



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Livret d'accompagnement de programme

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

Avant
4 ans

À partir de
4 ans

À partir de
5 ans

CP

CE1

CE2

CM1

CM2

6^e

5^e

4^e

3^e

2026

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

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

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

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

Sans que cela ne revête un caractère obligatoire, la coanimation est à privilégier pour les séances spécifiques, avec des personnels de l'établissement : professeure(s), professeur(s), médecin, infirmière ou infirmier, psychologue de l'éducation nationale, assistante ou assistant de service social, personnel de vie scolaire. Des membres d'associations agréées par l'éducation nationale peuvent être associés¹.

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

Point de vigilance – comment agir pour protéger les élèves ?

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

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

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

Toute situation de danger grave et imminent doit immédiatement faire l'objet d'un signalement au procureur de la République (article 40 du code de procédure pénale), toute situation de danger ou risque de danger doit faire l'objet d'une information préoccupante transmise à la cellule départementale de recueil des informations préoccupantes (CRIP). Un [modèle de document destiné à un signalement ou à une information préoccupante](#), le [circuit de transmission](#) et un [livret d'accompagnement](#) sont disponibles sur la page [Enfants en danger : comment les repérer ? Que faire ?](#). Des documents modèles propres à chaque département sont parfois proposés. Dans ce type de situation, il ne faut pas rester seul et en parler avec la cheffe ou le chef d'établissement, ainsi que les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale (médecins, infirmiers et infirmières, assistantes et assistants de service social et psychologues de l'éducation nationale). Pour aider les personnels à réagir face à de telles révélations, des ressources sont mises à disposition sur le site 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, et à la sexualité, les personnels sociaux et de santé (infirmières et infirmiers, médecins, assistantes et assistants de service social, psychologues) de l'éducation nationale peuvent proposer aux élèves qui en auraient besoin des consultations individuelles. Ces consultations peuvent contribuer au repérage et à la prévention des violences sexuelles.

Sommaire

5 | Les enjeux de la classe de sixième

7 | Séance spécifique en lien avec l'axe 1 – la puberté : une période de changements

Cette séance permet aux élèves de comprendre les changements physiques, psychologiques et affectifs liés à la puberté, qui apparaissent à des rythmes différents selon chacune et chacun. La séance vise à développer un regard valorisant sur ces changements et à accepter les différences.

18 | Séance spécifique en lien avec l'axe 2 – relations entre pairs et usages respectueux du numérique

Cette séance amène les élèves à interroger la nature et les enjeux des relations interpersonnelles, à comprendre le rôle des émotions et leurs effets sur ces relations. Dans le cadre des usages d'outils numériques, les élèves apprennent à identifier les influences positives et négatives des pairs ainsi que les dynamiques de cyberharcèlement et de cybersexisme. Les élèves découvrent le cadre légal qui protège l'intimité et apprennent à agir et à demander de l'aide lorsqu'une personne est victime ou témoin de violences.

33 | Séance spécifique en lien avec l'axe 3 – les fonctionnements sociaux : l'exemple de l'occupation des espaces scolaires

Cette séance amène les élèves à observer et analyser l'occupation des différents espaces du collège afin de comprendre les mécanismes d'exclusion, de hiérarchisation et d'inégalités qui peuvent s'y jouer. Elle les sensibilise à l'impact des normes, stéréotypes et discriminations. Les élèves sont amenés à proposer des solutions pour favoriser une répartition plus égalitaire des espaces et développer des relations respectueuses et coopératives.

43 | Exemples de séances en lien avec les programmes disciplinaires

Deux exemples de prolongements sont proposés. Dans une première séance, en anglais, les élèves travaillent sur le thème du harcèlement à partir de documents variés. En français, l'étude de *La Belle et la Bête* permet de réfléchir aux conditions d'une relation respectueuse et égalitaire.

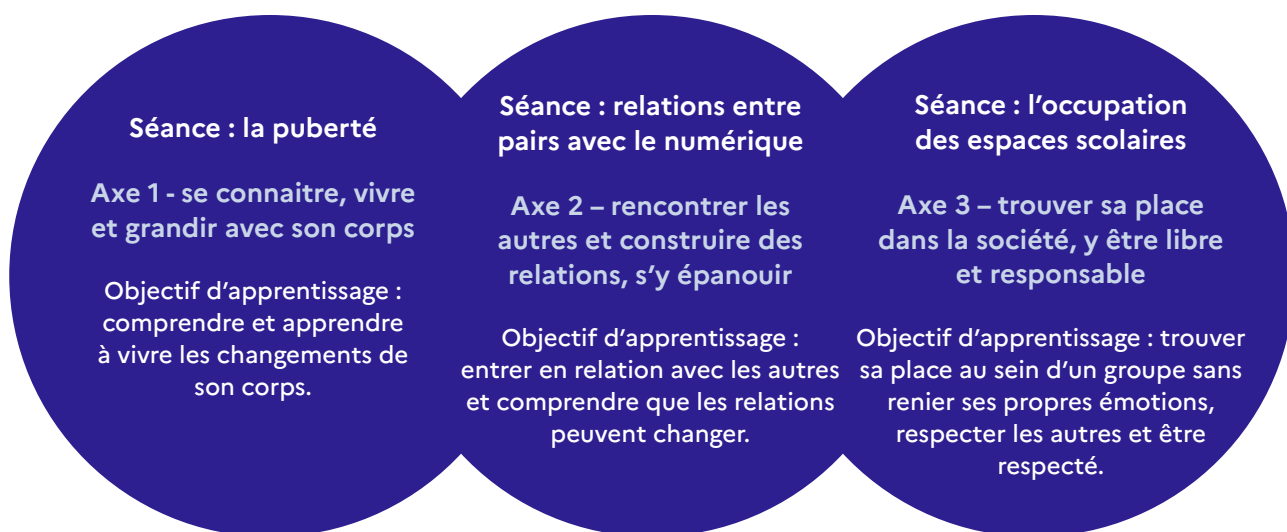
■ Les enjeux de la classe de sixième

L'entrée en classe de sixième marque le passage de l'école au collège, avec un nouvel environnement social et scolaire, de nouveaux repères à construire et de nouveaux questionnements qui émergent. Ces changements se traduisent par le passage d'une éducation à la vie affective et relationnelle (EVAR), développée à l'école primaire, à une éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité (EVARS), mise en œuvre au collège. La sexualité est entendue au sens large, conformément à la définition de l'Organisation mondiale de la santé. Elle ne se limite ni à la seule reproduction ni aux dimensions sexuelles, mais englobe le rapport au corps, les émotions, les sentiments, l'intimité, le consentement, la construction de l'identité, les relations aux autres et le respect de soi et d'autrui. Cette évolution traduit une approche plus globale, bien sûr toujours adaptée à l'âge et au niveau de maturité des élèves.

En classe de sixième, les élèves approfondissent leur compréhension des changements liés à la puberté, en envisageant ces changements dans leur globalité. Les élèves sont amenés à réfléchir aux différentes formes de relations interpersonnelles, à interroger la place des émotions et à reconnaître les influences négatives et positives des pairs.

Une réflexion est menée sur les normes sociales et culturelles afin de comprendre les processus de hiérarchisation et d'exclusion. Les élèves prennent conscience de l'importance de construire des relations fondées sur le respect et l'acceptation des différences.

Les trois objectifs d'apprentissage pour la classe de sixième



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.

Point de vigilance – le travail en groupes et la composition des groupes

La dynamique liée au genre dans la composition des groupes est à anticiper. En effet, la mise en place de groupes non mixtes (filles/garçons) peut renforcer des stéréotypes de genre, entretenir l'idée que certains sujets ne pourraient être abordés qu'entre personnes du même sexe. Dans une perspective de promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes, et de la lutte contre les violences sexistes et LGBTIphobes, les groupes d'affinité constituent une alternative adaptée pour certaines étapes des séances. Comme cela peut se faire dans d'autres enseignements, les élèves peuvent être invités dans un premier temps à se regrouper (par exemple autour d'un thème ou d'un enjeu qui les intéresse), indépendamment de leur sexe. Puis, dans un second temps, leurs productions ou réflexions font l'objet d'une restitution devant l'ensemble du groupe classe, afin que chaque élève bénéficie des échanges, dans le respect de l'égalité d'accès à l'information.

Les groupes d'affinité peuvent dans certains cas conduire à la formation de groupes non mixtes. Si de tels groupes non mixtes sont ponctuellement mis en place, il est important qu'ils soient prolongés par des temps de mise en commun en mixité. Au sein de chaque groupe, la professeure ou le professeur veille également à une répartition équilibrée et égalitaire des tâches entre toutes et tous.

Pour permettre aux élèves d'exprimer des questionnements plus personnels, et sans jamais remettre en cause le cadre collectif et respectueux de l'intimité de cette éducation², des consultations individuelles peuvent être proposées par les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale.

2. La circulaire du 6 février 2025 rappelle l'importance de « maintenir les échanges dans le cadre de ce qui peut être partagé publiquement, sans entrer dans le champ de la vie privée ou de l'expérience personnelle ».

Séance spécifique en lien avec l'axe 1 – la puberté : une période de changements

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

Axe

Se connaître, vivre et grandir avec son corps.

Objectif d'apprentissage

Comprendre et apprendre à vivre les changements de son corps.

Notions et compétences

Connaître les changements induits par la puberté.

Comprendre que la puberté est une composante de l'adolescence, qui entraîne des changements physiques, physiologiques, psychologiques et affectifs, et savoir que ces changements se produisent selon des rythmes différents pour chaque individu.

Savoir que les menstruations (règles) douloureuses nécessitent une consultation médicale.

Présentation de la séance

Dans cette séance, les élèves apprennent qu'au cours de la puberté un ensemble de modifications morphologiques, physiologiques, psychologiques et émotionnelles se produisent, sur une période qui commence et s'achève à des âges différents selon les individus. Les élèves prennent conscience que, même s'il existe de nombreuses similitudes dans le fonctionnement de l'organisme humain, chaque personne possède un corps unique, avec ses propres singularités.

Cette séance permet aux élèves de porter un regard valorisant sur eux-mêmes et sur les changements à la puberté et de développer une réflexion sur l'altérité et l'acceptation des différences.

La séance se déroule en quatre temps :

- temps 1 – mise en situation et construction de la problématique (20 minutes) ;
- temps 2 – identifier des changements à la puberté : mise en activité (40 minutes) ;
- temps 3 – identifier des changements à la puberté : mise en commun (30 minutes) ;
- temps 4 – bilan : le message à retenir (10 minutes).

La durée estimée est de deux heures.

Place dans le parcours de l'élève

Dans le cadre du programme d'éducation à la vie affective et relationnelle, et en lien avec le programme de sciences et technologie, différents apprentissages en lien avec la thématique ont été menés :

- au cours moyen première année (CM1) : les élèves ont appris à reconnaître les principaux changements liés à la puberté, à comprendre que ces changements sont normaux et qu'ils apparaissent à des âges différents selon les individus. Les élèves ont également été sensibilisés à l'importance du respect des autres ;
- au cours moyen seconde année (CM2) : les élèves ont découvert le rôle et le fonctionnement des organes génitaux et reproducteurs et ont appris à les nommer avec un vocabulaire scientifique précis. Ils ont appris ce que sont les menstruations (règles) et qu'il est important de ne pas en faire un objet de tabous ou de moqueries.

Éléments contribuant à la réussite de la séance

Même si ce n'est pas l'objectif premier de la séance, elle permet de déconstruire des stéréotypes liés au genre. Il convient donc d'être attentif et attentive au vocabulaire employé par les élèves et de déconstruire, avec bienveillance, les propos porteurs de stéréotypes. Une vigilance est portée afin d'assurer un cadre respectueux, protecteur et propice aux apprentissages, en luttant contre les discriminations de genre et celles dont sont victimes les personnes LGBT⁺³.

Déroulement de la séance

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

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 – mise en situation et construction de la problématique (20 minutes)

Pour introduire la séance, les connaissances des élèves sur la puberté sont remobilisées. Les échanges menés avec les élèves permettent de faire émerger les éléments suivants.

- La puberté correspond aux changements qui accompagnent le développement et la mise en fonctionnement des organes génitaux et reproducteurs. D'un point de vue biologique, passé la puberté, un être humain est majoritairement en capacité de se reproduire, même si cette capacité peut varier selon les individus et les situations. La puberté est un moment de l'adolescence qui participe de la transition entre l'enfance et l'âge adulte.

3. Page [Contre l'homophobie et la transphobie à l'École](#), ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

- La puberté constitue une période complexe, marquée par de nombreux changements physiologiques et morphologiques, mais aussi par des évolutions comportementales, psychologiques et émotionnelles.

Les échanges permettent également de faire émerger, les interrogations, inquiétudes ou peurs que ces changements peuvent susciter.

La problématique de la séance est construite avec les élèves : « comment comprendre les changements de la puberté et apprendre à les vivre sereinement ? ».

Point de vigilance – les changements du corps

Comprendre les changements biologiques du corps ne suffit pas à les vivre sereinement. Ces changements peuvent susciter de la curiosité, mais aussi des inquiétudes, de la gêne ou un sentiment d'inconfort face à soi-même ou au regard des autres. L'enjeu est donc d'aider les élèves à relier ces connaissances scientifiques à une compréhension plus globale des changements à la puberté, à ce qu'il est possible de ressentir, afin d'apprendre à respecter son corps et celui des autres.

Temps 2 – identifier des changements à la puberté : mise en activité (40 minutes)

L'objectif est de partir des représentations des élèves pour comprendre collectivement les différents changements liés à la puberté.

Les élèves sont répartis en plusieurs groupes de trois à cinq élèves. Certains groupes travaillent sur les changements liés à la puberté chez les filles, d'autres travaillent sur les changements qui concernent les garçons. Les élèves sont libres de choisir leur groupe. Il est également possible de demander à tous les groupes de mener le même travail, en deux temps de réflexion, un premier sur les changements qui concernent les filles et un second sur les changements qui concernent les garçons, ou inversement.

Chaque groupe reçoit des papiers autocollants. Les élèves sont invités à y inscrire des mots ou groupes de mots en lien avec les différentes dimensions de la puberté :

1. les changements morphologiques (des changements du corps que l'on voit) ;
2. les changements physiologiques (des changements dans le fonctionnement du corps, que l'on ne peut pas toujours voir directement) ;
3. les changements psychologiques et émotionnels (des changements dans la manière de penser, dans les émotions ressenties, dans les relations aux autres, etc.).

Les personnels en charge de la séance circulent dans la salle pour répondre aux éventuelles questions (sur les phénomènes ou sur le vocabulaire), mais aussi pour encadrer le travail en groupe.

Temps 3 – identifier des changements à la puberté : mise en commun (30 minutes)

Un axe vertical est tracé au tableau, permettant de distinguer visuellement les informations sans hiérarchiser les sexes. Des repères d'âge sont placés le long de cet axe. Par binômes, les élèves viennent coller leurs papiers autocollants : les éléments concernant les filles sont disposés d'un côté, ceux concernant les garçons de l'autre. Ce temps vise également à permettre l'expression des émotions qui peuvent accompagner les changements de la puberté.

Afin de favoriser l'expression des élèves, il est préférable de privilégier le vocabulaire proposé par les élèves, sans leur imposer d'emblée des termes scientifiques. Lors de la mise en commun, le vocabulaire peut être progressivement réajusté, en apportant les mots anatomiques ou scientifiques appropriés. En revanche, les moqueries, les insultes, les propos discriminatoires ou vulgaires sont corrigés immédiatement et les règles de vie de classe rappelées.

Les changements du corps

La mise en commun débute par un cadre commun des changements du corps (les points communs entre filles et garçons sont plus nombreux que les divergences), sur les plans physiologique, émotionnel et comportemental :

- une croissance rapide en taille et en poids ;
- le développement de la pilosité (sous les aisselles, au niveau du pubis, parfois sur les bras et les jambes) ;
- l'apparition possible de l'acné ;
- l'évolution de la silhouette ;
- l'apparition d'une transpiration plus abondante et d'odeurs corporelles nouvelles ;
- des changements hormonaux ;
- la maturation des organes génitaux et reproducteurs en vue d'une possible procréation ;
- l'évolution du rapport au corps et des émotions ;
- le développement des caractères sexuels secondaires.

Cette approche met l'accent sur la continuité du développement, plutôt que sur la différence des sexes.

Dans un second temps, les changements du corps, plus spécifiques des filles et des garçons, sont progressivement définis et expliqués :

- chez les filles :
 - le développement de la poitrine, avec l'apparition des seins ;
 - le début du cycle menstruel (les règles) : il s'agit d'un écoulement de sang et de fragments de la muqueuse utérine par le vagin, ce changement est lié au fonctionnement du cycle menstruel, qui comprend notamment l'ovulation, c'est-à-dire la libération d'un ovule par l'ovaire. Lorsque l'ovule n'est pas fécondé, la muqueuse utérine se détache et est éliminée, ce sont les règles ;
 - les changements de la vulve et du vagin : les lèvres deviennent plus marquées, les sécrétions vaginales apparaissent ;
 - le développement progressif des organes internes : ovaires, utérus et vagin atteignent leur maturité fonctionnelle, avec la libération d'ovules par les ovaires ;
 - la voix peut également évoluer et devenir légèrement plus grave ;

- chez les garçons :
 - l'augmentation du volume des testicules et du pénis ;
 - le début de la production de spermatozoïdes et l'apparition des premières éjaculations (dans certains cas, ces éjaculations peuvent avoir lieu pendant la nuit, sans que ce soit volontaire, ce sont des éjaculations nocturnes) ;
 - la mue de la voix, qui devient plus grave en raison du développement du larynx et des cordes vocales.

Des solutions adaptées aux changements du corps qui peuvent être vécus comme désagréables ou sources de complexes, peuvent être proposées, par exemple :

- il existe des traitements qui permettent de limiter l'acné ou de soulager les douleurs liées aux règles ;
- la période durant laquelle la voix se modifie peut être gênante, mais elle reste temporaire ;
- en cas de gêne liée à la transpiration ou aux odeurs corporelles, des savons et déodorants adaptés existent.

Le vocabulaire scientifique du corps, et notamment autour des organes génitaux ou reproducteurs, peut être rappelé. Pour cela, les planches anatomiques, adaptées à l'âge des élèves, produites par le *Collectif entre les jambes* (label Chaire de l'Unesco) et mises à disposition par le centre Hubertine Auclert, constituent des supports adaptés, permettant d'identifier la vulve (composée notamment du clitoris et des lèvres), le vagin, l'utérus, les ovaires, le pénis, les testicules, la prostate. Remarque : ces planches présentent les organes génitaux typiques de l'homme et de la femme, cependant, les organes génitaux humains peuvent présenter des variations.

Les élèves sont également interrogés sur les âges d'apparition des changements. Ils peuvent les avoir placés à des moments différents, ce qui permet de susciter le débat et de montrer la diversité des représentations. En moyenne, la puberté débute un peu plus tôt chez les filles que chez les garçons, mais il s'agit uniquement de tendances générales, qui varient d'une fille à une autre, d'un garçon à un autre. Chaque individu évolue selon son propre rythme et il n'y a pas lieu de s'en inquiéter.

Certaines notions porteuses d'ambiguïtés ou d'idées fausses peuvent être discutées et corrigées. Les élèves prennent conscience que la puberté ne se limite pas à des changements corporels, mais qu'elle concerne aussi les plans psychologique, émotionnel et social.

Les changements d'ordre psychologique, émotionnel et social

L'objectif est d'amener les élèves à comprendre que la puberté ne se résume pas à des transformations morphologiques et physiologiques : elle s'accompagne aussi de changements dans la manière de penser, dans les émotions ressenties, dans les relations aux autres, etc.

Exemples de changements qui peuvent être discutés avec les élèves :

- changements d'ordre psychologique : volonté d'autonomie et de liberté, tout en restant dépendant des adultes ; affirmation de la personnalité : envie de se différencier, de faire ses propres choix ; construction de l'identité ; apparition de nouvelles formes de questionnements, etc. ;
- changements émotionnels : émotions parfois plus intenses, sensibilité au regard des autres, besoin de reconnaissance, sentiment d'appartenance à un groupe, peurs ou inquiétudes liées aux changements du corps, au regard des autres, etc. ;
- changements sociaux et relationnels : élargissement du cercle relationnel (importance des amis, de la vie de groupe), recherche de modèles ou de figures d'identification, premières expériences amoureuses, influence des pairs, etc.

Mise au point – émotions et adolescence

Les émotions ont une fonction informative importante, puisqu'elles « transmettent des informations essentielles pour maintenir l'équilibre psychologique de la personne ». Il est ainsi possible de leur attribuer une fonction de « messagers » ou de « guides ». Les émotions désagréables (ex. : colère) peuvent signaler des besoins psychologiques insatisfaits. Les émotions agréables (ex. : joie) peuvent nous informer à propos des besoins psychologiques satisfaits. Toutes les émotions sont donc utiles et nécessaires, puisqu'elles nous transmettent des informations essentielles pour maintenir notre équilibre psychologique » ([Comprendre les émotions](#). Santé publique France).

À l'adolescence, les changements physiologiques et sociaux (nouvelles formes de relations sociales, autonomie, etc.) peuvent engendrer des expériences et des comportements affectifs, avec des émotions qui sont plus fréquentes, plus intenses et plus volatiles, et d'une manière qui diffère de l'émotivité de la petite enfance⁴. Ces changements font partie du développement et caractérisent cette période de transition vers l'âge adulte.

En cas de questionnement ou d'inquiétude, il est important de rappeler que la puberté ne se fait pas au même rythme ni au même âge pour tout le monde et que des personnels de santé peuvent répondre à leurs interrogations et, si besoin, proposer des examens pour confirmer ou infirmer un éventuel retard ou une puberté précoce.

La réflexion menée permet de comprendre que certains changements sont communs aux filles et aux garçons, et que d'autres diffèrent selon le sexe, mais aussi d'une fille à une autre, et d'un garçon à un autre. Le travail mené permet d'aborder la question du bien-être pendant cette période de la vie.

Les supports suivants, adaptés à l'âge des élèves, peuvent être diffusés. Leur utilisation en classe nécessite une préparation, et une réflexion sur la manière de les accompagner.

- Vidéo [La puberté masculine](#), Lumni enseignement.
- Vidéo [La puberté féminine](#), Lumni enseignement.
- Vidéo [Les règles](#), Lumni enseignement. Point d'attention pour cette ressource : elle aborde, pertinemment, les douleurs éventuelles liées aux menstruations. Il est possible de profiter de ce passage pour expliquer qu'un certain inconfort avant et/ou pendant les règles peut être normal, mais que de fortes douleurs (qui empêchent d'aller à l'école, de faire du sport, qui font vomir ou s'évanouir) ne sont pas normales. Elles peuvent parfois être liées à un problème de santé, comme l'endométriose, et doivent conduire à en parler à un adulte de confiance et à consulter un ou une professionnelle de santé.
- Vidéo [Le sperme](#), Lumni enseignement.

Temps 4 – bilan : le message à retenir (10 minutes)

Pour conclure, la problématique de la séance est affichée au tableau : « comment vivre sereinement sa puberté ? ». Il est demandé aux élèves d'y répondre et d'expliquer ce qu'ils ont retenu. Les propositions recueillies sont utilisées pour construire collectivement le bilan de la séance, qui peut reposer sur les éléments suivants :

- La puberté est une période plus ou moins longue de transition entre l'enfance et l'âge adulte. Elle permet aux organes génitaux et reproducteurs de devenir fonctionnels et s'accompagne de nombreux changements.

4. Guyer, A. E., Silk, J. S., & Nelson, E. E. (2016, août 6). [The neurobiology of the emotional adolescent: From the inside out](#). *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 70, 74–85.

- Ces changements, qui surviennent à un rythme propre à chacune et chacun, sont à la fois biologiques (modifications du corps et de son fonctionnement), psychologiques et émotionnels (émotions intenses, sentiments amoureux, humeur changeante, etc.) et concernent les relations aux autres.
- Les inquiétudes ou peurs face aux changements du corps sont fréquentes à la puberté ; elles peuvent être apaisées par l'information, le dialogue et le soutien des adultes et des personnes de confiance. Si certains changements sont mal vécus, il est important d'en parler et de demander de l'aide : des solutions existent (consultation médicale pour les règles douloureuses, traitements pour l'acné, conseils pour gérer la transpiration, réfléchir aux changements de son corps pour mieux les accepter, etc.). Par exemple, un certain inconfort avant et/ou pendant les règles peut être normal, mais de fortes douleurs ne sont pas normales et doivent mener à une consultation médicale.
- À la puberté, le corps change, mais aussi la manière de penser, les émotions ressenties, les relations aux autres, etc.
- En cas de questionnement, d'inquiétude ou de difficulté liée aux changements de la puberté, il est important de savoir à qui s'adresser et où trouver de l'aide : savoir identifier des personnes de confiance et des lieux ressources fait partie des apprentissages pour vivre cette période de manière plus sereine et se sentir accompagné.

Pour favoriser une appropriation de ce bilan, les élèves sont invités à exprimer ce qu'ils et elles considèrent comme appréciable ou au contraire contraignant dans la puberté, en expliquant pourquoi. Les grandes idées sont notées au tableau dans deux colonnes. Bien que certains changements soient perçus majoritairement comme appréciables (grandir, par exemple), et d'autres sont plutôt considérés comme contraignants (acné, par exemple), certains changements peuvent être vécus différemment selon les personnes, et apparaissent dans les deux colonnes.

Ce travail collectif permet aux élèves de comprendre que chacun et chacune vit la puberté de manière singulière et qu'il est essentiel de respecter les différences et sensibilités de toutes et tous. Partager ses émotions et ses questionnements avec des amies et amis de confiance ou des adultes de confiance (famille, professeures, professeurs, personnels de vie scolaire, personnels sociaux et de santé) aide à traverser cette période plus sereinement.

Point de vigilance – répondre aux questions des élèves

Lors de cette séance, les thématiques abordées peuvent faire émerger des interrogations diverses chez les élèves, parfois déstabilisantes pour les personnels qui mènent la séance. Toutes les questions posées doivent susciter une réponse adaptée au niveau de maturité des élèves. Dans le doute, il est préférable de différer la réponse, notamment pour prendre le temps de réfléchir aux éléments de réponse à apporter. Il est alors indiqué à l'élève que sa question a bien été entendue et qu'une réponse sera apportée plus tard, et/ou dans un cadre approprié. Certaines questions peuvent relever du vécu personnel, ou porter sur des contenus non adaptés et il n'est pas toujours pertinent de répondre collectivement. Dans ce cas, il est préférable de différer la réponse, ou orienter l'élève vers un échange individuel, notamment avec les personnels sociaux et de santé (infirmières et infirmiers, médecins, assistantes et assistants de service social, psychologues) de l'éducation nationale. Il convient de faire preuve de discernement face à certaines questions portant sur des sujets inappropriés pour l'âge des élèves, tels que les pratiques sexuelles, qui ne relèvent ni du cadre de la séance ni des objectifs du programme. Toutefois, des questions répétées de la part d'un ou une élève sur du contenu inapproprié pour l'âge (pratiques sexuelles, par exemple) doivent alerter les personnels en charge de la séance : cela peut être révélateur de violences subies, vues, entendues, ou d'une exposition à des contenus inappropriés (images, vidéos, lectures, etc.).

Pour approfondir – des ressources adaptées aux élèves

Les ressources proposées sont adaptées à l'âge des élèves. Cependant, leur utilisation en classe nécessite une préparation, et une réflexion sur la manière de les accompagner. Si d'autres supports peuvent être choisis, il convient d'en vérifier la pertinence au regard de l'âge des élèves et de la progressivité des notions et compétences du programme. Le croisement des regards au sein de l'équipe pédagogique, en lien avec les personnels de santé et sociaux, peut aider à s'assurer collectivement de leur pertinence.

- Vidéo [Les règles, c'est sale ?](#), Parlons règles.
- *Les règles... quelle aventure !* (2024). Thiébaud, É., & Malle, M. Éditions la ville brûle.
- Vidéo [Les émotions](#), web-série « Et tout le monde s'en fout », Fabrice de Boni et Axel Lattuada.
- Exposition [Sang pour sang règles](#), accessible en téléchargement sur le site Le Centre Hubertine Auclert.

Apports de connaissances sur la thématique (pour les personnels en charge de la séance)

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

La puberté

La puberté est la période de croissance et de développement au cours de laquelle les enfants, adolescentes et adolescents commencent à développer des caractéristiques physiques adultes, comme les seins ou les poils (dont pubiens), et deviennent capables de se reproduire.

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

La puberté est une étape normale de la vie où le corps grandit et change. Elle est également associée à des changements psychologiques et comportementaux. Si la puberté se manifeste différemment chez les filles et chez les garçons, elle diffère également d'une fille à une autre, et d'un garçon à un autre.

Âges moyens de début de puberté

Le déclenchement de la puberté s'opère sous l'influence d'un certain nombre de facteurs, dont les plus importants sont d'ordre génétique et environnemental.

La puberté est considérée comme précoce si les premiers signes (gonflement des seins, premières règles, développement des testicules, apparition des poils pubiens ou poussée de croissance importante) apparaissent avant 8 ans chez les filles et avant 9 ans chez les garçons. Si des signes de puberté apparaissent entre 8 et 10 ans chez les filles ou entre 9 et 11 ans chez les garçons, on parle de puberté avancée. La puberté est considérée comme tardive chez les filles, si à 13 ans les seins n'ont pas commencé à se développer ou si les règles ne sont pas apparues à 15 ans. Chez les garçons, la puberté est tardive si les testicules n'ont pas commencé à se développer à l'âge de 14 ans.

En cas d'inquiétude, seul un ou une médecin est en capacité de diagnostiquer une éventuelle précocité ou un éventuel retard.

Les organes génitaux ou reproducteurs, et leurs fonctions

Les organes génitaux ou reproducteurs sont des parties du corps qui permettent notamment aux êtres humains de ressentir du plaisir sexuel et de se reproduire. Chez les garçons, ce sont notamment les testicules, le pénis et la prostate, et chez les filles, les lèvres, le clitoris, les ovaires, le vagin et l'utérus. Les organes génitaux humains peuvent présenter des variations, qu'elles soient innées (diversité de forme et de taille, intersexuation, etc.), ou liées à une intervention humaine (circoncision, etc.).

Les menstruations (appellation commune « règles »)

Les menstruations, appelées communément « les règles », se caractérisent par la perte du revêtement de l'utérus (endomètre), qui se traduit par un saignement à travers le vagin en début de chaque cycle menstruel. Le cycle menstruel dure généralement entre 25 et 35 jours, mais sa durée peut varier d'un mois à l'autre chez une même personne. Au cours de ce cycle, le corps se prépare chaque mois à une éventuelle grossesse. Il existe ainsi, à l'intérieur du cycle, une période limitée appelée période de fécondité, durant laquelle une grossesse est possible si un ovule est fécondé.

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

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

La précarité menstruelle

L'accès aux protections hygiéniques est un enjeu majeur lorsqu'il est question des menstruations. En France : 1 femme sur 3 est confrontée à la précarité menstruelle, notamment chez les jeunes. 4 millions de femmes et personnes menstruées manquent de protections périodiques.

Source : page [28 mai 2025 : Journée mondiale de l'hygiène menstruelle](#). Ministère chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes et la lutte contre les discriminations.

Les douleurs menstruelles

Les douleurs menstruelles concernent une grande majorité des adolescentes et des femmes : « Le résultat concernant les dysménorrhées est sans appel : les douleurs de règles seraient particulièrement fréquentes dans la population française. Environ 90 % des femmes réglées de 18 à 49 ans présentent une dysménorrhée cotée de 1 à 10 (sur une échelle où 0 correspond à aucune douleur et 10 à une douleur maximale insupportable). Parmi elles, 40 % vont présenter une dysménorrhée modérée à sévère avec une douleur comprise entre 4 et 10 » (Inserm).

La dysménorrhée se caractérise par des douleurs abdominales ou pelviennes survenant juste avant ou pendant les règles. Pendant leurs règles, les femmes atteintes de dysménorrhée ont une activité physique réduite, un sommeil de moins bonne qualité. La dysménorrhée est la principale cause d'absentéisme scolaire et d'absence au travail chez les femmes⁵. Si un inconfort léger peut être considéré comme normal, les douleurs très fortes, qui empêchent de suivre les activités scolaires, sportives ou sociales, ne doivent pas être banalisées. Or, beaucoup de jeunes filles et femmes considèrent ces douleurs comme « normales » et n'en parlent pas, ce qui retarde le diagnostic et la prise en charge. La consultation d'une professionnelle ou un professionnel de santé permet une prise en charge, d'obtenir un traitement adapté, de dépister une pathologie sous-jacente, telle que l'endométriose, et d'améliorer la qualité de vie.

Ressource : page [C'est normal d'avoir mal pendant les règles, vraiment ?](#), Inserm.

L'endométriose

L'endométriose est une maladie gynécologique qui concerne environ une femme sur dix en âge de procréer. Elle est liée à la présence de tissu semblable à la muqueuse utérine en dehors de l'utérus. Différents organes peuvent être touchés. La maladie peut provoquer des douleurs parfois invalidantes, notamment au moment des règles, mais elle peut aussi rester asymptomatique. Dans environ un tiers des cas, elle est par ailleurs associée à une infertilité. Pour améliorer la prise en charge des patientes qui en souffrent, les chercheurs tentent de mieux comprendre les mécanismes de cette maladie et ses liens avec l'infertilité.

Source : article [Endométriose](#), Inserm.

Pour en savoir plus sur l'endométriose :

- vidéo [Qu'est-ce que l'endométriose](#), Inserm, sur Lumni enseignement ;
- vidéo [3 questions à une experte : l'endométriose, AP-HM – Hôpitaux universitaires de Marseille](#).

Les pertes vaginales

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

5. Iacovides S, Avidon I, Baker FC. What we know about primary dysmenorrhea today: a critical review. Human Reproduction.

L'éjaculation

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

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

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

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

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

Chez les garçons comme chez les filles, toute stimulation sexuelle ne mène pas nécessairement à une éjaculation.

Les hormones

Les hormones sont des messagères chimiques libérées dans le sang et qui permettent la communication entre différents organes du corps. Certaines permettent la croissance, d'autres interviennent dans le métabolisme ou dans le sommeil. À la puberté, l'hypophyse (glande située à la base du cerveau) commence à libérer une hormone qui permet le développement des gonades (testicules et ovaires). Une fois développées, les gonades libèrent à leur tour des hormones sexuelles qui vont contrôler la mise en place des caractères sexuels secondaires (pilosité, développement des seins, développement de la musculature, etc.).

Séance spécifique en lien avec l'axe 2 – relations entre pairs et usages respectueux du numérique

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

Axes

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

Objectifs d'apprentissage

Entrer en relation avec les autres et comprendre que les relations peuvent changer.

Notions et compétences

Caractériser le contexte, la nature et les enjeux d'une relation interpersonnelle : indifférence/intérêt ; familiarité/altérité ; sympathie/antipathie ; attirance/répulsion.

Savoir penser de façon critique : reconnaître les influences positives et négatives des pairs sur les décisions et les comportements à l'adolescence.

Connaitre, en particulier dans l'usage des outils numériques, le cadre légal qui vise à protéger la vie privée et respecter l'intimité de tout individu, et la dimension éthique qui le sous-tend.

Développer des relations constructives : développer des liens sociaux (CPS)⁶.

Présentation de la séance

Cette séance amène les élèves à identifier les différentes formes de relations interpersonnelles et à prendre conscience de l'influence des pairs sur leurs comportements. Elle met en évidence le rôle de la communication dans des échanges respectueux et permet de comprendre les dynamiques de cyberharcèlement et de cyberviolences. Les apprentissages visent à prendre conscience de leurs conséquences sur la santé, le bien-être et l'estime de soi.

Remarque : même lorsqu'un réseau social est officiellement interdit avant 13 ans (conditions d'inscription), des élèves peuvent y être inscrits ou y être exposés (comptes créés par d'autres, utilisation via un tiers, circulation de contenus, participation à des groupes de discussion, etc.). Cette séance n'a pas pour objectif de normaliser l'usage des réseaux sociaux à l'âge des élèves, mais de prévenir les risques et d'apprendre à ne pas participer aux violences qui peuvent s'y produire (commenter, partager, relayer).

6. 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.

Cette séance se déroule en quatre temps :

- temps 1 – temps introductif autour des émotions et construction de la problématique (20 minutes) ;
- temps 2 – interroger les usages des outils numériques, et notamment autour du cyberharcèlement (40 minutes) ;
- temps 3 – savoir réagir face à une situation de cyberharcèlement (30 minutes) ;
- temps 4 – bilan, le message à retenir (10 minutes).

La durée estimée est d'environ deux heures.

■ Place dans le parcours de l'élève

Dans le cadre du programme d'éducation à la vie affective et relationnelle, différents apprentissages en lien avec les thématiques abordées ont été menés :

- au cours élémentaire première année (CE1), les élèves ont appris à comprendre les enjeux d'une relation interpersonnelle en identifiant les principales composantes d'une relation positive (la confiance, l'échange, le respect, le soutien, l'empathie et l'entraide) ;
- au CM1, les élèves ont appris à reconnaître des situations de harcèlement et ont appris comment réagir pour les prévenir ou les faire cesser ;
- au CM2, les élèves ont abordé les risques liés à l'usage du numérique et d'Internet.

■ Matériel pour mener la séance

- Photoexpression : œuvres d'art exprimant des émotions, imprimées en couleur ou projetées au tableau (document 1 de l'annexe documentaire).
- Fiche à compléter pour l'analyse des œuvres d'art (document 2 de l'annexe documentaire).
- Extraits de *Seule* (2025), Nesrine Slaoui, © Librairie Arthème Fayard 2023 (document 3 de l'annexe documentaire).
- Supports possibles pour les activités d'écriture (document 4 de l'annexe documentaire).
- Supports pour l'activité « savoir réagir face à une situation de cyberharcèlement » (document 5 de l'annexe documentaire).

■ Éléments contribuant à la réussite de la séance

Une attention particulière doit être accordée aux propos des élèves, notamment lorsque la question du cybersexisme est abordée, afin d'éviter les discours moralisateurs ou porteurs de stéréotypes sexistes, LGBTphobes ou de toute autre forme de propos discriminatoires.

■ Déroulement de la séance

Les élèves sont accueillis par les personnels qui coaniment la séance. Afin de créer un climat de confiance et respectueux, le cadre de la séance est construit avec les élèves : respect des autres, respect de la parole, prise de parole de manière volontaire, écoute active, bienveillance. Les échanges sont maintenus dans le cadre de ce qui peut être partagé publiquement, sans entrer

dans le champ de la vie privée ou de l'expérience personnelle : « on parle en général, on évite tout récit personnel, on ne cite aucun prénom, et chacun peut se retirer du débat sans se justifier ». Si le cadre a déjà été construit lors d'une précédente séance, il est alors rappelé. Afin de sécuriser le cadre, une charte simple et lisible est affichée ou peut être coconstruite.

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 – temps introductif autour des émotions et construction de la problématique (20 minutes)

La salle est organisée en ilots pour constituer six groupes de travail. Les objectifs de ce premier temps sont de remobiliser les acquis des élèves sur les émotions, d'en rappeler le rôle essentiel, et d'amorcer une réflexion sur leur place dans les relations avec les autres, y compris dans les interactions numériques. Il s'agit là de construire progressivement la problématique de la séance.

Entrée en activité sur les émotions

Les élèves sont invités à compléter individuellement ces deux phrases :

- « Selon moi, une émotion, c'est... » ;
- « Parmi les émotions, je peux citer... ».

Cette phase individuelle permet à chacune et chacun de mobiliser ses représentations et ses connaissances personnelles sur les émotions.

Un temps d'échanges permet de faire émerger collectivement les points suivants.

- Les émotions sont des réactions rapides face à une situation. Elles donnent des informations importantes sur ce qui est vécu et aident à mieux se connaître et à mieux réagir aux différentes situations.
- Une émotion se traduit par des manifestations perceptibles à l'intérieur de soi (accélération du rythme cardiaque, chaleur, etc.) et parfois par des signes visibles par les autres (expressions du visage, comportements, gestes, etc.).

Identifier des émotions

Afin de passer de la définition des émotions à leur identification, chaque groupe reçoit une œuvre d'art comme support d'analyse. Les œuvres proposées peuvent être, par exemple :

- *Rixe de paysans jouant aux dés* (1635) de Adriaen Brouwer (1630-1640) ;
- *Le désespéré* (1845), de Gustave Courbet (1819-1877) ;
- *Never Morning Wore to Evening but Some Heart Did Break* (1894), de Walter Langley (1852-1922) ;
- *Un couple de nantis passe près de soldats démunis, l'air dégoûté*, gravure sur bois, XIX^e siècle ;
- *Femme en colère* (2022), d'Emmanuelle Boisgard.

Les élèves observent l'œuvre et identifient l'émotion ou les émotions représentées. Remarque : pour que cet exercice d'identification des émotions soit pertinent, il est demandé aux élèves d'argumenter à partir d'éléments factuels visibles dans l'image (présence d'un sourire, orientation du sourcil, etc.).

Pour aider les élèves à préciser leurs réponses, la présentation des émotions figurant dans le tableau ci-dessous peut être mobilisée comme ressource.

Figure 1 – tableau des 49 émotions classées par famille. Extrait du *Kit empathie – Volume 1* (p. 45), Éduscol, d'après Santé publique France.

Valence	7 familles (7 émotions de base)	Intensité						
		Très faible	Faible	Assez faible	Moyenne	Forte	Très forte	Extrêmement forte
+	JOIE	Confiant	Satisfait	Content	Joyeux	Heureux	Émerveillé	En extase
+	AMOUR	Doux	Tendre	Affectueux	Amoureux En amour	Passionné	En adoration	En vénération
-	PEUR	Préoccupé	Inquiet	Anxieux	Apeuré	Paniqué	Terrifié	Horriqué
-	COLÈRE	Contrarié	Irrité	Énervé	En colère	Exaspéré	Furieux	Enragé
-	TRISTESSE	Affecté	Chagriné	Peiné	Triste	Déprimé	Accablé	Anéanti
-	DÉGOÛT	Dérangé	Incommodé	Amer	Dégouté	Écœuré	Désabusé	Horripilé
- OU +	SURPRISE	En alerte	Étonné	Embarrassé	Surpris	Frappé	Stupéfait	Ébahi

Un temps de mise en commun permet aux élèves de mettre en évidence les éléments suivants :

- une même émotion peut être ressentie avec des intensités différentes ;
- une émotion perçue comme désagréable n'est pas forcément négative : elle peut constituer un signal important ;
- certaines émotions, comme la surprise, peuvent être vécues différemment selon les personnes et les contextes.

Point de vigilance – expression et compréhension des émotions chez les élèves en situation de handicap

La perception et l'expression des émotions peuvent différer selon les personnes. Il est essentiel de prendre en considération les spécificités des élèves en situation de handicap, notamment lorsque celles-ci impactent la compréhension ou l'expression des émotions. Ces différences peuvent modifier la manière dont une émotion est perçue ou exprimée, ainsi que la capacité à percevoir l'implicite.

Pour accompagner les élèves, il est possible de recourir à des dispositifs de [communication alternative et améliorée \(CAA\)](#) : pictogrammes, classeurs de vignettes illustrées, grilles d'émotions ou supports visuels contextualisés, etc. Ces outils facilitent la reconnaissance, la compréhension et la verbalisation des émotions.

Construire le lien entre émotions et relations

À partir de ces analyses, les élèves sont amenés à réfléchir au lien entre émotions et relations avec les autres. Un questionnement collectif peut être engagé à partir des questions suivantes :

- « Comment les émotions influencent-elles la façon dont nous réagissons avec les autres ? » ;
- « Que peuvent nous apprendre nos émotions sur une relation ? » ;
- « Est-il normal de ressentir de la peur/de la colère/de la tristesse dans une relation ? De quoi cela peut-il être le signe ? ».

Les échanges peuvent s'appuyer sur les points suivants :

- les relations entre les personnes, quelles qu'elles soient, engendrent des émotions ;
- les émotions ressenties peuvent influencer les liens entre les personnes, elles peuvent les renforcer ou, au contraire, les distendre ;
- les émotions ressenties peuvent engendrer d'autres émotions ;
- il existe des signes permettant d'identifier une attention portée aux émotions et aux besoins d'autrui ;
- dans les échanges en ligne (messages, publications, commentaires, réactions aux publications, partages de photographies ou de vidéos, etc.), les émotions sont bien présentes, mais elles sont parfois plus difficiles à percevoir ;
- un message, une image, un commentaire ou un émoticône peuvent provoquer des émotions fortes ;
- le cyberharcèlement s'appuie souvent sur une méconnaissance ou une absence de prise en compte des émotions de l'autre.

Ces éléments préparent à l'analyse de situations de cyberharcèlement, en posant l'idée que comprendre et prendre en compte les émotions de chacune et chacun est un levier pour développer des relations respectueuses et prévenir les violences, y compris numériques.

Point de vigilance – comprendre ce que nos émotions nous disent des relations

Il est important de préciser que les émotions, quelles qu'elles soient, ne sont ni « positives » ni « négatives » en elles-mêmes. Elles constituent des indicateurs précieux de ce que nous vivons : elles peuvent signaler qu'une relation est harmonieuse, équilibrée et respectueuse, ou au contraire qu'elle ne l'est pas. Ainsi, ressentir de la peur, de la colère ou de la tristesse face à une personne proche n'est pas un signe d'échec relationnel, mais une information à écouter pour mieux comprendre ce qui ne convient pas ou ce qui doit être protégé.

Construction de la problématique

Le travail de réflexion collective conduit alors à construire la problématique, qui guide la séance : « Comment écouter et comprendre nos émotions et celles des autres pour construire des relations respectueuses, y compris sur Internet et les réseaux sociaux ?⁷ »

Cette problématique constitue le fil conducteur de la séance. L'objectif est de permettre aux élèves de comprendre les enjeux des relations interpersonnelles ; d'exercer une analyse critique des influences positives et négatives des pairs, et de réfléchir à des usages responsables et respectueux d'Internet et des réseaux sociaux.

Temps 2 – interroger les usages des outils numériques, et notamment autour du cyberharcèlement (40 minutes)

Ce temps vise à amener les élèves à reconnaître des situations de cyberharcèlement et de cyberviolences, à connaître le cadre légal qui protège la vie privée et l'intimité de chacune et chacun ; et à prévenir les violences, en aidant les élèves à identifier les mécanismes et influences qui peuvent conduire à commettre ces violences.

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

Rappel du cadre

- Les réseaux sociaux sont interdits avant 13 ans ; pourtant, des usages existent et exposent à des risques (harcèlement, diffusion non consentie, rumeurs, contenus choquants, violences sexistes, diffusion de discours masculinistes, etc.). L'objectif n'est pas de rendre acceptables ces usages, mais de comprendre les risques afin de mieux les prévenir.
- Une victime n'est jamais responsable des violences qu'elle subit. La responsabilité appartient à celles et ceux qui commettent, relaient ou laissent faire.

Étude du premier extrait de *Seule* (2025), Nesrine Slaoui, © Librairie Arthème Fayard 2023

Le premier extrait de *Seule* de Nesrine Slaoui (disponible en annexe documentaire) est distribué aux élèves. Une première lecture silencieuse en est faite, puis le texte est relu de façon expressive par les personnels qui coaniment la séance. Remarque : les questions posées ne relèvent pas de savoir-faire didactiques spécifiques de l'enseignement des lettres, de sorte que tout personnel puisse mener cette activité.

Une première activité d'écriture est proposée aux élèves : « choisissez et notez un mot qui résume, selon vous, le texte, et justifiez votre choix ». Pour aider les élèves, il est possible de proposer la phrase suivante, à compléter : « J'ai choisi le mot... car/parce que... ».

Les propositions des élèves sont notées au tableau et les principaux éléments de compréhension du texte sont identifiés.

Un temps de questionnement oral est mené avec les élèves :

- « Quelles sont les intentions initiales d'Anissa ? » ;
proposition de réponse : se photographier, se mettre en valeur par un autoportrait.
- « Pourquoi n'y parvient-elle pas ? » ;
proposition de réponse : elle ne se trouve « pas assez belle », « pas maquillée », « pas assez formée ».
- « Quelles comparaisons a-t-elle faites avec des beautés stéréotypées sur les réseaux sociaux ? » ;
- « Quelles injonctions de genre Anissa essaie-t-elle de respecter ? » ;
- « Quel rapport Anissa entretient-elle avec son corps, et en quoi les représentations véhiculées en ligne influencent-elles sa perception d'elle-même ? ».

La réflexion conduite amène les élèves à développer leur pensée critique et à interroger le rapport qu'Anissa entretient avec son corps : elle se dévalorise, se juge violemment sous l'influence des « influenceuses », ce qui illustre un processus de dysmorphophobie (préoccupation excessive pour un défaut physique perçu, sur le visage, la peau, le poids, la silhouette, un détail du corps, etc., souvent minime ou invisible pour les autres). Cette situation est nourrie par les images diffusées en ligne, qui transmettent et entretiennent des stéréotypes et normes de genre inégalitaires.

Étude du second extrait de *Seule* de Nesrine Slaoui

La deuxième partie de l'extrait de *Seule* est distribuée aux élèves (disponible dans l'annexe documentaire). Après la lecture, un temps de questionnement oral est proposé afin d'analyser la situation vécue par Anissa et les mécanismes de cyberharcèlement à l'œuvre.

Comprendre la situation

- « Que se passe-t-il pour Anissa dans cette situation ? » ;
- « Quels sont les comportements ou attitudes des autres ? » ;

- « Quelles émotions Anissa peut-elle ressentir dans cette situation ? » ;
- « Quels signes, gestes ou paroles montrent que la situation est difficile pour elle ? » ;
- « En quoi ce que vit Anissa dans ce second extrait est-il en lien avec le premier extrait ? » ;
- « Comment le regard négatif qu'Anissa porte sur son corps au début du texte se prolonge-t-il dans les violences qu'elle subit ensuite ? » ;
- « Quel est le lien entre les deux situations ? Pourquoi peut-on dire que les moqueries renforcent une estime de soi déjà fragilisée ? ».

Identifier précisément les faits de cyberharcèlement

- « Comment cette situation peut-elle être qualifiée, et pourquoi ? » ;
- « Quelles formes prennent les moqueries et les violences subies par Anissa ? » ;
- « Où et comment ces violences ont-elles lieu (messages privés, groupes *Snapchat*, répétition) ? » ;
- « Pourquoi le fait que les messages disparaissent rend-il la situation encore plus difficile à vivre pour Anissa ? » ;
- « Qui participe à ces violences, même sans écrire directement les messages ? » ;
- « Quels éléments du texte montrent qu'il s'agit bien de harcèlement ? » ;
- « Pourquoi le fait que cela dure "depuis des mois" est-il particulièrement important ? ».

Analyser les comportements des pairs

- « Que font, ou ne font pas, les "copines" lorsqu'Anissa leur en parle ? » ;
- « Pourquoi peut-on dire que minimiser participe aussi à la violence ? » ;
- « En quoi le silence ou l'indifférence des autres élèves permet-il au harcèlement de continuer ? ».

Interroger les normes de genre et le cybersexisme

- « Sur quels aspects Anissa est-elle attaquée ? » ;
- « En quoi ces moqueries sont-elles liées à des normes de féminité imposées aux filles ? » ;
- « Peut-on dire que ces messages cherchent à rappeler à Anissa ce qu'une fille "devrait être" ou "ne devrait pas être" ? ».

Mesurer les conséquences à court et long terme

- « Quelles conséquences ces violences ont-elles sur Anissa au quotidien ? » ;
- « En quoi cette situation met-elle en danger sa santé, voire sa vie ? » ;
- « Quelles conséquences cela pourrait avoir pour Anissa, sur le moment, et après ? ».

Prévenir les violences : agir autrement

- « À quels moments précis les violences auraient-elles pu être évitées ou stoppées ? » ;
- « Quels choix différents auraient pu faire les élèves qui envoient les messages ? » ;
- « Que pourraient faire les témoins ou les "copines" pour ne pas laisser Anissa seule ? » ;
- « Qu'est-ce qui aurait pu être fait différemment par les pairs pour qu'Anissa ne vive pas cette situation ? ».

Les échanges menés permettent ainsi :

- de définir les notions de harcèlement et de cyberharcèlement ;
- d'identifier les émotions de l'héroïne et d'analyser les conséquences possibles (honte, culpabilité, perte de confiance, isolement, phobie scolaire) ;
- de comprendre le rôle des normes de genre dans les violences subies ;
- de mettre en évidence la responsabilité des auteurs, des suiveurs et des témoins.

Activité d'écriture : changer de point de vue

Une activité d'écriture est proposée : « Raconter, par groupe, la situation d'Anissa en choisissant le point de vue de l'un des personnages suivants :

- Anissa elle-même ;
- ses camarades de classe qui se moquent et l'insultent sur *Snapchat* ;
- les personnes considérées comme des copines, mais qui ne réagissent pas ;
- sa maman, Yamina, qui ne comprend pas la gravité de la situation.

Votre texte, d'environ six phrases, doit exprimer les motivations et les émotions du personnage (en respectant l'histoire racontée dans le texte). » Cette activité vise à comprendre les mécanismes et les responsabilités à l'œuvre, sans culpabiliser la victime ni déresponsabiliser les auteurs.

Point de vigilance : éviter d'attribuer à des élèves eux-mêmes concernés par du harcèlement le rôle d'Anissa ou celui d'un harceleur, bien que la situation ne soit pas toujours connue.

Mise en commun

Après 5 à 10 minutes, quelques productions sont lues à voix haute. Les élèves enrichissent la discussion en apportant des justifications. Les points suivants peuvent être abordés :

- l'auteur : influence de l'effet de groupe, recherche de « drôlerie », absence de conscience des conséquences. Point d'attention : en abordant les motivations et émotions de l'auteur, il faut veiller à ne pas le déresponsabiliser en évoquant uniquement l'effet de groupe, la volonté de faire rire et l'inconscience. Il faut également aborder le sentiment d'impunité et la volonté de domination et de contrôle, parfois basés sur des représentations inégalitaires entre les femmes et les hommes ;
- les personnes témoins : tendance à minimiser la situation, peur d'être assimilées à Anissa, crainte de devenir elles-mêmes une cible, indifférence. Ces attitudes, même passives, contribuent au maintien de la violence en laissant penser qu'elle est tolérée ou normale ;
- Anissa : sentiment d'exclusion, isolement, peur des représailles, perte de confiance en soi ;
- la mère : surprise, tristesse, culpabilité, sentiment d'impuissance : la mère n'y attache pas d'importance, elle minimise.

La réflexion peut s'appuyer sur ce qui a été vu précédemment : « Quelles émotions ressentent ces personnages ? Quels sont les besoins qui s'expriment ? ».

Ces échanges permettent de mettre en évidence la gravité des faits, de rappeler le cadre légal (sanctions disciplinaires et pénales) et d'insister sur la responsabilité individuelle et collective face au cyberharcèlement.

Mise au point – le cadre légal sanctionnant les cyberviolences

En France, le harcèlement et le cyberharcèlement sont interdits par la loi. Diffuser une photographie ou une vidéo sans l'accord de la personne concernée, créer un faux compte pour se moquer de quelqu'un, envoyer des messages menaçants ou humiliants, constituent des infractions.

Les auteurs peuvent être sanctionnés disciplinairement (au sein de l'établissement scolaire) et pénalement (par la justice).

Selon la gravité des faits de harcèlement, les peines peuvent aller jusqu'à 10 ans d'emprisonnement et 150 000 € d'amende (articles 222-33-2 et 222-33-2-3 du Code pénal).

Le 3018 est un numéro national, gratuit et confidentiel, qui permet de signaler une situation de cyberviolence ou de harcèlement et d'obtenir une aide immédiate. Des professionnels formés y répondent pour écouter, conseiller et accompagner les victimes ainsi que leurs proches.

Bilan intermédiaire

Un bilan de cette activité peut s'appuyer sur les éléments proposés ci-dessous.

Les relations entre les personnes

Les relations aux autres peuvent prendre des formes variées : indifférence ou intérêt, sympathie ou antipathie, attirance ou rejet.

Ces différentes attitudes influencent la manière dont les personnes se sentent et interagissent entre elles.

Des comportements inacceptables : les violences

Certains comportements ne sont pas acceptables, car ils ont un impact négatif sur la personne qui les subit.

C'est le cas des violences, dont le harcèlement fait partie, car elles provoquent une souffrance durable chez la personne qui les subit.

Le harcèlement

Le harcèlement correspond à des actes négatifs, répétés, faits par une ou plusieurs personnes. Il vise souvent des différences, telles que l'apparence physique, le sexe, l'orientation sexuelle réelle ou supposée, un handicap, un trouble du langage ou encore des centres d'intérêt différents.

Le cyberharcèlement

Il s'agit de cyberharcèlement lorsque des moyens de communication numérique sont utilisés (réseaux sociaux, messageries, jeux en ligne, plateformes de partage). Le cyberharcèlement peut prendre différentes formes : messages insultants ou menaçants, des commentaires humiliants, la diffusion de rumeurs, des montages, l'usurpation d'identité, ou le partage d'une photographie/vidéo sans l'accord de la personne concernée.

Le numérique amplifie souvent la violence par ses modalités de diffusion : une publication peut être partagée, transférée, repartagée, capturée (captures d'écran), relayée dans des groupes de discussion, commentée en chaîne, ou réapparaître même après suppression (copies, republications). La répétition peut donc venir du nombre de partages et du nombre de personnes, même si une personne n'a publié qu'une seule fois.

L'influence des pairs

Les pairs ont une influence importante à l'adolescence. Cette influence peut être :

- positive (prendre en compte les émotions de l'autre, être à l'écoute des signes verbaux et non verbaux, identifier ses besoins, et donc soutenir, protéger, encourager la victime à demander de l'aide) ;
- négative (inciter à se moquer, à exclure, à partager des images sans consentement).

Réfléchir de façon critique permet de mieux comprendre ces mécanismes et de résister à la pression du groupe, lorsqu'elle est négative.

Le cadre légal, l'éthique et la responsabilité collective

Le cadre légal protège la vie privée et l'intimité de chacun et chacune :

- il est interdit de diffuser des photographies ou des messages humiliants et/ou intimes sans autorisation ;
- le cyberharcèlement est puni par la loi.

Respecter l'intimité, c'est aussi respecter la dignité de l'autre et agir de manière éthique.

Chacune et chacun a une responsabilité individuelle et collective : ne pas être auteur de cyberharcèlement, refuser de relayer une violence et ne pas participer à des comportements de domination ou d'humiliation d'autrui.

Temps 3 – savoir réagir face à une situation de cyberharcèlement (30 minutes)

L'objectif est d'apprendre à agir et à demander de l'aide lorsqu'une personne est victime ou témoin de cyberviolences, mais aussi de prévenir les violences agies, en aidant les élèves à reconnaître des comportements à risque, à comprendre leurs conséquences et à choisir de ne pas y participer.

Mise en activité

Chaque groupe étudie une situation différente. Des textes supports de l'activité, disponibles dans l'annexe documentaire, peuvent être exploités.

- Situation 1 : Anissa, une adolescente, s'attache à Dylan, un nouvel élève qui lui montre de l'intérêt. Quelques jours plus tard, il publie sur un réseau social les messages qu'elle lui a envoyés.
- Situation 2 : Mireille subit un cyberharcèlement à travers un classement humiliant « des filles de la classe » publié sur un réseau social.
- Situation 3 : Roméo est victime de harcèlement quotidien et de moqueries répétées d'un camarade.

Ces situations permettent d'aborder différentes formes de cyberviolences fréquemment rencontrées à l'adolescence.

Consignes de travail

Après une première lecture attentive du support, les élèves prennent connaissance des consignes suivantes.

1. Décrire, avec vos propres mots, la situation vécue par le personnage principal ; ce que subit ou pourrait subir le personnage principal de l'histoire.
2. Choisir des mots-clés pour qualifier cette violence.
3. Identifier les émotions et sentiments que peuvent ressentir les personnages (auteurs et victimes).
4. Expliquer comment les autres peuvent influencer la situation (par exemple, influence des pairs, effet de groupe, pression sociale, recherche de popularité, etc.).
5. Proposer des pistes d'intervention pour venir en aide au personnage : « Qu'est-ce que vous pourriez lui dire ou faire si vous étiez témoin ? », « Qu'est-ce que vous pourriez dire ou faire à l'auteur des violences ? »
6. Identifier ce qui, dans les comportements de certains personnages, contribue à la violence : « Qu'est-ce qui aurait pu ou dû s'arrêter plus tôt ? », « Quelles décisions auraient permis d'éviter cette situation de violence ? »

À travers cette activité, les élèves apprennent à penser de façon critique face aux influences négatives (l'effet de groupe, la normalisation des moqueries, la diffusion de photographies) et à percevoir leurs conséquences sur la victime. Remarque : le mépris est une émotion sociale importante à interroger, car elle intervient fréquemment dans les interactions quotidiennes, notamment dans les relations entre pairs ou entre élèves et adultes.

Mise au point – prévenir les violences

Prévenir le cyberharcèlement, ce n'est pas seulement savoir réagir lorsqu'une violence existe déjà, c'est aussi apprendre à ne pas devenir acteur ou actrice de la violence. Certaines situations commencent par des comportements banalisés ou perçus comme anodins :

- partager un message soi-disant pour « pour rire » ;
- commenter sans réfléchir ;
- conserver ou transférer une image intime ;
- participer à un classement, un sondage ou une rumeur ;
- se taire pour ne pas être exclu du groupe.

Ces comportements peuvent contribuer à une violence, même sans intention de nuire. Prévenir les violences, c'est aussi apprendre à repérer ces situations et à faire le choix de s'arrêter.

Mise en commun

À l'issue du travail, un rapporteur ou une rapporteuse par groupe présente les mots-clés et les pistes d'action envisagées. Les propositions sont notées au tableau. Les groupes ayant travaillé sur les mêmes documents complètent les apports de leurs camarades.

Point de vigilance : pendant le recueil des réponses, les personnels en charge de la séance veillent à ce que les élèves respectent la notion de consentement et d'intimité, et qu'aucun propos sexiste ne soit émis. Il est important de rappeler les gestes permettant de se prémunir contre des usages malveillants d'Internet et des réseaux sociaux (protection des données, relation de confiance, absence d'éléments identifiants), et de ne pas culpabiliser les victimes.

Un questionnement sur les réactions possibles face à une situation de harcèlement vécue au sein d'un groupe amène les élèves à distinguer :

- les actes à ne pas faire, car ils contribuent au harcèlement : « aimer » une photographie ou un commentaire, participer, considérer la situation comme normale ;
- les attitudes qui laissent perdurer une situation de harcèlement, même involontairement : ne rien faire, minimiser, ne rien dire ;
- les actes à privilégier, qui permettent à la fois de faire cesser une violence existante et de prévenir une violence à venir :
 - refuser de participer, exprimer son désaccord, stopper la diffusion, mettre des mots et dénoncer l'anormalité de la situation, réaliser des captures d'écran, alerter et signaler ;
 - écouter, soutenir et reconforter la victime : montrer de l'empathie, l'encourager à parler et ne pas la laisser seule ;
 - identifier la situation comme anormale : rappeler qu'il ne s'agit pas d'un jeu ni de quelque chose de drôle, mais bien d'une violence qui a des conséquences ;
 - chercher de l'aide extérieure : contacter la conseillère ou le conseiller principal d'éducation, les assistantes et assistants d'éducation, l'équipe de direction, une professeure ou un professeur, l'infirmière ou l'infirmier, l'assistante ou l'assistant de service social, la psychologue ou le psychologue de l'établissement, etc. ; appeler le 3018 (numéro national gratuit et confidentiel).

Prévenir les violences, c'est comprendre que chacun et chacune a une responsabilité dans ses actes, c'est apprendre à faire des choix responsables et respectueux.

Mise au point – le cybersexisme

Le cybersexisme

Le cybersexisme englobe toutes les formes de sexisme en ligne, qu'elles visent une personne précise, de manière répétée ou non, ou qu'elles participent plus largement à la banalisation et la diffusion de contenus sexistes. Le cybersexisme repose sur des stéréotypes sur les femmes et les hommes, sur des injonctions concernant la sexualité, la manière de s'habiller, l'apparence physique ou le comportement. Il se traduit par : la propagation de rumeurs, l'envoi de messages humiliants ou diffamatoires, le partage de photographies et vidéos intimes sans l'accord, des moqueries, des commentaires blessants ou des menaces, etc. Le cybersexisme touche majoritairement les filles et les femmes. Le cybersexisme fonctionne ainsi comme un outil de contrôle du corps et de la liberté des femmes et des filles. À l'inverse, pour certains garçons, auteurs de cyberharcèlement, accumuler des photographies de filles leur permet de gagner en popularité, en prouvant leur hétérosexualité et leur appartenance au groupe des « dominants ».

Les contenus en ligne qui alimentent le cybersexisme et les violences sexistes et sexuelles

Sur Internet et les réseaux sociaux circulent de nombreux contenus qui renforcent les stéréotypes de genre et diffusent des normes présumées de féminité et de masculinité, fondées sur des représentations inégalitaires. Certains contenus, plus explicites, banalisent le mépris et la violence sexistes et sexuelles, diffusent des incitations à la haine et à la violence, et normalisent la domination masculine. Ces contenus alimentent le cybersexisme et les violences sexistes et sexuelles. Dans certains cas, la diffusion de contenus masculinistes est organisée, avec comme objectif de lutter contre l'égalité et les droits des femmes, en prétendant défendre les « intérêts des hommes » ou une forme de « virilité ».

Sources :

- Site [Stop-cybersexisme](#)
- Page [Que dit la loi face au cybersexisme ?](#), Centre Hubertine Aclert.
- Page [Pourquoi les filles sont davantage victimes que les garçons ?](#), Centre Hubertine Aclert.
- *Rapport fait au nom de la commission d'enquête sur les effets psychologiques de TikTok sur les mineurs*. Assemblée nationale. (2025).
- [Sondage Quand le masculinisme intoxique la sexualité des jeunes](#), Sidaction.

Temps 4 – bilan, le message à retenir (10 minutes)

Afin de permettre aux élèves de retenir l'essentiel de la séance, une activité de clôture peut être proposée : « Écris un mot ou une phrase courte, qui, pour toi, représente ce que tu as retenu de la séance ».

Chaque élève colle ensuite sa proposition au tableau. Les différentes propositions sont partagées à l'oral et les messages clés de la séance sont mis en évidence :

- certaines attitudes (moqueries, humiliations, etc.) sont des violences, alors que d'autres (écoute, soutien, coopération) permettent de construire des relations respectueuses. Chacune et chacun peut agir pour soutenir une victime, protéger ses camarades et contribuer à un climat respectueux ;
- le harcèlement n'est pas une forme de relation, c'est une violence qui repose sur un rapport de domination ;
- dans certains cas, le cyberharcèlement repose sur des stéréotypes sur les femmes et les hommes, sur des injonctions concernant la sexualité, la manière de s'habiller, l'apparence physique ou le comportement, il s'agit alors de cyberharcèlement sexiste. Les filles et des femmes en sont particulièrement victimes ;
- chacune et chacun a un rôle essentiel à jouer en exerçant des influences positives : exprimer son désaccord et refuser de soutenir la violence (ne pas participer aux moqueries, ne pas « aimer » les publications, ne pas relayer un contenu humiliant, etc.) ;
- la pression du groupe peut amener à participer à une cyberviolence : chacun doit apprendre à reconnaître ces influences et à choisir des comportements respectueux et protecteurs ;
- la loi protège la vie privée et l'intimité de toute personne : insulter ou menacer en ligne, diffuser des images sans le consentement sont des infractions. D'un point de vue éthique, il s'agit de respecter la dignité d'autrui et de se montrer responsable dans ses usages numériques ;
- si une personne est victime ou témoin, plusieurs procédures sont possibles, parmi elles :
 - Parler à une adulte ou un adulte de confiance : parents, professeures, professeurs, conseillère ou conseiller principal d'éducation (CPE), assistante ou assistant d'éducation, infirmière scolaire, assistante ou assistant social, psychologue de l'établissement.
 - Alerter la direction de l'établissement, qui peut déclencher des procédures de protection et des sanctions disciplinaires.
 - Contacter le 3018, numéro national gratuit et confidentiel, disponible de 9 h à 23 h et 7j/7, qui accompagne, conseille et oriente les victimes, les témoins et les auteurs.
 - Signaler des contenus ou comportements sur la [plateforme PHAROS](#).

- Conserver des preuves : réaliser des captures d'écran des messages, photographies ou commentaires, etc.
- Chercher du soutien, ne pas rester seule ou seul.
- Contacter la police ou la gendarmerie : déposer plainte ou faire une main courante, accompagné d'un ou d'une adulte.
- Utiliser les outils de signalement internes aux réseaux sociaux (blocage, suppression de contenu, signalement auprès des modérateurs).

Pour approfondir – des ressources adaptées aux élèves

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

- Clip [Non au harcèlement 2024-2025](#), ministère de l'Éducation nationale.

Apports et connaissance sur la thématique (pour les personnels en charge de la séance)

Les éclairages scientifiques suivants sont à destination des personnels en charge de la séance. 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.

Déceler les situations de harcèlement et de cyberharcèlement

Le harcèlement est défini comme des actes négatifs (qui altèrent la santé physique ou mentale) subis de façon répétée, même occasionnellement, de la part d'une ou plusieurs personnes. Ces actes peuvent être physiques ou verbaux (insultes, coups, moqueries), non verbaux (grimaces, gestes), liés à un refus d'inclusion, etc.

Le harcèlement sexuel est le fait d'imposer à une personne, de façon répétée, même occasionnellement, des propos ou comportements à connotation sexuelle ou sexiste et qui portent atteinte à la dignité de la personne victime, en raison de leur caractère humiliant ou dégradant, et/ou créent une situation intimidante, hostile ou offensante. En outre, toute forme de pression grave (même non répétée) dans le but d'obtenir un acte sexuel est assimilée à du harcèlement sexuel.

Le harcèlement prend souvent pour cible des différences : apparence physique, genre, orientation sexuelle réelle ou supposée, handicap, troubles du langage, centres d'intérêt atypiques, etc. L'isolement qui en découle peut avoir de graves conséquences.

Ce harcèlement est appelé harcèlement scolaire lorsqu'il est commis à l'encontre d'un ou une élève, par une ou plusieurs autre(s) personne(s) du même établissement (article 222-33-2-3 du Code pénal).

Le cyberharcèlement est défini comme le fait d'utiliser des moyens de communication numérique pour porter atteinte à l'intégrité physique ou morale d'une personne, de façon délibérée et répétée. Il peut prendre différentes formes : insultes, intimidations, moqueries, usurpation d'identité, diffusion de rumeurs, diffusion d'images non consentie, chantage, raids numériques (« harcèlement

en meute »). L'article 222-33-2-2 du Code pénal reconnaît le cyberharcèlement comme une circonstance aggravante du harcèlement.

Les faits de harcèlement et de cyberharcèlement sont considérés comme répétés lorsque :

- ils sont commis plusieurs fois par une même personne ;
- ils sont commis par plusieurs personnes, même si chacune de ces personnes n'a pas agi de façon répétée.

Le cyberharcèlement peut aussi prendre la forme de cybersexisme, qui se manifeste par exemple par des insultes sexistes, des rumeurs sur la vie amoureuse et/ou sexuelle, des diffusions non consenties d'images à caractère intime ou sexuel, des montages à caractère sexuel ou des humiliations répétées à caractère sexuel. Les filles et les personnes LGBT en sont davantage victimes.

Point de vigilance : les violences en ligne ne se limitent pas au cyberharcèlement. Même sans répétition et sans cumul des formes de violences, insulter en commentaire sur les réseaux sociaux, usurper l'identité, partager des contenus intimes sans le consentement de la victime, etc., sont des violences, interdites et punies par la loi.

Le (cyber)harcèlement peut être le fait de personnes inconnues ou peu connues des victimes, mais aussi de proches, d'« amis ». Il peut notamment être commis au sein des couples (géolocalisation des victimes, surveillance des déplacements, envois de messages réitérés de manière nuisible, etc.).

L'étude du Centre Hubertine Auclert (2024), [Le cybersexisme chez les adolescents-es \(12-15 ans\)](#), menée en Île-de-France, a montré que :

- 9,1 % des filles interrogées et 3,6 % des garçons ont été victimes d'insultes ou de moqueries sur leur réputation ;
- 16 % des filles et 7,5 % des garçons ont été moqués en ligne pour leur façon de s'habiller ;
- 10 % des filles et 14,5 % des garçons ont déjà subi des insultes homophobes ;
- 20,6 % des filles et 12,8 % des garçons ont déjà reçu des moqueries ou insultes en ligne parce qu'on pensait qu'elle ou il était lesbienne ou gay.

Le 3018, le numéro dédié aux jeunes auteurs, victimes et aux témoins de harcèlement et de violences numériques

« Le 3018 est accessible 7 jours sur 7, de 9 h à 23 h par téléphone, par messagerie sur [3018.fr](#), et via l'application 3018. Signaleur de confiance auprès des réseaux sociaux, le 3018 dispose d'une capacité d'intervention unique en France via une procédure de signalement accélérée auprès des plateformes pour obtenir la suppression de contenus ou comptes préjudiciables en quelques heures.

Conventionné avec la plateforme Pharos ([Internet-signalement.gouv.fr](#)), le ministère de l'Éducation nationale et le 119 – Enfance en danger, le 3018 est au cœur du dispositif de la protection de l'enfance. » Source : [Numéro 3018, e-enfance](#).

■ Bibliographie à destination des personnels

- Page [Développer les compétences psychosociales chez les élèves](#), site éducol, ministère de l'Éducation nationale. Les trois kits pédagogiques pour les séances d'empathie à l'école.
- Site [3018.fr](#).

Séance spécifique en lien avec l'axe 3 – les fonctionnements sociaux : l'exemple de l'occupation des espaces scolaires

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

Axe

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

Objectif d'apprentissage

Trouver sa place au sein d'un groupe sans renier ses propres émotions, respecter les autres et être respecté.

Notions et compétences

Étudier les fonctionnements sociaux, en différenciant : règles, normes, modèles et stéréotypes ; en interrogeant les normes sociales et culturelles et en analysant leurs impacts ; en considérant les processus de hiérarchisation ou d'exclusion (réelle ou symbolique) à l'œuvre au sein des groupes d'appartenance.

Comprendre ce que signifie, à la puberté, la liberté d'être soi-même et le devoir de respect des autres.

Développer des relations fondées sur l'acceptation des autres dans leur diversité, la collaboration, la coopération, l'entraide.

Présentation de la séance

Cette séance a pour objectif d'amener les élèves à analyser les rapports et les interactions qui se jouent dans les différents espaces du collège, à travers des phases d'observation et d'analyse.

Elle vise à identifier les processus d'exclusion et de hiérarchisation qui peuvent être présents, à comprendre les mécanismes d'inégalités et leurs impacts sur la vie collective, et à réfléchir à des stratégies permettant de construire des relations égalitaires.

Cette séance se déroule en cinq temps d'apprentissages :

- temps 1 – construction de la problématique et présentation des objectifs de la séance (10 minutes) ;

- temps 2 :
 - premier exemple de démarche – observation de l’organisation et de l’occupation du collège (50 minutes) ;
 - deuxième exemple de démarche – analyse des résultats d’un sondage sur l’occupation des espaces (50 minutes) ;
- temps 3 – temps d’échange oral collectif (10 minutes) ;
- temps 4 – proposer des solutions pour rendre les espaces plus égalitaires (20 minutes) ;
- temps 5 – bilan de la séance (10 minutes).

La durée estimée est d’environ deux heures.

■ Place dans le parcours de l’élève

Dans le cadre du programme d’éducation à la vie affective et relationnelle, différents apprentissages en lien avec les thématiques abordées ont été menés :

- au CE1, les élèves apprennent que le genre, le handicap ou l’état de santé ne sont pas des obstacles pour nouer des amitiés. Les élèves prennent conscience que les stéréotypes, notamment de genre, peuvent entraîner des préjugés et des discriminations ;
- au CM1, les élèves analysent l’influence des stéréotypes de genre sur la manière dont les individus vivent leur vie et réfléchissent aux manières d’agir pour lutter contre les stéréotypes, les préjugés et les discriminations.

■ Matériel pour mener la séance

- Grilles d’observation et d’analyse des différents espaces (disponible en annexe documentaire).
- Document « élaborer des solutions pour rendre les espaces plus égalitaires » (disponible en annexe documentaire).
- Plans des différents lieux de l’établissement.
- Feutres ou crayons de couleur.
- Pour la deuxième proposition de démarche : fiches « exemples de questionnaires » et « exemples de tableaux de recueil des données issues des questionnaires » (disponibles en annexe documentaire).

■ Déroulement de la séance

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

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

Temps 1 – construction de la problématique et présentation des objectifs de la séance (10 minutes)

L'objectif de ce premier temps est de faire émerger les représentations des élèves sur l'occupation des espaces au sein de l'établissement et de coconstruire avec les élèves la problématique de la séance.

La salle est disposée en quatre îlots. Les personnels en charge de la séance introduisent la séance en engageant une discussion avec les élèves :

- « Quels sont les lieux de l'établissement que vous fréquentez le plus ? » ;
- « Quels sont ceux que vous fréquentez le moins et que vous aimeriez fréquenter davantage ? » ;
- « Pensez-vous que tous les lieux du collège sont fréquentés de la même manière par les élèves ? ».

À partir des réponses et des premières réflexions des élèves, la classe formule collectivement la problématique de la séance : « L'égalité est-elle respectée dans l'occupation de tous les espaces du collège ? »

Les objectifs de la séance sont présentés aux élèves :

- comprendre comment les différents espaces du collège sont utilisés par les élèves ;
- comprendre comme il est possible de trouver sa place au sein d'un groupe ;
- apprendre à respecter les autres.

Temps 2 (premier exemple de démarche) – observation de l'organisation et de l'occupation du collège (50 minutes)

L'objectif de ce temps est d'amener les élèves à observer les différents espaces du collège et à comprendre les rapports, relations et interactions qui s'y jouent. La démarche menée est présentée ou construite avec élèves.

Temps de réflexion individuelle : réaliser une cartographie sensible (10 minutes)

Pour préparer l'observation collective, chaque élève réalise d'abord une cartographie sensible, c'est-à-dire une représentation subjective de son propre usage des espaces. Pour cela, chaque élève est invité à situer, sur un plan du collège, l'endroit qu'elle ou il occupe habituellement dans la cour de récréation et à préciser les activités pratiquées à ce moment. Cette production, individuelle et personnelle, peut être guidée par des phrases à compléter : « Lorsque je suis en récréation, je vais... », « j'ai l'habitude de... ». Cette production individuelle reste personnelle.

Réaliser des observations, par groupe (20 minutes)

Quatre groupes sont constitués. Chaque groupe est chargé d'observer un espace spécifique de l'établissement (des grilles d'analyse sont proposées en annexe documentaire) :

- groupe 1 : l'entrée, le hall et les couloirs ;
- groupe 2 : le foyer et la cantine ;
- groupe 3 : le CDI ;
- groupe 4 : la cour de récréation.

La consigne suivante peut être proposée : « Rendez-vous dans l'espace qui vous a été attribué.

En utilisant la grille d'observation, notez ce que vous observez : qui occupe l'espace ? Quelles activités y sont pratiquées ? Y a-t-il des zones plus fréquentées par les filles ou par les garçons ? Discutez ensemble pour être les plus objectifs possible. Ne notez aucun nom ni information permettant d'identifier des élèves. ».

Réaliser une carte légendée du collège (20 minutes)

De retour en classe, chaque groupe travaille sur un plan de l'espace observé. Les consignes de l'activité peuvent être :

1. Sur la carte distribuée, repérez et légendez les différents « micro-lieux » (ex. : terrain de football, table de ping-pong, coin lecture, etc.).
2. Mettez en commun les observations réalisées : indiquez par la lettre F les endroits majoritairement occupés par des filles et la lettre G ceux majoritairement occupés par des garçons.
3. D'une autre couleur, notez sous ces lettres les activités majoritairement pratiquées par les filles et les garçons dans ces lieux.
4. Tracez des flèches pour représenter les déplacements observés, en distinguant, si cela est pertinent, ceux des filles et ceux des garçons.

Ce travail de cartographie sert de support à l'analyse menée lors du temps d'apprentissage suivant.

Temps 2 (deuxième exemple de démarche) – analyse des résultats d'un sondage sur l'occupation des espaces (50 minutes)

Cette démarche constitue une alternative à l'observation directe (proposée dans le premier exemple). Elle repose sur l'exploitation des résultats d'un questionnaire anonyme distribué en amont aux élèves, permettant une analyse quantitative et une réflexion collective sur l'utilisation des espaces.

Questionnaire sur l'utilisation des lieux du collège (en amont de la séance)

Le questionnaire anonyme (un exemple est proposé en annexe documentaire) est complété par les élèves, sous format papier ou numérique. Pour garantir la représentativité et l'anonymat, et éviter d'alimenter des situations de stigmatisation ou de harcèlement, il est recommandé de le proposer à plusieurs classes, avant la séance.

L'objectif est d'interroger l'occupation des différents espaces du collège (cour, couloirs, foyer, CDI, etc.) en fonction du genre et des activités pratiquées.

Étude d'un exemple d'aménagements favorables à la mixité (20 minutes)

La vidéo de l'exemple de [la rénovation de la cour de récréation de l'école Pierre Brossolette, à Besançon](#), dont l'espace extérieur a été rénové, afin de favoriser davantage de mixité, est présentée aux élèves.

Il est demandé aux élèves :

1. Observer les activités pratiquées par les filles et par les garçons.
2. Repérer les types de déplacements : courir, marcher, rester immobile, se regrouper, être assise/assis.
3. Identifier si les espaces sont mixtes ou non.

Un questionnaire collectif est ensuite mené autour des travaux de rénovation et des raisons qui les ont motivés. Les élèves repèrent notamment la diversité des espaces de jeux créés (coins ballon, bacs pour le potager, etc.). Ils découvrent qu'avant ces aménagements, 95 % de l'espace était occupé par les garçons, principalement pour la pratique du football. La discussion porte ensuite sur les effets positifs relevés par la directrice et les élèves : davantage de mixité et une meilleure répartition des activités.

Point de vigilance : sur la vidéo il est possible d'observer que les garçons semblent pratiquer encore majoritairement des sports de ballon, se déplacer davantage en courant, tandis que les filles semblent rester plus souvent statiques ou privilégier des activités telles que le cerceau ou le jardinage. Il convient donc de rappeler aux élèves que les constats doivent être nuancés et replacés dans un cadre plus large : même après les aménagements, certaines activités peuvent rester genrées et des stéréotypes persistent. Il est rappelé que l'objectif est de déconstruire les stéréotypes et idées reçues afin que toutes et tous puissent utiliser l'espace de façon plus équitable et mieux partagée.

Mise en perspective avec les données recueillies au collège (30 minutes)

Les élèves, répartis en groupes, reçoivent et exploitent les résultats des questionnaires correspondant à un espace spécifique :

- la cour de récréation ;
- les couloirs ;
- le foyer et la cantine ;
- le CDI.

La consigne suivante peut être proposée : « Analysez les résultats pour l'espace qui vous est attribué. Cet espace est-il utilisé de manière égalitaire par les filles et les garçons ? Votre réponse doit s'appuyer sur les chiffres du sondage. Proposez des explications. »

Il convient de rappeler que les résultats issus d'un questionnaire comportent des limites et doivent être interprétés avec prudence.

Temps 3 – temps d'échange oral collectif (10 minutes)

Un rapporteur ou une rapporteuse par groupe présente en deux minutes environ la synthèse du travail mené. Les points importants sont notés au tableau. Les élèves sont invités à repérer les points communs et les différences dans leurs observations.

Une discussion collective est menée. Elle permet, si cela est le cas, d'identifier et d'analyser :

- des situations d'inclusion ou, au contraire, d'exclusion dans certaines activités ;
- l'occupation dominante de certains espaces par une majorité de garçons ou d'une majorité de filles ;
- le degré de mixité observé dans les pratiques, qu'il soit faible, limité ou marqué.

Il est important de mettre également en évidence les points positifs observés : équilibres observés, pratiques mixtes, activités non genrées, etc.

Lorsque des inégalités sont observées, les élèves sont invités à réfléchir aux causes et à leur sens : « En quoi ces situations sont-elles inégalitaires ? », « Que dit le règlement intérieur concernant les droits et devoirs de toutes et tous ? », « Comment cela se relie-t-il aux principes de liberté et d'égalité ? », « Quels rapports de pouvoir, de hiérarchisation ou d'exclusion s'opèrent dans ces espaces ? ».

Ce questionnement permet de souligner le caractère anormal et insatisfaisant des logiques d'exclusion : « En quoi cela constitue-t-il une forme de violence ? », « Qu'est-ce qu'une norme, une règle, un stéréotype ? ».

Lorsque les espaces sont occupés de façon plus égalitaire, il est possible d'amener les élèves à s'interroger sur ce qui a pu le favoriser. Le règlement intérieur peut être utilisé pour interroger les questions d'égalité filles-garçons, en l'inscrivant dans un cadre plus large, notamment celui de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen ainsi que celui de la Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne.

Ce travail permet d'introduire et de définir, avec des mots adaptés :

- Les stéréotypes de genre : ce sont des idées toutes faites qui enferment filles et garçons dans des rôles attendus, dits « naturels » ou « obligatoires », comme si leurs goûts ou leurs comportements dépendaient uniquement de leur sexe. Par exemple, penser que « les filles aiment la danse » ou que « les garçons aiment le football » sont de stéréotypes. Ces stéréotypes sont souvent inconscients et limitent la liberté de chacune et chacun.
- Les normes sociales : ce sont des habitudes ou des comportements partagés par un groupe ou par une société, qui indiquent ce qu'il est courant ou attendu de faire. Certaines normes reposent sur des stéréotypes, notamment de genre. Dans ce cas, en fixant des attentes différentes pour les filles et pour les garçons, ces normes sont inégalitaires et limitent la liberté de chacune et de chacun.
- Les discriminations : ce sont des situations dans lesquelles une personne est traitée moins bien qu'une autre à cause de ce qu'elle est ou de la façon dont elle est perçue (par exemple, selon son sexe, son origine, son orientation sexuelle, son handicap, sa religion, etc.). Beaucoup de discriminations s'appuient sur des stéréotypes, qui sont utilisés pour justifier ces différences de traitement injustes. Ces discriminations sont punies par la loi, car elles portent atteinte au principe d'égalité entre toutes et tous.

Ces définitions permettent d'analyser plus finement les inégalités observées et de réfléchir à l'importance d'un partage égalitaire des espaces.

Bilan intermédiaire

Un bilan des apprentissages de cette activité peut être construit avec les élèves. Il peut reposer sur les éléments suivants :

- Les espaces scolaires sont conçus pour toutes et tous ; le règlement intérieur prévoit les mêmes droits et les mêmes devoirs pour chacune et chacun.
- Des observations montrent que des espaces du collège ne sont pas tous utilisés de manière égalitaire : des différences entre filles et garçons dans l'occupation de certains lieux ou la pratique de certaines activités, ainsi que des processus d'exclusion de certains élèves, sont observables.

Mise au point – stéréotypes, normes de genre et discriminations : définitions et cadre légal

Les stéréotypes de genre

Le Haut Conseil à l'égalité, à partir des données issues de la recherche, définit les stéréotypes de genre comme des « représentations schématiques, simplificatrices et globalisantes de ce que sont et ne sont pas les femmes et les hommes, les filles et les garçons. »⁸. Les stéréotypes de genre agissent comme des agents de contrôle qui assignent les individus à se comporter selon les normes de genre, qu'ils légitiment.

Les normes de genre

Ce sont les croyances et attentes collectives sur les comportements appropriés pour les femmes et les hommes, leurs relations et leurs interactions. Ces normes sont entretenues par la société, intériorisées, répétées et finissent par être imposées aux individus, qui les vivent comme « naturelles ». Les personnes qui s'y conforment sont récompensées, alors que les autres sont « sanctionnées » par la stigmatisation, la discrimination, les violences et l'invisibilisation.

Les discriminations

La loi définit 26 critères de discrimination ([article 225-1 du Code pénal](#)). La discrimination [...] est punie de 3 ans d'emprisonnement et 45 000 euros d'amende ([article 225-2 du Code pénal](#)).

Temps 4 – proposer des solutions pour rendre les espaces plus égalitaires (20 minutes)

L'objectif de ce temps est d'amener les élèves à formuler des propositions concrètes pour améliorer la mixité et l'égalité dans l'utilisation des différents espaces de l'établissement, en s'appuyant sur les analyses précédentes.

Les élèves sont invités, en groupe, à formuler des pistes d'actions concrètes et adaptées à chaque espace de vie scolaire, pour les rendre plus égalitaires dans leurs usages. Il est possible de conserver les mêmes groupes qu'en début de séance.

Les actions proposées peuvent être :

- Des actions collectives pour garantir une occupation plus égalitaire des espaces. Par exemple :
 - la cour de récréation : organiser un planning d'activités diversifiées favorisant la mixité ;
 - le foyer et la cantine : concevoir une charte du « bien-vivre ensemble » pour rappeler les règles de respect mutuel et d'inclusion ;
 - les couloirs et le hall : élaborer un protocole clair pour savoir comment réagir et alerter un ou une adulte en cas de violences observées ou subies ;
 - le CDI : proposer des affichages ou une sélection d'ouvrages pour sensibiliser à l'égalité et à la lutte contre les discriminations ;
- Des actions individuelles :
 - respecter la liberté d'être soi-même, sans jugement ni moquerie ;

8. Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes. (2014, 20 octobre). [Rapport relatif à la lutte contre les stéréotypes : Pour l'égalité femmes-hommes et contre les stéréotypes de sexe, conditionner les financements publics.](#)

- adopter une attitude d'ouverture et d'acceptation de la diversité ;
- refuser et déconstruire les processus de hiérarchisation ou d'exclusion (mises à l'écart, moqueries, refus d'intégrer quelqu'un, etc.) ;
- privilégier la collaboration, la coopération et l'entraide pour construire un climat scolaire plus égalitaire.

Si des actions existent déjà dans l'établissement, les élèves peuvent proposer des pistes pour les améliorer ou évaluer leurs effets.

En fin d'activité, un rapporteur ou une rapporteuse de chaque groupe présente brièvement les propositions à la classe.

Temps 5 – bilan de la séance (10 minutes)

Lors de ce dernier temps, les élèves sont invités à exprimer ce qu'ils ont retenu de la séance. Un bilan collectif des apprentissages est coconstruit, en s'appuyant sur les points suivants :

- Distinguer règles, normes et stéréotypes : il existe une différence entre les règles (communes à toutes et tous, pour vivre ensemble), les normes sociales (habitudes partagées dans un groupe) et les stéréotypes (idées reçues qui enferment les personnes dans des rôles).
- Identifier les sources d'inégalités : certaines normes ou stéréotypes peuvent créer des inégalités, une hiérarchisation ou même de l'exclusion, y compris dans les espaces du collège.
- Reconnaître les mécanismes de violence : la stigmatisation et l'isolement peuvent conduire à des attitudes blessantes (moqueries, insultes, mises à l'écart) et parfois évoluer vers des situations de harcèlement. Ces comportements peuvent être liés à divers motifs (apparence, genre, orientation sexuelle réelle ou supposée, handicap, centres d'intérêt différents, etc.).
- Savoir comment agir pour prévenir les violences :
 - Adopter une posture accueillante et inclusive : aller vers les autres, proposer la participation, créer des occasions de coopération et de partage.
 - Alerter un ou une adulte de l'établissement ou une personne de confiance si l'on subit une violence ou si l'on est témoin de violence.
 - Connaître les numéros d'aide.
- Agir pour améliorer la vie au collège : des solutions peuvent être mises en place pour rendre les espaces du collège plus égalitaires et favoriser le respect de toutes et tous. Chaque élève peut également y contribuer en favorisant l'acceptation des autres dans leur diversité, la coopération, l'entraide et la collaboration. Ce sujet peut faire l'objet d'un conseil de la vie collégienne.

Un exemple de prolongement – le jeu des privilèges

Pour approfondir la réflexion sur les inégalités et les mécanismes de discrimination, il est possible de proposer le jeu des privilèges, inspiré des travaux de la sociologue Gabrielle Richard. L'objectif est de « rendre visible ce qui est d'ordinaire de l'ordre de l'invisible : les privilèges. [...] L'exercice permet de rendre visibles les normes sociales, non par l'entremise des personnes qui en sont exclues, mais bien de celles qui en bénéficient au quotidien. Il fait des élèves les protagonistes de la situation d'apprentissage, et mobilise le sentiment d'inconfort (souvent généré lorsqu'est soulevée la question des privilèges), tout en leur donnant l'outil pour le neutraliser (puisque'il s'agit de personnages, et non de leur propre personne). »

Sous la forme d'un jeu de rôle collectif, les élèves étudient les fonctionnements sociaux, interrogent les normes sociales et culturelles et analysent leurs impacts, en particulier les processus de hiérarchisation ou d'exclusion à l'œuvre au sein des groupes d'appartenance. Dans ce jeu, les élèves incarnent des personnages fictifs différents par leur âge, leur genre, leur origine, leur état de santé, etc. Chaque personnage est confronté à des situations de la vie quotidienne (participer à une activité, accéder à un lieu, obtenir un service, etc.) et se déplace dans l'espace pour rendre visibles les inégalités de traitement et les privilèges dont certains bénéficient et dont d'autres sont exclus.

Pour mener l'activité, des cartes « personnages » sont distribuées au hasard à des binômes. Chaque binôme présente son personnage et se positionne sur une ligne fictive, à l'avant de la salle. À chaque situation énoncée, le binôme d'élèves avance s'il estime que son personnage peut réaliser l'action, ou reste sur place dans le cas contraire. D'autres élèves, observateurs et observatrices, tiennent le rôle de « secrétaires » et notent sur un support les arguments avancés pour justifier le déplacement ou non du personnage à l'issue de chaque tour.

À la fin du jeu, les élèves sont invités à analyser et à partager leurs observations à partir du jeu. Ce temps de discussion vise à analyser les écarts observés : comprendre pourquoi certains personnages ont davantage avancé que d'autres, repérer les émotions suscitées par les situations, les nommer et en proposer une explication. Il s'agit enfin d'ouvrir la réflexion vers l'action : identifier les comportements négatifs qui peuvent blesser ou exclure, et imaginer collectivement des solutions concrètes pour améliorer le vivre-ensemble.

Apports de connaissances sur la thématique (pour les personnels en charge de la séance)

Les éléments ci-dessous sont destinés aux personnels en charge de la séance. 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.

L'occupation des espaces publics selon le genre

Le rapport [Femmes et espace public](#), publié en 2018 par le Centre Hubertine Auclert, rend compte d'une double partition des espaces, qui fait écho aux rôles traditionnellement attribués aux genres féminin et masculin : le foyer et l'intérieur pour les unes, le monde de l'activité et l'extérieur pour les autres. Il révèle que les femmes, dans leur grande majorité, traversent les espaces publics sans véritablement les occuper. Elles sont plus exposées aux violences sexistes et au sentiment d'insécurité, que ce soit dans les transports en commun ou sur leurs lieux de travail. Par ailleurs, le mobilier urbain et les équipements ne profitent pas équitablement à toutes et tous. Par exemple, 95 % des utilisateurs des terrains multisports sont des hommes, renforçant la visibilité des activités dites masculines et la non-mixité.

La cour de récréation, reflet des inégalités de genre

Il est possible d'établir un lien entre l'inégale appropriation des espaces publics et celle des espaces scolaires, en particulier dans la cour de récréation. Édith Maruéjols, docteure et spécialiste en géographie du genre, a montré que les garçons ont tendance à se positionner au centre, alors que les filles se retrouvent majoritairement reléguées en périphérie. Elle évoque une « spatialisation de la virilité » qui crée des fragmentations entre des espaces « dominants » et des « marges ». En ce qui

concerne la cour de récréation, Emmanuelle Gilles, docteure en géographie, note des différences de mobilité entre filles et garçons : celle des premières se traduit par des « déplacements périphériques de contournement », alors que la majorité des garçons se déplacent en traversant et en s'appropriant la cour de récréation.

Ressources pour aller plus loin :

- Vidéo [Géographie du genre](#). Matilda Éducation.
- Vidéo [L'égalité dans l'espace public](#). Matilda Éducation.
- Vidéo [Cour de récréation](#). Matilda Éducation.
- Documentaire [Espace](#) d'Éléonor Gilbert.

Des inégalités dans d'autres espaces scolaires

Au-delà de la cour de récréation, des processus de hiérarchisation et d'exclusion sont observés dans d'autres espaces. Muriel Monnard décrit les établissements comme un « archipel de micro-lieux ». Certains espaces, comme les salles d'échange avec l'institution scolaire (administration, infirmerie), représenteraient des moments de répit pour les élèves, car moins occupés par leurs pairs. D'autres, comme la cantine et le foyer, seraient fortement marqués par ce que la chercheuse appelle la « lutte des places », tant la « ségrégation sexuée » y serait prégnante. Les lieux d'apprentissage, tels que le CDI et les salles de classe, seraient « un refuge » en raison des normes scolaires qui les régissent. En revanche, les espaces interstitiels, véritables « angles-morts » de l'institution scolaire (toilettes, couloirs, vestiaires, escaliers) concentreraient les violences physiques et verbales (souvent sexistes et LGBTphobes), en grande majorité perpétrées par des garçons.

Aménager des environnements scolaires plus égalitaires

Le Centre Hubertine Auclert a publié en 2022 le guide [Les espaces scolaires du secondaire au prisme du genre](#), qui analyse comment les espaces des collèges et lycées peuvent refléter et reproduire des inégalités de genre. Destiné aux professionnels de l'éducation et aux collectivités locales, ce guide propose des pistes d'action pour aménager des environnements scolaires plus égalitaires, en tenant compte des usages différenciés des espaces par les élèves. Il vise à sensibiliser et à fournir des outils pratiques pour favoriser l'égalité entre les filles et les garçons dans les établissements du secondaire.

■ Bibliographie à destination des personnels

- Centre Hubertine Auclert. (2018). *Femmes et espace public*.
- Centre Hubertine Auclert. (2022). *Les espaces scolaires du secondaire au prisme du genre*.
- Gilles, E. (2021). [La cour de récréation à l'épreuve du genre au collège](#). Géoconfluences.
- Maruéjols, É. (2014). *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe*. Thèse de doctorat, Université Michel de Montaigne-Bordeaux III.
- Monnard, M. (2017). *Lutte des places dans la société des pairs : une ethnographie scolaire dans trois cycles d'orientation genevois*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Richard, G. (2019). *Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Éditions du Remue-Ménage.
- Anka Idrissi, N., Gallot, F., & Pasquier, G. (2023). *J'enseigne l'égalité filles-garçons* (2^e éd.). Dunod.
- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Presses Universitaires de France.
- Clip « [Non au harcèlement](#) », campagne 2024-2025. Ministère de l'Éducation nationale. (2024).

Exemples de séances en lien avec les programmes disciplinaires

L'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité est mise en œuvre, pour chaque niveau, au travers d'au moins trois séances spécifiques d'éducation à la sexualité, conformément à l'article L312-16 du code de l'éducation, mais aussi lors de temps d'apprentissages déployés à partir des différentes disciplines, qui constituent autant de prolongements ou de compléments aux trois séances spécifiques obligatoires. Les différentes séances et séquences sont complémentaires et constituent un ensemble annuel cohérent.

Exemple 1 – une séance en anglais autour du harcèlement : *Bullying*

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

Axe

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

Objectif d'apprentissage

Entrer en relation avec les autres et comprendre que les relations peuvent changer.

Notions et compétences

Caractériser le contexte, la nature et les enjeux d'une relation interpersonnelle : indifférence/intérêt ; familiarité/altérité ; sympathie/antipathie ; attirance/répulsion.

Savoir penser de façon critique : reconnaître les influences positives et négatives des pairs sur les décisions et les comportements à l'adolescence.

Développer des relations constructives : développer des liens sociaux.

Objectifs disciplinaires de la séance

Discipline

Langues vivantes

Repère culturel

Axe 1 – personnes et personnages

Repères linguistiques

Activités langagières : lire et comprendre ; écrire ; s'exprimer et interagir à l'oral.

Outils linguistiques : lexique en lien avec l'axe culturel – l'apparence, les émotions et sentiments de base et leur expression.

Présentation de la séance

Cette séance permet de traiter l'axe culturel « Personne et personnage » du programme d'anglais par l'étude et la mise en regard de deux documents :

- une lettre *letter from a friend to a bullied boy* ;
- un extrait de *Mean* de Taylor Swift.

L'objectif est d'amener les élèves à travailler sur les différents points de vue liés à une situation de harcèlement : celui de la personne harcelée, celui du ou des harceleurs, mais aussi celui des témoins. Cette approche leur permet de comprendre la complexité du phénomène et la diversité des rôles que chacune et chacun peut être amené à jouer, parfois même de façon involontaire.

La durée estimée est de deux heures, selon le niveau d'approfondissement souhaité lors du travail sur les supports. La démarche peut être transposée ou travaillée dans le cadre d'un projet avec les autres langues vivantes étrangères enseignées dans le collège.

Éléments contribuant à la réussite de la séance

Le harcèlement est un sujet sensible qui concerne de nombreux élèves, certaines et certains ayant pu se retrouver dans la situation de victime, d'autres de harceleur. Il est donc important de rappeler que l'objectif de la séance n'est pas de juger, mais de comprendre les mécanismes du harcèlement afin d'éviter de les reproduire. Le format idéal est de constituer des groupes de quatre élèves.

Déroulement de la séance

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

Temps 1 – recueillir les questions et introduire la thématique (10 minutes)

En amont de la séance, un temps est consacré à l'introduction du thème « Bullying ». Pour cela, les élèves disposent d'une boîte à questions/boîte à idées dans laquelle ils peuvent déposer leurs interrogations ou leurs représentations autour de ce sujet.

L'objectif est de permettre aux élèves d'exprimer librement ce qu'ils connaissent déjà du harcèlement et d'évaluer leurs représentations et leurs connaissances lexicales initiales (par exemple, à partir de la question « What is bullying ? »). Ce temps d'introduction peut également permettre d'amorcer une réflexion collective qui sert de point de départ à la séance et d'ancrer culturellement la thématique.

Temps 2 – mise en activité (environ 30 minutes)

Les élèves sont accueillis par la professeure ou le professeur d'anglais, qui peut être accompagné d'une collègue ou d'un collègue de la cellule pHARe. Afin de créer un climat de confiance et respectueux, le cadre de la séance est rappelé : respect des autres, respect de la parole, prise de parole de manière volontaire, écoute active, bienveillance. Les échanges sont maintenus dans le cadre de ce qui peut être partagé publiquement, sans entrer dans le champ de la vie privée ou de l'expérience personnelle.

Les élèves sont répartis en au moins quatre groupes, afin qu'au moins deux groupes travaillent sur le même support. En fonction du profil de la classe, les groupes peuvent être constitués à l'avance par la professeure ou le professeur, qui garde alors la maîtrise de la répartition des élèves, ou laissés à l'initiative des élèves, qui choisissent eux-mêmes leur organisation :

Groupes 1 et 2 : travail sur document 1 – *letter from a friend to a bullied boy*.

Pistes pédagogiques :

- identifier le point de vue de Leo ;
- identifier ce qu'elle a fait ;
- expliquer la leçon qu'elle tire de son expérience.

Groupes 3 et 4 : travail sur un extrait de *Mean* de Taylor Swift.

Pistes pédagogiques :

- identifier les actions des harceleurs ;
- identifier les réactions que cela provoque chez la chanteuse/le personnage décrit ;
- expliquer quel impact le harcèlement a finalement eu sur elle.

Chaque document propose un point de vue différent sur la question du harcèlement. Le travail des élèves doit donc être guidé par des consignes adaptées à leur niveau, avec une aide lexicale si nécessaire.

Point de vigilance : le temps nécessaire varie selon la nature des documents. En général, les activités de lecture demandent davantage de temps.

Temps 3 – mise en commun (30 minutes)

Proposer une mise en commun au tableau sous la forme suivante :

	<i>The victim</i>	<i>The bully</i>	<i>The witness</i>
<i>What do they do?</i>			
<i>How do they feel?</i>			

Une rapporteuse ou un rapporteur par groupe complète le tableau. Un temps d'échange collectif est ensuite mené : les élèves sont invités à proposer d'autres exemples de formes de harcèlement ou à évoquer différentes réactions possibles face à ces situations.

Les questions ou suggestions des élèves qui avaient été déposées dans la boîte à question peuvent être utilisées enrichir les discussions et répondre aux interrogations des élèves.

Temps 4 – réalisation d'un projet (40 minutes)

Les élèves rédigent collectivement une charte en anglais, structurée autour de la question du « *how : How to react? How to help a victim? What does it mean to listen?* ».

Cette activité permet d'introduire un lexique simple et adapté au niveau de la classe de 6^e, notamment autour des émotions : *happy, sad, scared, angry, ashamed, proud, lonely, worried*. Un travail de mise en correspondance entre mots, images et situations peut être mené afin de faciliter l'appropriation du vocabulaire.

En complément, un baromètre des émotions peut être proposé : les élèves choisissent une image, une couleur ou un symbole pour exprimer une émotion. Cet outil visuel permet de relier émotions, mots et situations de harcèlement.

Cette démarche peut être menée autour d'un même projet dans différentes langues vivantes.

Temps 5 – bilan (20 minutes)

Les élèves formalisent ce qu'ils et elles ont retenu. Pour cela, un bilan des apprentissages est construit avec les élèves. Il peut s'organiser autour des trois attitudes essentielles pour agir face au harcèlement.

- Réagir : comprendre que chacun et chacune peut intervenir face à une situation de harcèlement, en sollicitant de l'aide auprès d'un ou une adulte de confiance ou en soutenant la victime.
- Aider : savoir qu'apporter son soutien à une personne victime de harcèlement contribue à rompre son isolement et peut permettre de mettre fin à la situation.
- Écouter : prendre conscience que l'écoute bienveillante, sans jugement, est un moyen essentiel d'accompagner une victime de harcèlement.

L'objectif est d'amener les élèves à prendre conscience que chaque élève a un rôle à jouer pour construire un climat scolaire plus respectueux et plus protecteur.

Ressources pour mener la séance

- Document 1 – *letters from a friend to a bullied boy*

Dear Sam,

Hello! My name is Leo, and I'm 12 years old.

I heard that some classmates laughed at you. That's not fair, and I wanted to tell you that you're not alone.

When I was younger, I said something rude to a friend because I wanted to look cool. Later, I understood that I hurt him, and I felt really bad. I learned that being kind is much stronger than being mean.

If you ever feel sad, remember that there are people who care about you. You are brave, funny, and smart : don't let anyone make you forget that!

Your friend,

Leo

- Document 2 – extrait de *Mean* de Taylor Swift, Natan Chapman, Speak Now, Big Machine records, 2011 : de *You, with your words like knives* à *Why you gotta be so mean?*.

Exemple 2 – une séance en français : le consentement dans *la Belle et la Bête* de Madame Leprince de Beaumont (1711-1780)

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

Axe

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

Objectif d'apprentissage

Entrer en relation avec les autres et comprendre que les relations peuvent changer.

Notions et compétences

Caractériser le contexte, la nature et les enjeux d'une relation interpersonnelle : indifférence/intérêt ; familiarité/altérité ; sympathie/antipathie ; attirance/répulsion.

Axe

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

Objectif d'apprentissage

Trouver sa place au sein d'un groupe sans renier ses propres émotions, respecter les autres et être respecté.

Notions et compétences

Développer des relations fondées sur l'acceptation des autres dans leur diversité, la collaboration, la coopération, l'entraide.

Objectifs disciplinaires de la séance

Discipline

Français

Axe

Rencontrer des monstres : expérience de l'autre, expérience de soi (récit, fiction).

Activités langagières

Lire une œuvre et se l'approprier.

Écrire pour réfléchir, apprendre, mémoriser.

Dire pour être compris dans toutes les disciplines.

Participer à des échanges verbaux.

Présentation de la séance

Cette séance s'inscrit dans une séquence autour de l'entrée littéraire « Rencontrer des monstres : expérience de l'autre, expérience de soi ». Elle s'appuie sur l'étude de *La Belle et la Bête* de madame Leprince de Beaumont (en œuvre intégrale, en lecture cursive ou à partir d'un extrait intégré dans un groupement de textes).

L'objectif de la séance est d'analyser, à partir du conte, les formes de relations entre les personnages (relations familiales, rapports de pouvoir, chantage affectif, etc.). Les élèves identifient des rapports d'égalité ou de domination, ainsi que des mécanismes de contrainte et d'emprise. Les élèves sont amenés à identifier les différents types de relations interpersonnelles et à réfléchir aux conditions nécessaires pour construire des relations respectueuses, égalitaires et libres. La notion de consentement est abordée, en interrogeant les aspirations et les choix des personnages et en les replaçant dans une perspective contemporaine. Les élèves sont amenés à développer leur pensée critique, à questionner les normes sociales et à envisager la liberté d'être soi-même dans le respect de l'autre.

La durée estimée est de 1 heure.

Matériel pour mener la séance

- *La Belle et la Bête* de madame Leprince de Beaumont.
- Six cartes d'aide, trois par personnage (disponible en annexe documentaire).

Éléments contribuant à la réussite de la séance

La Belle et la Bête de madame Leprince de Beaumont est disponible en ligne sur [Gallica](#). La pratique du carnet ou journal de lecture peut contribuer à faciliter l'appropriation de l'œuvre et la conduite de cette séance, surtout si des questions conduisent les élèves à s'interroger au fil de leur lecture sur ce qu'elles et ils pensent des actions des personnages, de leurs décisions, etc. Il est également possible de proposer aux élèves, au cours de la séquence, d'écrire quelques pages du journal intime de Belle et/ou de la Bête.

Déroulement de la séance

Afin de créer un climat de confiance et respectueux, le cadre de la séance est rappelé : respect des autres, respect de la parole, prise de parole volontaire, écoute active, bienveillance. Les échanges sont maintenus dans le cadre de ce qui peut être partagé publiquement, sans entrer dans le champ de la vie privée ou de l'expérience personnelle.

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 – mise en place des groupes (5 minutes)

La salle est disposée en îlots. La professeure ou le professeur invite ensuite les élèves à établir ou rappeler collectivement les lignes de conduite du travail en groupe (à savoir, par exemple, vigilance sur le volume sonore, rôle de gardien ou gardienne du temps, rôle de secrétaire du groupe, rôle de l'élève qui distribue la parole au sein du groupe, etc.).

Temps 2 – présentation et analyse de la consigne (5 minutes)

Une fois le cadre des échanges établi, la consigne est présentée par la professeure ou le professeur : la moitié des îlots travaille sur le personnage de la Belle et l'autre moitié sur le personnage de la Bête.

Cette séance repose sur la coopération : chaque élève peut apporter des éléments de compréhension, d'analyse et d'interprétation à partager et à confronter.

Pour garantir la réussite de l'activité dans le temps imparti (une heure), il est proposé de concentrer le travail sur un seul personnage. Dans le cadre d'une séance plus longue (deux heures), l'ensemble des élèves peut en revanche traiter les deux personnages et croiser leurs analyses.

Les consignes sont projetées au tableau :

- Consigne 1 : « Selon vous, la Belle est-elle libre de ses choix dans le conte ? Justifiez votre point de vue à l'aide du texte. »
- Consigne 2 : « Selon vous, la Bête laisse-t-elle la Belle libre de ses choix ? Vous justifierez votre point de vue à l'aide du texte ou des extraits proposés. »

Une fois les deux questions présentées, elles sont reformulées collectivement par les élèves. Les rôles au sein de chaque groupe sont précisés afin de favoriser l'autonomie : une ou un secrétaire note plusieurs éléments de réponse, qui sont ensuite présentés à un autre groupe ayant travaillé sur l'autre personnage ; un ou plusieurs rapporteuses ou rapporteurs assurent la restitution devant la classe.

Mise au point – le consentement à l'épreuve du conte

L'invisibilisation du refus des femmes en littérature

Dans son essai *Au non des femmes* : libérer nos classiques du regard masculin, Jennifer Tamas, professeure de littérature de l'ancien Régime à l'université de Rutgers, propose de relire plusieurs classiques de la littérature française en se fondant sur le contexte historique et littéraire de rédaction de l'œuvre pour l'interpréter, soulignant dès le prologue que « c'est le refus des femmes qui a été lui-même refusé : passé sous silence, effacé [alors que] s'opposer permet de prendre conscience de soi, de se séparer, d'exister » (p. 13). Pour elles, les héroïnes qui s'opposent, tout comme les autrices qui osent, montrent « un refus de rester à leur place et de se conformer à une société pensée sans elles » (p. 19).

L'exemple de *La Belle et la Bête*

Le consentement est un thème central du conte *La Belle et la Bête*, et ce, quelles qu'en soient les versions.

Dans plusieurs versions antérieures à celles de madame de Villeneuve et de madame Leprince de Beaumont, le jeune prince a été transformé en bête, car il a refusé de céder aux avances de sa nourrice et, dans la suite du conte, sa mère l'empêche de se marier avec la Belle car elle est roturière. Le consentement, masculin comme féminin, est donc bien au cœur de ce conte. Cela permet d'interroger les enjeux d'une relation interpersonnelle.

Jennifer Tamas consacre le deuxième chapitre d'*Au non des femmes* à différentes versions de *La Belle et la Bête*, qu'elles soient littéraires, cinématographiques ou encore adaptées en dessins animés. Si elle centre son analyse sur la version de madame de Villeneuve, publiée en 1740, elle évoque également celle de madame Leprince de Beaumont, publiée dix-sept ans plus tard. Jennifer Tamas souligne que, dans la version de madame de Villeneuve « Non seulement Belle est une héroïne du non, mais elle a sur la Bête un pouvoir de vie et de mort.

La Bête est même le personnage vulnérable, celui qui manque de mourir faute d'avoir su dire « non » et qui est sauvé in extremis par Belle » (p. 112). Cette interprétation est, par bien des aspects, transposable à la version de madame Leprince de Beaumont : la Belle est bien une « héroïne du non » puisque, malgré la peur, elle éconduit la Bête quand celle-ci la demande en mariage et c'est bien la Bête, bien plus que la Belle, qui souffre de la séparation et se montre donc « vulnérable » quand la jeune femme rend visite à son père.

Même si ces deux versions du conte posent la question du consentement, il n'est pour autant jamais pleinement éclairé, enthousiaste, libre et réversible dans la mesure où la Belle se sacrifie pour épargner son père (on peut donc se dire qu'elle se sacrifie plus qu'elle ne consent). De plus, face à la Bête mourante à son retour du séjour chez son père, on peut se demander si elle n'est pas en train de céder à une forme de chantage affectif plutôt que de consentir.

Ainsi, si cette version du conte laisse une place explicite au consentement à travers les questions de *La Belle et la Bête* et les clauses du sort jeté à la Bête, on ne saurait considérer que la relation entre les deux personnages est équilibrée : même si la Belle, à plusieurs reprises, exprime explicitement ses capacités d'assertivité et de refus, celles-ci ne sont qu'en partie écoutées et respectées.

Source : *Au non des femmes : libérer nos classiques du regard masculin*, Jennifer Tamas (La couleur des idées, Seuil, 2023).

Temps 3 – travail en groupe (15 minutes)

En disposant de l'œuvre intégrale et/ou du cours et/ou du carnet ou journal de lecture, les élèves analysent le comportement du personnage à la lumière de la question de la relation aux autres : « Quelle est la nature de la relation entre ces personnages ? », « Quels indices peuvent montrer un rapport d'égalité ou, au contraire, de domination entre les personnages ? ».

Pour relancer les échanges au sein des groupes et approfondir la réflexion si nécessaire, la professeure ou le professeur dispose de cartes d'aide (trois pour chacune des deux questions posées) qui peuvent ou non être distribuées. Sur ces cartes figurent des citations de passages liés au consentement.

- Personnage de la Belle

<p>Carte d'aide n° 1 : « Je vous rassure, mon père, lui dit la Belle, que vous n'irez pas à ce palais sans moi ; vous ne pouvez m'empêcher de vous suivre. Quoique je sois jeune, je ne suis pas fort attachée à la vie, et j'aime mieux être dévorée par ce monstre que de mourir du chagrin que me donnerait votre perte. »</p>	<p>Carte d'aide n° 2 : « La Belle soupa de bon appétit. Elle n'avait presque plus peur du monstre ; mais elle manqua de mourir de frayeur lorsqu'il lui dit : <i>La Belle, voulez-vous être ma femme ?</i> Elle fut quelque temps sans répondre ; elle avait peur d'exciter la colère du monstre en le refusant ; elle lui dit pourtant en tremblant : <i>Non, la Bête.</i> »</p>	<p>Carte d'aide n° 3 : « Non, ma chère Bête, vous ne mourrez point, lui dit la Belle ; vous vivrez pour devenir mon époux ; dès ce moment, je vous donne ma main, et je jure que je ne serai qu'à vous. Hélas ! je croyais n'avoir que de l'amitié pour vous, mais la douleur que je sens me fait voir que je ne pourrais vivre sans vous voir. »</p>
---	---	---

- Personnage de la Bête

<p>Carte d'aide n° 1 : « Je ne m'appelle point monseigneur, répondit le monstre, mais la Bête. Je n'aime pas les compliments, moi je veux qu'on dise ce que l'on pense : ainsi, ne croyez pas me toucher par vos flatteries. Mais vous m'avez dit que vous aviez des filles ; je veux bien vous pardonner, à condition qu'une de vos filles vienne volontairement pour mourir à votre place. »</p>	<p>Carte d'aide n° 2 : « Je sais que je suis bien horrible, mais je vous aime beaucoup ; cependant je suis trop heureux de ce que vous voulez bien rester ici ; promettez-moi que vous ne me quitterez jamais. »</p>	<p>Carte d'aide n° 3 : « La Bête ouvrit les yeux, et dit à la Belle : « Vous avez oublié votre promesse : le chagrin de vous avoir perdue m'a fait résoudre à me laisser mourir de faim ; mais je meurs content, puisque j'ai le plaisir de vous revoir encore une fois. »</p>
--	--	--

Temps 4 – débats interprétatifs (15 minutes)

Chaque groupe ayant travaillé sur une question échange ensuite avec un groupe ayant travaillé sur l'autre question, en s'appuyant sur les notes prises. Ces échanges permettent de présenter les arguments, de les confronter et de les discuter. Pendant qu'une ou un élève de chaque groupe débat, les autres observent et relèvent les points communs et les différences par rapport à leur propre travail.

Temps 5 – bilan de la séance (15 minutes)

La mise en commun du travail des groupes permet de confronter les différentes interprétations du conte et d'analyser la complexité des relations entre Belle et la Bête. La professeure ou le professeur amène les élèves à prendre conscience de l'ambiguïté du récit : si le consentement de la Belle semble respecté par la Bête, certains éléments invitent à nuancer cette lecture.

À travers la question du consentement, les élèves apprennent à caractériser le contexte, la nature et les enjeux d'une relation interpersonnelle. Ils développent leur capacité à construire des relations épanouissantes fondées sur le respect et l'égalité.

Le bilan peut reposer sur les éléments suivants.

- Le consentement, c'est le fait d'être d'accord pour faire quelque chose.
- Demander le consentement à quelqu'un pour faire quelque chose ou donner son consentement à quelqu'un pour faire quelque chose sont essentiels pour développer des relations fondées sur le respect.
- Il est essentiel de respecter tout refus.
- Le consentement est un élément essentiel des relations interpersonnelles respectueuses et égalitaires.

Bibliographie pour la professeure ou le professeur

- Éduscol. (2016). Le carnet de lecteur. Ministère de l'Éducation nationale.
- [Rapport 2025 sur l'état du sexisme en France - À l'heure de la polarisation](#) - Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes. (2025).
- Ministère de la Justice. (2024). [Références statistiques Justice 2024](#)
- Lettres de l'Observatoire national des violences faites aux femmes, piloté par la Miprof : [Les Lettres de l'Observatoire national des violences faites aux femmes | Arrêtons les violences.](#)
- De Villeneuve, G. (1740). [La Belle et la Bête.](#)
- Garcia, M. (2021). *La conversation des sexes : Philosophie du consentement*. Flammarion.
- Leprince de Beaumont, J.-M. (1757). [La Belle et la Bête.](#)
- Tamas, J. (2023). *Au nom des femmes : Libérer les classiques du regard masculin*. La couleur des idées/Seuil.
- Vibert, A. (2011). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* Inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche (IGÉSR). Éduscol.