
  - toucher les parties intimes (remarque : sauf dans des cas très particuliers, par les personnels de santé et avec l'autorisation des parents, et au service d'un but précis (se laver, se soigner), comme cela est mentionné dans le temps 6) ;
  - demander à quelqu'un de se déshabiller (même remarque que pour la situation précédente).

### Point de vigilance – poser des repères communs sur ce qui constitue une atteinte à l'intimité

Il est essentiel, à cet âge, de poser d'abord des repères communs sur ce qui constitue une atteinte à l'intimité, avant de sensibiliser à la diversité des perceptions personnelles. Il est important que la professeure ou le professeur reformule régulièrement les réponses afin de distinguer clairement les situations d'aide, les différences interpersonnelles de perception et les comportements interdits, tout en veillant à questionner et déconstruire d'éventuels stéréotypes de genre associés à la notion d'intimité.

Il est important de rappeler aux élèves que personne n'a le droit de toucher leurs parties intimes, de leur demander de toucher celles d'une autre personne ni de leur montrer leurs propres parties intimes, et que, si une telle situation se produit, il faut en parler rapidement à un ou une adulte de confiance. **Face à un adulte, les enfants ne sont jamais responsables des violences qu'ils et elles subissent. Il n'est pas de leur responsabilité de réussir à dire non à un agresseur ni de réussir à en parler à un ou une adulte de confiance.**

La professeure ou le professeur lit une première carte à toute la classe. Les élèves choisissent la pancarte à afficher (« oui » ou « non »), puis quelques élèves expliquent leur choix.

Un temps d'échange collectif permet de montrer :

- que certaines limites sont universelles et ne dépendent pas des préférences individuelles : les atteintes à l'intimité et les violences ne sont pas liées à des questions de perception, personne n'a le droit de les faire subir à autrui, elles ne peuvent en aucun cas être acceptées, et elles nécessitent d'être signalées. Ces situations de violence sont abordées dans la suite de la séance ;
- que certaines situations relèvent de la « bulle d'intimité personnelle » : chacune et chacun peut alors avoir son propre ressenti, et donc a le droit de fixer ses propres limites. Il apparaît pertinent, à ce moment de la séance, d'engager une réflexion avec les élèves : comment s'assurer de respecter la bulle d'intimité personnelle de l'autre ? Respecter la *bulle d'intimité personnelle* implique de :
  - s'assurer du consentement de l'autre, c'est-à-dire de vérifier qu'il ou elle est d'accord, librement et sans pression,
  - d'accueillir ses limites sans les contester,
  - d'être attentif/attentive à ce que l'autre dit avec des mots (signes verbaux), mais aussi à ce que l'on peut comprendre par ses attitudes, par exemple s'il ou elle dit « non », s'éloigne, se recule, paraît gêné/gênée ou mal à l'aise,
  - d'ajuster son comportement lorsqu'une gêne est exprimée ou perçue,
  - de se demander, avant d'agir : « Ai-je demandé avant d'agir ? Est-ce que ce geste, cette parole respecte l'accord ou le refus de l'autre ? »,
  - de comprendre qu'un silence ou une absence de réponse ne valent pas consentement.

Les activités liées à l'entraide doivent être présentées comme des gestes bienveillants et non intrusifs, afin de ne pas associer systématiquement l'aide à une possible gêne.

À l'issue des échanges avec les élèves, la professeure ou le professeur peut proposer des pistes de solution aux éventuelles difficultés identifiées, afin de permettre à chacune et chacun d'évoluer de manière sereine dans l'ensemble des espaces fréquentés durant le temps scolaire.

### Points de vigilance – prendre en considération les spécificités des élèves en situation de handicap

Il est essentiel de prendre en considération les spécificités des élèves en situation de handicap, notamment lorsque la sensorialité, en particulier le toucher et/ou l'ouïe, joue un rôle central dans leurs interactions et gestes du quotidien.

Pour un ou une élève sourd/sourde ou malentendant/malentendante : dans quelles circonstances est-il pertinent de poser une main sur son épaule pour établir un contact ? Le contact physique peut être nécessaire pour attirer l'attention, mais il doit être anticipé avec prudence. Un protocole permettant de s'assurer que ce geste soit perçu comme respectueux et non intrusif doit être défini.

Pour un ou une élève aveugle ou malvoyant/malvoyante : guider un ou une élève en lui touchant le bras ou le dos est-il toujours approprié ? L'annonce préalable du geste est essentielle, tout comme la recherche d'un accord verbal ou d'un signe de consentement.

Pour un ou une élève avec troubles du spectre autistique : peut-on s'asseoir à côté pour lui parler, ou cela peut-il être vécu comme une intrusion ? Quelle distance est considérée comme acceptable ou rassurante dans ce contexte ? Quel est le niveau sonore des échanges oraux tolérés par l'enfant ? Il convient de prendre en compte le rapport de l'élève à la proximité physique, de maintenir une distance rassurante et de verbaliser les intentions.

Les vigilances proposées sont aussi valables pour tous les enfants, y compris sans spécificité repérée.

## Temps 4 – connaître son corps (20 minutes)

L'objectif est ici d'acquérir un vocabulaire scientifique et adapté pour nommer les parties du corps, y compris les parties intimes. Cet apprentissage prépare les élèves au temps cinq, dédié à la protection de l'intimité.

Dans un premier temps, la professeure ou le professeur projette l'extrait de l'ouvrage *La porte* de Michel Van Zeveren (2008), Édition *L'école des Loisirs*.

**Figure 2 – extrait de *La porte* de Michel Van Zeveren (2008), p. 17. Édition *L'école des loisirs*.**



Un échange est mené : « Que fait ce personnage ? Pourquoi se cache-t-il ? Que veut-il cacher ? » Les réponses attendues peuvent être : « son corps », « son intimité », « ses parties intimes ».

De manière individuelle ou en groupe, les élèves imaginent une courte histoire à partir de l'image : « Que se passe-t-il ? », « Que pourrait dire le personnage ? ». Quelques histoires peuvent être partagées à l'oral.

À partir des histoires et des réactions des élèves, la professeure ou le professeur introduit la nécessité d'utiliser un vocabulaire scientifique pour nommer les différentes parties du corps, y compris les parties intimes. Un échange collectif permet de nommer les parties déjà connues et d'introduire les termes scientifiques qui ne le sont pas encore :

- la tête, les bras, les jambes ;
- les parties intimes : la poitrine, l'anus, le pénis, les testicules, la vulve.

Un document scientifique adapté à l'âge des élèves peut être utilisé. Par exemple, la planche anatomique, adaptée à la tranche d'âge 3-6 ans, produite par le *Collectif entre les jambes* (label Chaire de l'Unesco) et mise à disposition par le centre Hubertine Auclert constitue un support adapté. Son exploitation se fait dans un cadre pédagogique, préparé en amont par la professeure ou le professeur.

Les échanges amènent à réfléchir à ce qui constitue les parties intimes, à identifier celles qui sont communes ou différentes entre filles et garçons, et à comprendre que chacune et chacun a le droit au respect de son corps. L'affiche collective peut être complétée : « Tout le monde a le droit au respect de son corps et de son intimité. Les parties intimes (et notamment la poitrine, l'anus, la vulve, le pénis) du corps sont personnelles : elles ne peuvent en aucun cas faire l'objet de contacts physiques et personne ne peut demander à les voir ou à regarder les siennes ».

Dans les échanges, la professeure ou le professeur peut attirer l'attention des élèves sur ce que l'autre personnage de l'histoire pourrait faire pour respecter le personnage qui se cache (frapper à la porte, demander, attendre, proposer de revenir plus tard, etc.), afin de montrer que chacune et chacun peut agir pour respecter l'intimité de l'autre.

### Point de vigilance – apprendre à nommer les parties intimes

Les élèves utilisent souvent des mots simples ou issus de leur environnement familial pour désigner les parties intimes du corps. Dans le cadre du programme d'éducation à la vie affective et relationnelle :

- **avant 4 ans**, les élèves apprennent à identifier ce qui relève de l'intimité, mais nommer les parties intimes du corps avec un vocabulaire scientifique ne constitue pas un objectif d'apprentissage. Leur usage reste possible, si la situation s'y prête, notamment si certains élèves connaissent et utilisent déjà ces termes anatomiques pour désigner les parties intimes.
- **en classe de CP**, un objectif du programme est d'apprendre à « nommer les parties du corps, dont les parties intimes, avec un vocabulaire scientifique précis ». Les termes anus, pénis et vulve sont les mots anatomiques reconnus par les sciences médicales, et constituent pour ce niveau de classe des objectifs d'apprentissage. Les apprentissages doivent rester adaptés à l'âge des élèves, il n'est donc pas nécessaire d'aller au-delà de ces termes. Des connaissances plus détaillées font l'objet d'apprentissages dans les classes supérieures.

Utiliser les termes scientifiques pour parler des parties intimes permet d'éviter de créer ou d'entretenir un tabou autour de ces parties du corps. Savoir nommer les parties intimes peut aider les élèves, s'ils ou elles sont victimes de violences sexuelles, à mettre des mots sur les violences subies, et à être mieux compris et comprises par les adultes à qui ils se confient.

Lorsqu'il est question de nommer les parties intimes, il est fréquent que les élèves réagissent par des rires ou de la gêne. Le professeur ou la professeure ajuste ses demandes face aux élèves qui éprouvent une gêne à prononcer les termes scientifiques désignant les parties intimes et veille à ne pas enjoindre un ou une enfant d'utiliser systématiquement ces termes dès lors que la connaissance en a été acquise. Ces réactions doivent être accueillies avec bienveillance et sans jugement.

Par ailleurs, si la professeure ou le professeur l'estime utile, un échange au préalable avec les parents et familles peut permettre de clarifier les objectifs pédagogiques de la séance, d'éviter les malentendus, et ainsi d'y adhérer.

## Temps 5 – protéger son intimité (20 minutes)

La professeure ou le professeur commence par un rappel des temps d'apprentissage précédents, en s'appuyant sur l'affiche collective, puis présente l'objectif : réfléchir ensemble à ce qu'il est possible de dire ou faire lorsqu'une personne se retrouve dans une situation qui met mal à l'aise.

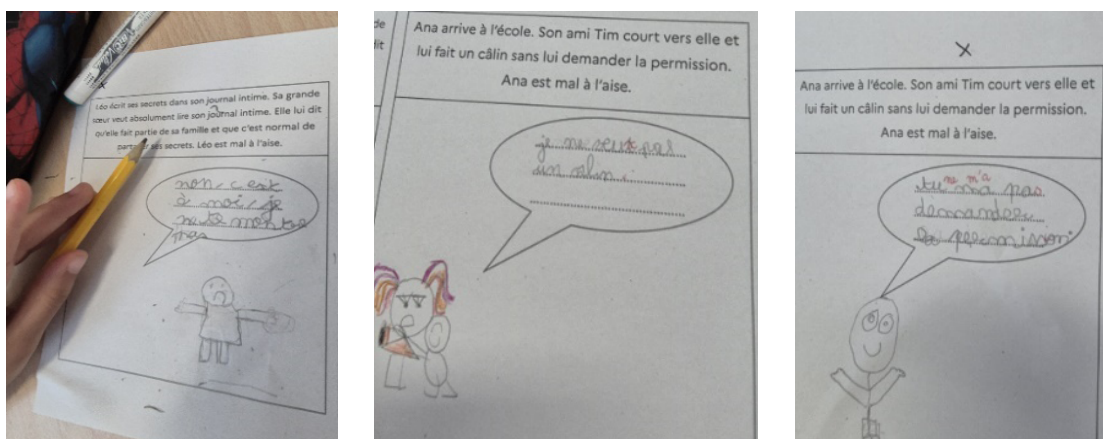
La professeure ou le professeur présente deux histoires :

- histoire 1 : le journal intime de Léo « Léo écrit ses secrets dans son journal intime. Sa grande sœur Agathe, veut absolument le lire. Elle lui dit qu'elle fait partie de sa famille et que c'est normal de partager ses secrets. Léo est mal à l'aise. »  
Question posée : « Que pourrait faire la sœur de Léo pour savoir s'il est d'accord ? ».
- histoire 2 : le câlin d'Ana « Ana arrive à l'école. Son ami Tim court vers elle et lui fait un gros câlin sans lui demander la permission. Ana est mal à l'aise. »  
Question posée : « Que pourrait faire Tim pour savoir si Ana est d'accord ? »

Les élèves travaillent seuls ou en groupe sur l'une des deux histoires. Il leur est demandé de dessiner les personnages et d'écrire, dans la bulle, ce qu'elle ou il pourrait dire pour exprimer sa gêne/son désaccord et faire respecter son intimité et ce qu'elle ou il pourrait dire afin de respecter l'intimité de l'autre.

Les documents sont distribués (des exemples sont proposés en annexe documentaire), puis les élèves dessinent et écrivent les paroles des personnages. La professeure ou le professeur circule pour les aider, notamment pour la mise en mots. Il est possible de proposer aux élèves les plus rapides de travailler sur les deux histoires. Après ce travail individuel, plusieurs élèves sont invités à présenter leur production.

**Figure 3 – exemples de productions d'élèves.**



Lors de la mise en commun, les paroles écrites dans les bulles sont lues à voix haute et quelques propositions peuvent être notées au tableau. Les émotions représentées sur les dessins sont identifiées.

Un temps de verbalisation peut être proposé afin de montrer qu'il est possible de reconnaître une erreur, de s'excuser et de changer sa manière d'agir : « Comment peuvent se sentir Tim et Agathe quand ils comprennent qu'Ana ou Léo étaient mal à l'aise ? Comment peuvent-ils réagir ? » (s'arrêter, présenter des excuses, proposer un autre jeu ou un autre geste, aller chercher un adulte).

À la suite de l'activité, des questions sont posées pour approfondir la réflexion : « Qu'est-il possible de faire si la situation non souhaitée continue ? », « Et si la sœur de Léo insiste, ou si Tim continue à faire des câlins sans permission, que peuvent faire Léo et Ana ? ».

Ces échanges amènent les élèves à comprendre qu'il est parfois nécessaire de demander de l'aide et d'en parler à un adulte de confiance (parents, professeure, professeur, autre adulte de l'école, etc.).

Adaptation à des élèves en difficulté : la dictée à l'adulte peut être proposée aux élèves non-lecteurs et non-lectrices ou peu à l'aise avec l'écrit. Les élèves peuvent aussi dessiner leurs idées dans les bulles. Une banque de mots (refuser, non, secret, mon corps, stop, etc.) peut être affichée au tableau pour aider à l'écriture.

### Point de vigilance – la prévention des violences agies et l'appel à un adulte de confiance en cas de violences subies

L'activité proposée contribue à la prévention des violences agies (et non pas uniquement subies), notamment en demandant aux élèves ce qu'aurait pu faire ou dire Tim pour respecter Ana et ce qu'aurait pu faire Agathe pour respecter son frère.

En effet, à cet âge, il est difficile pour un enfant de parvenir à mobiliser une communication affirmée permettant d'exprimer clairement ses limites, y compris face à une contrainte répétée ou persistante. Les différences de maturité ne permettent pas non plus que tous les enfants aient la capacité à comprendre que l'autre ne pense pas ou ne ressent pas la même chose que soi. Il convient donc de privilégier la demande d'aide à un adulte de confiance, afin de ne pas faire peser sur l'enfant la responsabilité de se protéger seul.

En complément, il est possible de sensibiliser les élèves à des techniques simples d'affirmation de soi, telles que répéter calmement son refus, l'expression de la gêne ressentie, ou encore le fait de s'éloigner d'une situation inconfortable.

L'élément essentiel reste de soutenir l'élève dans l'écoute de ses émotions, de lui rappeler qu'il demeure légitime dans sa demande ou son refus, même lorsque l'autre insiste, et que les adultes sont là pour l'aider et le protéger.

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

À la fin de la séance, la professeure ou le professeur demande aux élèves ce qu'ils et elles ont appris. Les échanges peuvent s'appuyer sur les questionnements du temps introductif de la séance, par exemple : « Qu'est-ce que l'intimité ? », « Y a-t-il des moments ou des lieux qui sont *intimes* ? », « Que veut dire *respecter l'intimité des autres* ? », « Qu'est-ce qu'il est possible de partager avec les autres et qu'est-ce qu'on garde pour soi ? », « Est-ce qu'il arrive que l'on manque de respect à l'intimité de quelqu'un sans s'en rendre compte ? ».

Ensemble, ils et elles formalisent un bilan des apprentissages, qui peut s'appuyer sur les éléments suivants :

- L'intimité, c'est ce qui est à soi : son corps, ses affaires, ses pensées et ses secrets. L'intimité, c'est un espace personnel dans lequel on se sent bien. Si l'on ne se sent pas bien dans son intimité, il est important d'en parler à une personne de confiance. Les pensées et les secrets peuvent être gardés pour soi ou partagés seulement si on en a envie. Respecter l'intimité, c'est aussi faire attention à ne pas entrer dans l'espace personnel d'une autre personne, même par jeu ou par maladresse.
- Il est important de connaître ce qui nous met à l'aise, et de respecter aussi ce qui met les autres à l'aise ou mal à l'aise. Quand une situation gêne ou met mal à l'aise, il est possible de le dire. Si la gêne continue ou si personne n'écoute, il est nécessaire d'en parler à un ou une adulte de confiance. Lorsqu'on se rend compte qu'une camarade ou un camarade est mal à l'aise, il est important de s'arrêter immédiatement, de s'excuser et de changer son comportement.

- Le corps appartient à chacune et chacun. Les parties intimes du corps (notamment la vulve, le pénis et l'anus) ne peuvent en aucun cas faire l'objet de contacts physiques. Personne ne peut demander à les montrer ni à regarder celles d'une autre personne. Si une telle situation se produit, il est important d'en parler à un adulte de confiance.
- Une situation de violence, de peur, de menace, ou de mal-être ne constitue pas un secret : un secret ne doit jamais faire de mal ou rendre triste. Toute situation qui fait du mal ou rend triste doit être signalée à un adulte de confiance.

Point d'attention : il est essentiel de souligner que personne n'a le droit de toucher les parties intimes d'autrui, de demander à les voir ou à regarder les siennes, sauf dans des cas très particuliers, par les personnels de santé et avec l'autorisation des parents, et au service d'un but précis (se laver, se soigner).

## ■ Ressources utilisables avec les élèves

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

### Littérature jeunesse

- Bruckner, P., Kerloc'h, J.-P., & Itoiz, M. (2016). *Ça suffit les bisous ! P'tit* Glénat.
- Wabbes, M. (1998). *Petit Doux n'a pas peur*. La Martinière Jeunesse.
- Corda, T. (2011). *Ne m'embrassez pas... (je suis très bien comme ça !)* Lirabelle.
- Bescond, A. & Tucker, M. (2025). *Et si on se parlait ?* Harper Collins. Version 3 – 6 ans. Point de vigilance : il est important d'exploiter uniquement la version 3 – 6 ans, seule version adaptée aux élèves de CP (cet ouvrage est décliné en trois versions différentes).
- Mai Lan Chapiro (2025). *C'est mon corps*. La Martinière.

## ■ Apports de connaissances sur la thématique à destination des professeurs

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

### La convention internationale des droits de l'enfant (CIDE)

Adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1989 et ratifiée par la France en 1990, la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) reconnaît à tout enfant un ensemble de droits fondamentaux, parmi lesquels figure le droit au respect de sa vie privée et de son intimité.

Article 16 : il est explicitement prévu que « Nul enfant ne fera l'objet d'immixtions arbitraires ou illégales dans sa vie privée, sa famille, son domicile ou sa correspondance, ni d'atteintes illégales à son honneur et à sa réputation ». Les États s'engagent à protéger l'enfant contre de telles ingérences.

La protection de l'intimité des enfants s'entend donc dans un sens large. Elle inclut la protection contre toute intrusion injustifiée dans leur espace personnel, leurs affaires ou leur corps. Ce droit est essentiel pour permettre aux enfants de se construire en tant qu'individus autonomes, tout en garantissant leur dignité et leur sécurité.

La Convention rappelle également, dans l'article 19, l'obligation des États de protéger les enfants contre toutes formes de violence, d'atteintes ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle. Dans le prolongement, l'article 34 prévoit que les États doivent protéger les enfants contre toutes les formes d'exploitation sexuelle et de violence sexuelle.

Source : Nations Unies. (1989). [Convention relative aux droits de l'enfant](#). Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme.

## L'intimité

L'intimité du corps, mais aussi celles des émotions et la vie privée, sont des notions parfois difficiles à comprendre pour les enfants et à aborder pour les adultes. Le rapport à la pudeur varie en fonction des familles, des individus et de l'âge ; le respect de l'intimité constitue un droit, sans limites d'âge (CIDE, art. 16). Cette démarche est mise en place dès l'école maternelle et elle passe en premier lieu par la parole qui accompagne les gestes et les comportements des adultes : permettre aux élèves de disposer d'un espace d'intimité aux toilettes (cloisons à hauteur d'enfant, papier toilette à proximité de chaque cuvette, etc.), d'un espace personnel dans la classe (casier, pochette, sac à dos personnels, etc.), demander à l'élève si elle ou il a besoin d'aide pour les questions d'hygiène (se moucher, s'essuyer, s'habiller, etc.) et ne pas intervenir systématiquement. En sensibilisant les élèves sur le respect de leur intimité et de celle d'autrui, du consentement, de ce qui est autorisé ou non, les élèves prennent conscience de leur corps et du respect qui lui est dû.

## La vie privée, un droit pour l'enfant

[Le Défenseur des droits](#) souligne que l'intimité est un élément essentiel de la vie privée : « sans intimité, sans espace personnel préservé du regard d'autrui, il n'y a pas de vie privée »<sup>2</sup>. Cela inclut des aspects comme le respect du corps, des affaires personnelles et des espaces privés, tels que la possibilité de verrouiller une porte ou de préserver ses secrets, mais aussi les espaces numériques. Ces éléments sont cruciaux pour permettre à chacune et chacun, y compris les enfants, de se construire en tant qu'individu autonome.

## ■ Bibliographie à destination des personnels

- Défenseur des droits. (2022). [La vie privée : un droit pour l'enfant](#).
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. [Livret d'accompagnement du programme d'EMC pour la classe de CP \(2025\)](#).

2. Défenseur des droits. (2022). [La vie privée : un droit pour l'enfant](#). Synthèse.

# Séance spécifique en lien avec l'axe 2 – comprendre, identifier et nommer des émotions

## 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 la diversité des émotions et des sentiments : les siens et ceux des autres.

### Notions et compétences

Comprendre, identifier et nommer ses émotions (CPS) et ses sentiments.

Exprimer ses sentiments et ses émotions de façon appropriée.

## Appuis disciplinaires possibles

Arts plastiques – exprimer des émotions : exprimer sa sensibilité et son imagination en s'emparant des éléments du langage plastique ; expérimenter les effets des couleurs, des matériaux, des supports ; exprimer ses émotions et sa sensibilité en confrontant sa perception à celle d'autres élèves.

Éducation musicale – échanger, partager : exprimer ses émotions, ses sentiments et ses préférences, écouter et respecter l'avis des autres et l'expression de leur sensibilité.

## Présentation de la séance

Cette séance a pour objectif d'amener les élèves à explorer, identifier et nommer les émotions en s'appuyant sur des supports artistiques variés (peinture, sculpture, musique). La démarche progressive permet de partir de l'observation d'œuvres pour reconnaître les émotions, puis d'imaginer les situations qui peuvent les déclencher. Des supports musicaux sont également utilisés. D'autres supports, tels que des ouvrages de littérature de jeunesse, des bandes dessinées, des contes ou des chansons, peuvent également être mobilisés.

Cette séance se déroule en quatre temps d'apprentissage :

- temps 1 – identifier des émotions à partir d'œuvres d'art (30 minutes) ;
- temps 2 – comprendre les émotions et ce qu'elles peuvent raconter, à travers la peinture (40 minutes) ;

- temps 3 – reconnaître et exprimer ses émotions et sentiments (30 minutes) ;
- temps 4 – bilan des apprentissages de la séance (10 minutes).

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

## ■ Place dans le parcours de l'élève

Cette séance s'inscrit dans la continuité des apprentissages menés au cycle 1 autour des émotions et des sentiments, au cours duquel les élèves ont déjà travaillé les compétences suivantes :

- avant 4 ans : découvrir et identifier ses émotions (les quatre émotions de base : joie, tristesse, peur, colère), ses sentiments et les reconnaître quand on les ressent ;
- à partir de 5 ans : identifier ses émotions, ses sentiments et ceux des autres, et identifier différents types de sentiments (par exemple, l'amitié, l'amour).

Cette séance vise à consolider et enrichir ces acquis.

## ■ Déroulement de la séance

Afin de créer un climat de confiance et respectueux, le cadre de la séance est construit avec les élèves, ou rappelé s'il a déjà été construit : 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 les échanges sont maintenus dans le cadre de ce qui peut être partagé publiquement, sans entrer dans le champ de la vie privée ou de l'expérience personnelle : « on parle en général, on évite tout récit personnel, on ne cite aucun prénom. » Toutefois, compte tenu de l'âge des élèves, il est possible que des références personnelles émergent spontanément. Elles ne sont ni sanctionnées ni considérées comme des erreurs. Le rôle de l'adulte est alors de reformuler ces propos en termes généraux, sans jugement, afin de préserver l'intimité de l'élève et le cadre collectif : « Si quelqu'un parle de lui ou d'elle, l'adulte aide à transformer cela en une situation générale. »

Afin de sécuriser le cadre, une charte simple et lisible est coconstruite et affichée. Elle peut servir d'appui et de référence tout au long de l'année.

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

### **Temps 1 – identifier des émotions à partir d'œuvres d'art (30 minutes)**

La professeure ou le professeur engage un échange collectif : « Qu'est-ce qu'une émotion ? Pouvez-vous me proposer des exemples d'émotions ? ». Les réponses des élèves (joie, tristesse, colère, peur, etc.) sont notées au tableau pour créer une première liste de vocabulaire.

L'échange vise à faire émerger une définition simple qui peut reposer sur les éléments suivants : « les émotions, c'est ce que l'on ressent », « ça peut se voir sur notre visage », « ça nous fait réagir ».

Après ces premiers échanges, la professeure ou le professeur explique l'objectif de ce premier temps d'apprentissage : « Nous allons travailler sur les émotions pour essayer de mieux les comprendre, les reconnaître et les exprimer. Pour cela, nous allons nous appuyer sur des œuvres d'art, comme des peintures et des sculptures. »

## Analyse d'œuvres en groupes (20 minutes)

La classe est divisée en groupes de quatre. Chaque groupe reçoit quatre reproductions d'œuvres d'art (préalablement choisies par la professeure ou le professeur, sans mentionner le nom de l'œuvre et le nom de l'artiste, qui seront révélés après le travail) exprimant des émotions distinctes.

Les œuvres proposées peuvent être parmi les suivantes (disponibles en annexe documentaire).

- *Autoportrait au collier d'épines et colibri* (1940) de Frida Kahlo (1907 – 1954).
- *Autoportrait au singe* (1938) de Frida Kahlo (1907 – 1954).
- *Danse à la campagne* (1883) de Pierre-Auguste Renoir (1841 – 1919)
- *Le Vieil Homme dans la douleur* (1890) de Vincent Van Gogh (1853 – 1890).
- *Mélancolie* (1892) de Edvard Munch (1863 – 1944).
- *Jeune femme à la perle* (vers 1890), Mary Cassatt (1844 – 1926).
- *Never Morning Wore to Evening but Some Heart Did Break* (1894) de Walter Langley (1852 – 1922).
- *Marvellous Realism, Fotografiska Shanghai*, Zanele Muholi.
- *Le Cri* (1893) de Edvard Munch (1863 – 1944).
- *Jeune Garçon Riant* (vers 1625) de Frans Hals (c. 1582 – 1666).
- *Le Désespéré* (1843-1845) de Gustave Courbet (1819 – 1877).

Remarque : la liste des œuvres proposée constitue une suggestion de supports. Il n'est ni nécessaire ni souhaitable d'exploiter l'ensemble des œuvres mentionnées. Il appartient à la professeure ou au professeur de sélectionner celles sur lesquelles il ou elle souhaite faire travailler les élèves.

La professeure ou le professeur présente la consigne aux élèves : « En groupe, observer l'œuvre et identifier l'émotion ressentie par le personnage. Trouvez des indices dans son regard, sa posture, etc. »

Pendant l'activité, la professeure ou le professeur circule pour guider les élèves, les aider à relever des détails précis (le regard, la bouche, la posture) et à nommer les émotions. Pour que l'exercice d'identification des émotions soit pertinent, il est demandé aux élèves d'argumenter avec des éléments factuels présents dans l'image (présence d'un sourire, orientation du sourcil, etc.), afin de s'appuyer sur un faisceau d'indices le plus objectif possible. Si des groupes ont des difficultés à nommer certaines émotions (comme la surprise et le dégoût), les élèves peuvent donner des exemples de situations quotidiennes qui leur font ressentir ces émotions. La mise en commun permet de les nommer.

## Mise en commun

Après une dizaine de minutes de travail, une mise en commun est organisée. Chaque œuvre est projetée, et une rapporteuse ou un rapporteur de chaque groupe explique le choix de son équipe. Les noms de l'œuvre et de l'artiste sont révélés. Les élèves font part de leurs impressions sur les œuvres. La professeure ou le professeur guide les échanges en demandant aux élèves d'observer et de décrire plus précisément l'expression des visages (regard, bouche, etc.), les positions des personnages (des mains, du corps, etc.) et les gestes représentés.

Exemples de réponses possibles :

- concernant la joie : les yeux plissés, les yeux grands ouverts, le regard pétillant, les yeux brillants, la bouche ouverte, le sourire visible, parfois le rire, les dents visibles, les bras levés, les jambes en mouvement, le personnage qui bouge est ouvert vers les autres, etc. ;

- concernant la peur : le regard effrayé, le regard inquiet, les yeux qui fixent, la bouche ouverte pour crier, la bouche fermée inquiète, le corps debout ou assis, les mains, les bras vers l'intérieur, les bras levés, les bras qui protègent, les jambes pour se protéger, le personnage immobile, etc. ;
- concernant la tristesse : les yeux fermés, cachés ou mi-ouverts, le regard tourné vers le bas, le regard dans le vide, la bouche fermée ou cachée, la position recroquevillée, les mains sur le visage, la présence d'une personne qui essaie de réconforter, etc. ;
- concernant la colère : les sourcils froncés, les yeux fermés ou mi ouverts, les lèvres pincées, la bouche ouverte pour crier, le corps debout ou tendu, les bras tendus, les mains crispées, etc. ;
- concernant la surprise : les yeux grands ouverts, le regard choqué, le regard fixe, la bouche grande ouverte, les bras levés, les mains dans les cheveux, la tête semblant aller vers l'arrière, etc. ;
- concernant le dégoût : les yeux fermés, la bouche fermée, le visage crispé, la tête semblant aller vers l'arrière, les rides (plis du visage) qui apparaissent, etc.

La professeure ou le professeur fait constater par les échanges guidés que l'expression des émotions peut passer par le corps, le visage, le regard, la position, les gestes, l'attitude. Remarque : il n'est pas toujours possible d'identifier les émotions. C'est alors par la parole que les émotions peuvent être exprimées. La professeure ou le professeur peut aussi rappeler qu'une personne ne se réduit pas à une expression, et que celle-ci reste liée à un moment précis.

La professeure ou le professeur guide la discussion pour enrichir le vocabulaire et mettre en évidence les indices non verbaux de chaque émotion (ex. : pour la colère, les sourcils froncés, les poings serrés ; pour la joie, les yeux plissés, le sourire ; pour la peur, les yeux grands ouverts, le corps qui se protège).

### **Prolongement : analyse comparée des techniques artistiques**

Deux œuvres exprimant des émotions opposées sont projetées, par exemple, *Le Vieil Homme dans la douleur* (1890) de Vincent Van Gogh (1853 – 1890), pour la tristesse, et *Le joueur de Rommelpot* de Frans Hals (c. 1582 – 1666), pour la joie.

La professeure ou le professeur explique la consigne aux élèves : « expliquer comment les artistes ont utilisé la peinture pour exprimer ces émotions. Quels sont les couleurs, la façon de peindre ou le décor utilisé ? ».

- Au niveau des couleurs :
  - dans le tableau de Van Gogh, la dominante est le bleu. Le bleu foncé autour du vieil homme renforce l'impression de tristesse. La chaise est d'un jaune orangé qui évoque le bois chaud. Le visage du vieil homme est teinté d'orange et de marron, rappelant les couleurs du bois ou du sable chaud ;
  - dans le tableau de Frans Hals, le personnage principal porte un habit noir, agrémenté de touches de rouge et de blanc. Les enfants portent des vêtements marron et beige. Le visage de l'homme est rose et marron, comme hâlé par le soleil, tandis que celui du vieil homme de Van Gogh paraît pâle et terne. Les couleurs des visages chez Hals sont lumineuses et pleines de vie.
- Au niveau de la technique :
  - Van Gogh peint avec des traits épais et visibles, donnant l'impression de coups de pinceau en relief. Le tableau semble presque tactile, comme si les traits pouvaient être touchés ;
  - Frans Hals utilise des coups de pinceau plus doux et lissés. Son style, plus détaillé et réaliste, évoque parfois la netteté d'une photographie ancienne.

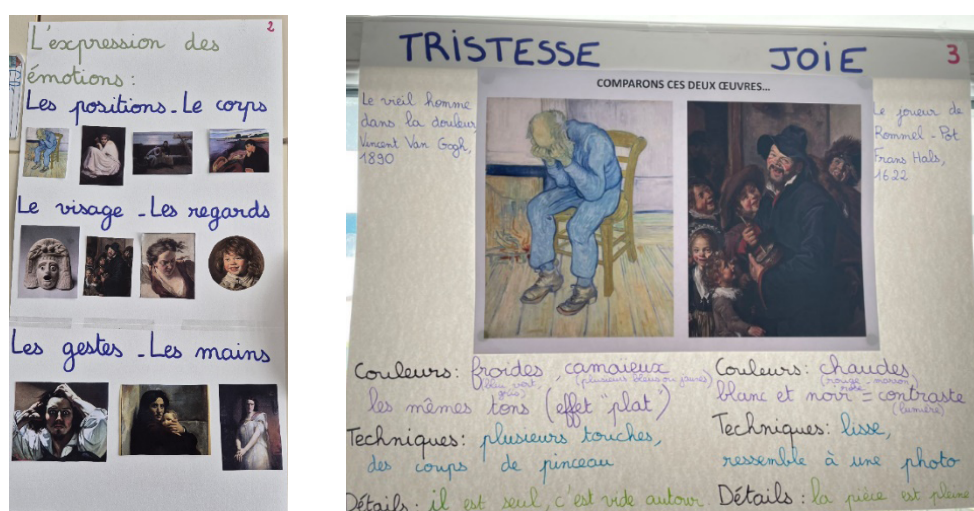
- Au niveau des détails visibles :
  - dans le tableau de Van Gogh, la scène est épurée : un vieil homme, assis sur une chaise, semble fatigué, dans une pièce presque vide ;
  - dans le tableau de Frans Hals, la scène est animée : plusieurs personnages sont représentés, serrés les uns contre les autres. Les enfants bougent, s’amusent, et l’ensemble donne une impression de dynamisme et de gaieté.

La professeure ou le professeur peut inviter les élèves à imaginer les sons qui peuvent accompagner ces tableaux. Par exemple, pour le tableau de Van Gogh, ce pourrait être le silence ou les pleurs du vieil homme, tandis que, dans le tableau de Hals, cela pourrait être de la musique, des chansons, des rires, des cris de joie d’enfants, des sons joyeux et animés, etc.

À la fin de ce temps d’apprentissage, la professeure ou le professeur demande aux élèves ce qu’il est important de retenir. Ce premier bilan peut reposer sur les éléments suivants.

- Une émotion est ressentie et peut être perçue sur le visage ou dans les gestes (par exemple, par des rires, des pleurs, des cris, etc.).
- Il est possible de reconnaître une émotion en observant l’expression du visage (le regard, la bouche), les gestes et la position du corps, etc.

**Figure 1 – exemples de productions collectives.**



## Temps 2 – comprendre les émotions et ce qu’elles peuvent raconter, à travers la peinture (40 minutes)

La professeure ou le professeur commence par un rappel collectif de ce qui a été appris au premier temps d’apprentissage. Les élèves sont invités à nommer à nouveau les émotions et à rappeler comment elles peuvent être représentées dans une œuvre d’art (par le visage, le corps, les gestes, mais aussi par les couleurs et la technique de l’artiste). L’objectif est ensuite présenté aux élèves : « Nous allons continuer à travailler sur les émotions et réfléchir ensemble à ce qui peut les provoquer. »

Une sélection de six œuvres, parmi celles qui avaient déjà été étudiées, est projetée au tableau. Après un temps d’observation silencieux, la professeure ou le professeur présente l’activité aux élèves : « Choisissez une seule œuvre parmi les six. Mettez-vous dans la peau des personnages, et imaginez une histoire : que s’est-il passé juste avant, pour que le personnage ressente cette émotion ? ». En fonction des acquis des élèves, il est possible de leur proposer différentes modalités d’expression : expliquer l’histoire à l’oral, la dessiner, écrire une phrase en autonomie ou la dicter à l’adulte.

La professeure ou le professeur précise qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, chaque élève peut imaginer une histoire différente. Pendant que les élèves travaillent, la professeure ou le professeur circule dans la classe et apporte son aide aux élèves qui en ont besoin, par exemple, en échangeant avec eux sur leur choix d'émotion, en les aidant à démarrer leur production, en les encourageant à discuter avec d'autres élèves ayant choisi la même œuvre, ou encore en leur proposant d'observer les productions de leurs camarades pour s'en inspirer.

Les œuvres sélectionnées peuvent être, par exemple, parmi les suivantes :

- *Le vieil homme en pleurs* de Van Gogh ;
- *Jeune garçon riant* de Frans Hals ;
- *Le Désespéré* de Gustave Courbet.

À la fin de l'activité, les élèves volontaires présentent le récit inventé pour expliquer ce qui, selon eux, aurait pu déclencher l'émotion exprimée. La professeure ou le professeur veille à diversifier les choix afin que les six émotions de base soient abordées.

Après une mise en commun, la professeure ou le professeur formalise avec les élèves le message à retenir de cette activité : « Les émotions se déclenchent quand un événement se produit autour de nous ou en nous. Ce sont des réactions naturelles à ce que nous vivons. ».

#### Point d'attention – le lien entre stéréotypes de genre et émotions

Dans de nombreuses représentations sociales, certaines émotions sont plus facilement associées aux filles (par exemple, la tristesse ou la peur), tandis que d'autres sont davantage attribuées aux garçons (par exemple, la colère). Ces associations relèvent de stéréotypes de genre et ne correspondent pas à des différences biologiques entre les filles et les garçons. Ces représentations peuvent influencer la manière dont chacune et chacun apprennent à exprimer leurs émotions et à identifier les émotions des autres. Il est important que la professeure ou le professeur accompagne les élèves dans une réflexion permettant de questionner et déconstruire ces représentations, et rappelle que toutes les personnes, filles comme garçons, sont légitimes à ressentir et à exprimer l'ensemble des émotions. Cela contribue à développer des relations respectueuses et égalitaires.

#### Prolongement – comprendre les émotions, à travers la musique (30 minutes)

Remarque : cette activité d'écoute musicale (travail sur le tempo, le rythme, etc.) nécessite de nombreux prérequis qui doivent être construits en amont.

La professeure ou le professeur commence par un rappel des apprentissages des deux temps précédents :

- il existe plusieurs émotions (joie, tristesse, colère, etc.) ;
- chaque émotion est une réaction naturelle à un événement.

L'objectif de ce temps d'apprentissage est présenté : « Nous avons vu comment les artistes peuvent exprimer des émotions. Nous allons maintenant réfléchir ensemble à la manière dont la musique peut aussi le faire. Pour cela, nous allons associer des extraits musicaux aux scènes que nous avons étudiées. ».

Les tableaux exprimant des émotions différentes sont projetés et numérotés au tableau, par exemple :

1. *Le vieil homme en pleurs* de Van Gogh, pour la tristesse ;
2. *Jeune garçon riant* de Frans Hals, pour la joie.

La professeure ou le professeur présente la consigne de l'activité : « Après chaque écoute, associer la musique à l'un des deux tableaux, en écrivant le numéro correspondant sur votre ardoise. »

Les œuvres musicales proposées peuvent être les suivantes :

- *Tocatta et Fugue en ré mineur*, BWV 565 (c. 1707) de Johann Sebastian Bach (1685 – 1750) ;
- *Symphonie des jouets* (c. 1760) de Joseph Haydn (1732 – 1809).
- Musique du film *Jour de fête* (1949) de Jean Yatove (1903 – 1978) pour Jacques Tati (1907 – 1982) ;
- Musique du film *Jean de Florette* (1986) de Jean-Claude Sarde, inspiré de Giuseppe Verdi (1813 – 1901) ;
- Étude Op. 10, No. 3 « *Tristesse* » (1833) de Frédéric Chopin (1810 – 1849).

La professeure ou le professeur diffuse les extraits musicaux dans un ordre aléatoire. Pour les morceaux les plus longs, une écoute des deux premières minutes est suffisante.

Après chaque écoute, un temps d'échange collectif est mené. Celles et ceux qui le souhaitent partagent leur choix et expliquent pourquoi ils ont associé la musique à un tableau en particulier.

### Point de vigilance – guider l'écoute et accueillir la subjectivité

La perception d'une œuvre musicale est subjective : elle varie selon les goûts, les connaissances, le vécu et l'imaginaire de chacune et chacun. L'objectif de cette activité n'est donc pas de trouver une « bonne réponse », mais d'apprendre aux élèves à écouter et à exprimer un ressenti et à le justifier en s'appuyant sur des éléments concrets de l'écoute.

#### 1. Accueillir la subjectivité des ressentis

L'émotion ressentie par une ou un élève est toujours légitime, même si elle semble en décalage avec celle attendue ou exprimée par le reste de la classe. Il convient d'accueillir toutes les propositions avec bienveillance et sans jugement.

Il est important de distinguer les erreurs de connaissances (se tromper sur le nom d'un instrument, etc.), qui peuvent être corrigées, des ressentis émotionnels, qui doivent être respectés.

#### 2. Préparer les conditions de l'activité

La préparation par la professeure ou le professeur consiste à écouter plusieurs fois les extraits en amont pour identifier les caractéristiques musicales (tempo, nuances, instruments, etc.) qui peuvent être utilisées pour guider les échanges et aider les élèves à construire leur argumentation. Pour favoriser la concentration et l'immersion par les élèves, il est recommandé de créer un environnement calme et de s'assurer de la bonne qualité sonore de la diffusion. Pour familiariser les élèves, il est possible de faire écouter les extraits musicaux en amont de la séance, lors d'activités décrochées.

### 3. Mener l'échange et guider l'argumentation

L'enjeu est d'amener les élèves à dépasser le simple ressenti pour analyser les choix du compositeur. Le questionnement de la professeure ou du professeur vise à les faire réfléchir : « L'artiste a voulu exprimer une émotion, comment a-t-il fait ? Quels sont ses choix (vitesse, instruments, volume) ? ». Cette démarche amène les élèves à verbaliser leurs émotions, à identifier les éléments musicaux qui les provoquent et à construire un argumentaire pour expliquer pourquoi ils associent une musique à une œuvre picturale.

La professeure ou le professeur guide la discussion en invitant les élèves à s'appuyer sur des caractéristiques musicales simples pour justifier leur ressenti :

- la vitesse (tempo) : « La musique est-elle rapide ou lente ? » ;
- l'intensité : « Le volume est-il fort ou doux ? Varie-t-il ? » ;
- les instruments et les voix : « Entend-on des voix ? Les sons sont-ils graves, aigus, joyeux, effrayants ? ».

La professeure ou le professeur peut s'appuyer sur le questionnement suivant :

- « Qu'est-ce que cette musique vous fait ressentir ? » ;
- « La vitesse est-elle plutôt rapide ou lente ? Y a-t-il des moments de silence ? » ;
- « Entendez-vous des voix ? » ;
- « Le volume sonore est-il plutôt doux ou fort ? Change-t-il ? » ;
- « Repérez-vous une mélodie que l'on pourrait fredonner ? ».

Cet échange vise à amener les élèves à identifier les caractéristiques de la musique qui peuvent provoquer des émotions.

Voici des exemples d'analyses et de réactions qui peuvent émerger lors des échanges, ainsi que les caractéristiques musicales à mettre en évidence.

- Pour les extraits évoquant la peur (*Toccatà et Fugue en ré mineur* de J.S. Bach) :
  - réactions possibles des élèves : « Ça fait peur ! On dirait que quelque chose de dangereux arrive, comme pour la femme et l'enfant dans le tableau. », « On entend des sons graves et effrayants. » ;
  - caractéristiques à faire ressortir : « La musique commence souvent lentement et doucement, puis devient de plus en plus rapide et forte, créant une tension. Le rythme peut être répétitif, comme des pas qui se rapprochent. Les variations d'intensité (de doux à très fort) peuvent accentuer l'effet de surprise ou de danger.
- Pour les extraits évoquant la joie (*Symphonie des jouets* de Joseph Haydn ; *Jour de fête* de Jacques Tati) :
  - réactions possibles des élèves : « Ça me rend joyeux ! », « On dirait une fête ou une danse. », « On entend des sons amusants, comme des cloches. » ;
  - caractéristiques à faire ressortir : la musique est souvent rythmée et rapide, donnant envie de bouger. Le tempo est entraînant. Les mélodies peuvent être légères et ascendantes (elles « montent »). Les instruments utilisés peuvent avoir des timbres clairs et amusants.

- Pour les extraits évoquant la tristesse (musique de Jean de Florette ; *Tristesse* de Frédéric Chopin) :
  - réactions possibles des élèves : « La musique rend triste », « On dirait qu'elle raconte une histoire difficile. », « C'est calme et lent. » ;
  - caractéristiques à faire ressortir : la musique a un tempo lent et un volume souvent doux. La mélodie peut être descendante (elle « descend »). Le rythme est peu marqué, donnant une impression de lenteur, comme si l'on marchait doucement. Les instruments peuvent avoir des sonorités douces et mélancoliques.

**Figure 2 – exemple de réponses d'élèves notées au tableau.**



### **Temps 3 – reconnaître et exprimer ses émotions et sentiments (30 minutes)**

Ce temps d'apprentissage fait le lien entre le travail d'identification des émotions mené lors des temps d'apprentissage précédents et des situations concrètes de la vie quotidienne. Il vise à permettre aux élèves de reconnaître et exprimer des émotions et sentiments, dans des situations de vie quotidienne. La professeure ou le professeur peut rappeler que les émotions et les sentiments jouent un rôle important dans la manière dont nous entrons en relation avec les autres.

Pour cela, la professeure ou le professeur propose aux élèves de réfléchir à différentes situations vécues au cours de la journée à l'école, qui peuvent être :

- faire une présentation orale devant les autres camarades ;
- réussir une activité en éducation physique et sportive ;
- gagner un match avec ses camarades ;
- réussir un exercice difficile ;
- jouer avec des copains et copines ;
- faire face à une difficulté en classe ;
- être aidé par une camarade ou un camarade ;
- écouter une musique.

Pour chaque situation proposée, les élèves sont invités à imaginer, puis à formuler une phrase courte permettant d'exprimer ce qu'il ou elle peut ressentir « Dans cette situation, je peux me sentir... parce que... ».

Des situations issues d'albums de littérature jeunesse peuvent également être proposées comme supports de réflexion : « Que fait le personnage à ce moment-là ? », « À ton avis, que ressent-il ou que ressent-elle ? », « Comment peut-on reconnaître cette émotion ? »

La professeure ou le professeur peut inviter les élèves à distinguer ce qui peut être ressenti sur le moment et ce qui peut être ressenti sur une plus longue durée (exemple : ressentir de la joie lorsque l'on réussit une action, se sentir fière sur une longue durée).

Un lexique des émotions et des sentiments peut être mis à disposition des élèves. En prolongement, il est possible de réaliser deux affiches collectives regroupant les mots désignant les émotions et les sentiments rencontrés au fil de l'année.

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

À la fin de la séance, la professeure ou le professeur demande aux élèves ce qu'ils ont appris. Ensemble, ils formalisent un bilan des apprentissages, qui peut reposer sur les éléments suivants.

- *Qu'est-ce qu'une émotion ?* Une émotion est une réaction brève et visible, qui s'accompagne souvent d'une action (un geste d'attention, un rire, la fuite, la recherche de soutien, etc.).
- *Comment reconnaître une émotion ?* Une émotion se reconnaît à travers les expressions du visage (le regard, la bouche), les gestes et la posture du corps.
- *Qu'est-ce qui provoque une émotion ?* Les émotions sont ressenties quand il se passe quelque chose. Par exemple, la joie, la peur, etc. Remarque : une même émotion, comme la joie ou la peur, peut être déclenchée par des situations très différentes.
- *Qu'est-ce qu'un sentiment ?* Un sentiment, c'est quelque chose que l'on ressent et qui peut rester longtemps, par exemple, la solitude, la fierté, la confiance.

La distinction avec les sentiments est proposée : l'émotion est une information qui renseigne sur nos besoins et nous amène à les respecter. Le sentiment s'inscrit dans le lien, il s'éprouve à l'égard de quelqu'un et/ou de manière durable : l'amitié, la confiance, la joie de vivre, la sérénité, la jalousie, le mépris, la honte, la solitude, etc. Les émotions et les sentiments sont liés. Une émotion peut, lorsqu'elle se répète ou se prolonge, contribuer à la formation d'un sentiment. À l'inverse, un sentiment peut également susciter différentes émotions selon les situations, notamment dans les relations aux autres.

Cette synthèse collective peut donner lieu à l'élaboration d'une trace écrite finale qui peut être affichée en classe.

### Mise au point – émotions et personnes en situation de handicap

L'expression et la compréhension des émotions peuvent être significativement influencées par certaines situations de handicap (troubles du spectre de l'autisme, polyhandicap, etc.). Les élèves concernés peuvent rencontrer des difficultés pour identifier, nommer, réguler ou exprimer leurs émotions, ou pour interpréter celles des autres.

Ces situations peuvent nécessiter d'adapter le rythme et les supports d'apprentissages (proposer des supports visuels, des pictogrammes, des mises en situation adaptées, un vocabulaire explicite et accessible, fractionner les consignes, laisser un temps de réponse suffisant). Différentes modalités d'expression des émotions peuvent être proposées (dessin, choix d'images, gestes, échelles visuelles).

## 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.

### Littérature jeunesse

- Browne, A. (2011). *Parfois je me sens...*. Kaléidoscope.
- Delval, A. (2023). *Après la pluie* (Coll. Archibald). Albin Michel Jeunesse.
- Delval, A. (2016). *Ce que papa m'a dit* (Coll. Archibald). Albin Michel Jeunesse.
- Witek, J., & Roussey, C. (2013). *Dans mon petit cœur*. La Martinière Jeunesse.
- Lang, S. & Lang, M. (2020). *Gaston grognon*. Casterman.
- E. Gravel. Affiches *Les émotions sont pour tout le monde*, [La colère cache souvent une autre émotion](#), [Les garçons ont des émotions](#).

## Apports de connaissances sur la thématique à destination des professeurs

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

### Émotions et sentiments

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

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

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

### Identifier ses émotions

Pour parvenir à identifier ses émotions, il est nécessaire de pouvoir, d'une part, avoir conscience de sa propre expérience émotionnelle et, d'autre part, nommer de façon adéquate l'émotion ou les émotions perçue(s). Pour cela, la première action est de porter son attention sur ce que l'on éprouve, d'accepter de ressentir les émotions présentes (que les émotions soient agréables ou désagréables) et de reconnaître leur utilité. La deuxième action consiste à associer ses ressentis à un type d'émotion en utilisant un vocabulaire émotionnel appris et suffisamment riche.

Pour accompagner ce processus d'identification des émotions, il est possible de proposer des exemples de sensations, de ressentis, des mots ou des expressions.

Exemple pour la joie

Sensations corporelles, ressentis	Mots et expressions
Sensation d'énergie, de légèreté	Sourire, être content, joyeux, heureux, gai, ravi, être réjoui, rayonner de joie, avoir le cœur léger, être enthousiaste

L'identification de ses émotions, au travers de ces deux étapes (attention et dénomination), contribue à développer la capacité à identifier et écouter ses propres émotions. Elle initie la régulation des émotions vécues et va aussi permettre de mieux percevoir et identifier les émotions des autres, développant ainsi la capacité d'empathie. Chez les enfants, l'apprentissage de l'auto-empathie se développe aussi grâce à la capacité d'empathie des adultes en position d'éducation. En effet, c'est en observant des adultes faire preuve d'empathie envers l'enfant qu'il peut comprendre comment il peut adopter cette attitude et ce type d'écoute et de soutien envers lui-même.

## L'amour : un sentiment composite, qui mobilise plusieurs émotions

L'amour n'est pas considéré comme une émotion de base. Il s'agit d'un sentiment composite, qui mobilise plusieurs émotions (joie, confiance, peur, colère, parfois tristesse) et des processus cognitifs : attachement, empathie, valorisation de l'autre, projection dans la relation. Contrairement aux émotions de base, l'amour n'a pas de fonction immédiate de préservation de soi et ne s'exprime pas par une réaction universelle ou une expression faciale spécifique. L'amour peut être abordé hors du registre émotionnel, pour aider les élèves à distinguer l'intensité d'un sentiment de la qualité d'une relation : aimer ne suffit pas à garantir une relation équilibrée et respectueuse (« puisqu'on s'aime » ne doit pas conduire à penser que tout est acceptable). Le respect de soi et de l'autre, la réciprocité et le consentement restent les repères fondamentaux de toute relation harmonieuse.

# Séance spécifique en lien avec l'axe° 3 – familles et liens familiaux

## 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

Appartenir à une famille, comprendre la nature, la fonction et le sens des liens familiaux.

### Notions et compétences

Identifier différents liens familiaux, se rendre compte de la diversité des structures familiales.

Respecter la diversité des structures familiales.

Développer la connaissance de soi (CPS).

## Appuis disciplinaires possibles

Arts plastiques : utiliser le dessin dans toute sa diversité comme moyen d'expression.

Questionner le monde : se situer dans le temps : prendre conscience que le temps qui passe est irréversible (le temps des parents, les générations vivantes et la mémoire familiale).

## Présentation de la séance

Dans cette séance, les élèves sont amenés à comprendre qu'il existe une diversité des structures familiales et la nature des liens qui les unissent. Le travail est mené à partir de différentes représentations de familles, sans en promouvoir aucune et sans inviter les élèves à parler de leur situation personnelle.

Cette séance se déroule en quatre temps d'apprentissage :

- temps 1 – construire le cadre de la séance et la problématique (20 minutes) ;
- temps 2 – découvrir la diversité des familles (30 minutes) ;
- temps 3 – représenter une famille parmi tant d'autres (40 minutes) ;
- temps 4 – bilan collectif (20 minutes).

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

## ■ Place dans la progression

Cette séance prolonge les apprentissages du programme d'éducation à la vie affective et relationnelle menés au cycle 1 : à partir de 4 ans, les élèves découvrent les différentes structures familiales et apprennent à les respecter. Ils sont ainsi amenés, par exemple, à lire des albums de jeunesse autour de la question « Qu'est-ce qu'une famille ? », à observer différents types de familles (images, photographies, récits).

## ■ Déroulement de la séance

Afin de créer un climat de confiance et respectueux, le cadre de la séance est construit avec les élèves, ou rappelé s'il a déjà été construit : 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 les échanges sont maintenus dans le cadre de ce qui peut être partagé publiquement, sans entrer dans le champ de la vie privée ou de l'expérience personnelle : « on parle en général, on évite tout récit personnel, on ne cite aucun prénom. » Toutefois, compte tenu de l'âge des élèves, il est possible que des références personnelles émergent spontanément. Elles ne sont ni sanctionnées ni considérées comme des erreurs. Le rôle de l'adulte est alors de reformuler ces propos en termes généraux, sans jugement, afin de préserver l'intimité de l'élève et le cadre collectif : « Si quelqu'un parle de lui ou d'elle, l'adulte aide à transformer cela en une situation générale ».

Afin de sécuriser le cadre, une charte simple et lisible est coconstruite et affichée. Elle peut servir d'appui et de référence tout au long de l'année.

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

### **Temps 1 – construire le cadre de la séance et la problématique (20 minutes)**

La professeure ou le professeur rappelle les règles d'échange (écouter, respecter et ne pas juger la parole des autres, etc.), puis présente l'objectif de la séance : « nous allons parler de la famille, découvrir ce que ce mot représente et voir que les familles peuvent être très différentes les unes des autres ».

Le mot « Famille » est écrit au centre du tableau. Les élèves sont invités à exprimer les mots qu'ils y associent. La professeure ou le professeur les note autour et élargit le champ lexical en intégrant les notions de « liens », de « soin », de « personnes importantes » ou de « personnes de confiance », de « confiance », de « protection ». La professeure ou le professeur peut également proposer ou préciser certains mots pour enrichir le vocabulaire : père, mère, beau-père, belle-mère, frère, sœur, demi-frère, demi-sœur, etc. Il est possible d'expliquer que ces mots permettent de nommer les différents liens familiaux et les statuts que peuvent avoir les personnes dans une famille.

En observant le nuage de mots ainsi créé, une discussion est menée pour construire la question qui guide la séance : « Qu'est-ce qu'une famille ? Qu'est-ce qu'une personne importante pour soi ? Les familles sont-elles toutes les mêmes ? Qu'est-ce qui relie les personnes qui vivent ensemble ? ».

### **Temps 2 – découvrir la diversité des familles (30 minutes)**

L'objectif de ce temps est d'observer et comprendre la diversité des familles et des liens affectifs.

## Mise en activité

Les élèves sont répartis en groupes. Chaque groupe reçoit un document différent (illustration d'album jeunesse, reproduction de peinture, photographie, etc.) qui représente une situation de vie différente : famille hétéroparentale, monoparentale, homoparentale, adoptive, recomposée, sans enfant, enfant vivant en institution ou dans une famille d'accueil, enfant vivant auprès d'adultes de confiance).

Des exemples de ressources exploitables avec les élèves sont proposés en annexe documentaire. Il est demandé à chaque groupe de décrire les personnes représentées et ce qui semble les relier.

### Démarche alternative – découvrir la diversité des familles à partir d'un album de littérature jeunesse

Une démarche alternative consiste à mener une activité autour d'un ou de plusieurs albums de littérature jeunesse.

1 – La professeure ou le professeur lit l'album à voix haute, propose une écoute audio ou projette certains extraits.

2 – Une réflexion collective est engagée à partir de questions ouvertes : « Qui sont les membres de la famille dans cette histoire ? », « Quels liens unissent les personnages ? », « Comment comprend-on qu'ils forment une famille ? », « Quels types de liens existent entre eux ? » « Peut-on appartenir à plusieurs familles ? », « La notion de famille est-elle la même dans toutes les cultures et sur tous les continents ? ».

3 – Une réflexion plus large est ensuite menée, par exemple, à partir des questions suivantes : « Toutes les familles se ressemblent-elles ? », « Qu'est-ce qui est essentiel pour qu'un groupe de personnes forme une famille ? ».

## Mise en commun

Lors de la mise en commun, chaque groupe présente l'image étudiée. La discussion collective met en évidence à la fois les points communs (liens, affection, amour, soin, partage) et les différences entre les situations (structure, forme, lieux de vie, etc.). La professeure ou le professeur souligne que certaines personnes importantes pour un enfant peuvent ne pas faire partie de sa famille, mais jouer un rôle essentiel dans sa vie. Les élèves sont ainsi amenés à conclure qu'il existe une grande variété de familles (hétéroparentales, monoparentales, homoparentales, adoptives, recomposées, ou encore sans enfant) et que ce qui compte, ce sont les liens d'attention, d'entraide et de protection. Les échanges permettent d'aborder le fait que les situations peuvent évoluer au cours de la vie. Par exemple, lorsqu'un parent forme un nouveau couple et que des enfants issus de différentes familles vivent ensemble, de nouveaux liens familiaux peuvent se créer : beau-père, belle-mère, demi-frères, demi-sœurs).

Dans un second temps, l'échange est orienté vers les ressentis et la réflexion autour des liens : L'échange collectif peut être guidé par des questions, telles que :

- « Quels types de liens peut-on avoir entre les personnes ? » ;
- « Est-ce qu'on peut être très proche de quelqu'un sans vivre avec elle ou lui ? » ;
- « Qu'est-ce qu'une personne-ressource ou une personne de confiance ? » ;
- « Comment reconnaît-on qu'une personne prend soin de nous ? » ;
- « Est-ce que toutes les familles fonctionnent de la même manière ? Qu'est-ce qui peut différer ? ».

Point d'attention : si la majorité des familles constituent des espaces d'amour, de protection et de soin pour les enfants, ce n'est pas toujours le cas pour toutes et tous. Certaines situations familiales peuvent être source de mal-être, d'insécurité ou de violence. Dans le cadre des échanges sur la diversité des familles, il convient de formuler que l'on peut parfois se sentir triste, inquiet ou en difficulté dans sa famille. Il est essentiel de rappeler aux élèves que, si une situation vécue à la maison leur fait peur, leur fait du mal ou les met mal à l'aise, il est important d'en parler à une personne de confiance (adulte de l'école, membre de la famille élargie, etc.). Cette précision contribue à ne pas idéaliser la famille comme espace nécessairement protecteur et à renforcer la dimension de protection des élèves.

En prolongement ou en complément, un travail d'écriture peut être mené. Chaque élève choisit une image et imagine ce que les personnages peuvent se dire, ce qu'ils peuvent aimer faire ensemble, ce qui peut les rassembler, etc.

### **Temps 3 – représenter une famille parmi tant d'autres (40 minutes)**

Ce temps s'appuie sur la réalisation d'une fresque collective représentant des familles, afin de faire découvrir puis verbaliser aux élèves que toutes les familles ne se ressemblent pas. Les élèves peuvent s'appuyer sur des familles imaginaires ou découvertes dans des histoires, par exemple.

La professeure ou le professeur rappelle ce qui a été fait lors des temps d'apprentissages précédents, puis présente la consigne : « Dessiner une famille ou un ensemble de personnes qui vivent ensemble. L'objectif est de construire une fresque collective. »

Chaque élève réalise un dessin représentant les personnes d'une famille ou d'un groupe de personnes qui vivent ensemble ; cette famille peut être imaginaire (ou la leur s'ils le souhaitent) ; il est possible d'y ajouter des animaux, des objets symboliques ou des activités partagées.

À la fin du travail, un temps d'échange est organisé : les élèves qui le souhaitent présentent leur dessin à la classe, en quelques mots. Les productions des élèves qui le souhaitent sont ensuite collées ou affichées sur un grand panneau afin de constituer une fresque collective.

### **Temps 4 – bilan collectif (20 minutes)**

La professeure ou le professeur mène un dernier temps d'échange afin de formaliser les apprentissages. Les élèves sont invités à exprimer ce qu'ils retiennent de la séance : « Qu'avons-nous appris ? ». Le bilan de la séance peut reposer sur les éléments suivants.

- Il existe de nombreuses manières de vivre ensemble et de former des liens basés sur le respect, l'écoute, le soin et de l'attention.
- Toutes les familles ne se ressemblent pas : il existe une grande diversité de structures familiales (hétéroparentales, monoparentales, recomposées, homoparentales, adoptives, élargies, avec ou sans enfants). Quelle que soit sa forme, une famille, ou toute autre configuration de personnes-ressources qui accompagnent un enfant, reste un lieu de liens, d'amour, de soin et de partage. Il est essentiel de respecter la diversité des familles et des situations dans lesquelles un enfant peut grandir.
- Parfois, il peut arriver que, dans une famille, certains membres soient violents ou mettent en danger les autres. Quelle que soit la forme de cette violence, elle est interdite et ses conséquences sont importantes, nombreuses et durables. Ce n'est jamais la faute de l'enfant et il faut en parler à une personne de confiance (une autre personne de la famille, une professeure ou un professeur, etc.). Par ailleurs, en cas d'urgence, il faut appeler le 17 ou le 112 (depuis un portable) ou le 119 ([service d'accueil téléphonique de l'enfance en danger](#)).

## Point de vigilance – familles et personnes ressources

La notion de « personne-ressource » permet d’inclure toutes les situations dans lesquelles un enfant peut grandir. Cette approche favorise une représentation inclusive et évite de renforcer la détresse d’un enfant dont la famille est absente ou défaillante.

Lors des échanges, il est important d’éviter les définitions normatives ou idéalisées de la famille, de valoriser les différentes formes de liens d’attachement et de soutien, de mettre en avant le droit de chaque enfant à être entouré d’adultes bienveillants et protecteurs.

## ■ 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.

Ce sont des supports possibles. Leur choix relève de l’équipe pédagogique, en fonction de l’âge des élèves et du contexte de la classe.

### Littérature jeunesse

- *Un petit air de famille* (1999), Serres A., & Jarrie M., Éditions Rue du Monde.
- *Et avec Tango, nous voilà trois !* (2025), J. Richardson, Éditions Rue du Monde.
- *J’ai un problème avec ma mère* (1997), Cole Babette, Éditions Gallimard Jeunesse.
- *La maison bleue* (2021), Wahl Phoebe, traduit de l’anglais par Ilona Meyer et Caroline Drouault, Les Éditions des Éléphants.
- *Elliot* (2014), Pearson Julie, Illustré par Manon Gauthier, Édition Les 400 coups. Album qui aborde les familles d’adoption.
- *Mes deux papas* (2013), Juliette Parachini-Deny et Marjorie Béal, Édition des ronds dans l’O.
- *Mes deux mamans* (2020), Bernadette Green, Anna Zobel, Édition Talents hauts.
- *Autant de familles que d’étoiles dans le ciel* (2024), Émilie Chazerand, illustrations de Clémence Sauvage, Édition La ville brûle.
- *Maman, Mamoune et moi au milieu* (2023), Nina LaCour, illustrations de Kaylani Juanita, Édition On ne compte pas pour du beurre.
- *On n’est pas petits* (2021), Elsa Kedadouche, illustrations de Élodie Maulucci, Édition on ne compte pas pour du beurre.
- *Delval, A. (2016). Ce que papa m’a dit (Coll. Archibald). Albin Michel Jeunesse.*
- *D’où je viens ? Le petit livre pour parler de toutes les familles* (2019) de Stéphanie Duval, Serge Hefez, Isabelle Maroger. Bayard Jeunesse.