



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Livret d'accompagnement de programme

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

CAP1

Seconde

Première

Terminale

Générale

Technologique

Professionnelle

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 eux et elles sur la notion de violence et de les aider à identifier les différentes formes de violences, ce qui fait violence.

Toute situation de danger grave et imminent doit immédiatement faire l'objet d'un signalement au procureur 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 eduscol : 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 CAP première année
- 6 | Séance spécifique en lien avec l'axe 1 – stéréotypes et influence des normes sociales et culturelles

Cette séance vise à amener les élèves à identifier et à analyser les stéréotypes de genre présents dans la société. Elle permet de comprendre comment ces représentations influencent les comportements, les relations et les choix de vie, notamment en matière d'égalité et de respect.

- 21 | Séance spécifique en lien avec l'axe 2 – le consentement et le refus

Cette séance approfondit la notion de consentement. Les élèves apprennent à identifier les conditions d'un consentement, à repérer les situations de violence et à adopter des attitudes adaptées en tant que victimes ou témoins.

- 46 | Séance spécifique en lien avec l'axe 3 – les réseaux sociaux : responsabilités et respect

Cette séance permet aux élèves de comprendre les enjeux liés à l'usage des réseaux sociaux et à la protection de l'intimité. À partir de situations concrètes, les élèves apprennent à identifier les risques liés à l'exposition en ligne, à exercer leur esprit critique face aux contenus numériques et à adopter des comportements responsables.

67 | Exemples de séances en lien avec les disciplines

Plusieurs exemples illustrent la manière dont les objectifs du programme peuvent être travaillés en articulation avec les enseignements disciplinaires :

- exemple 1 – français : la rencontre amoureuse en littérature ;
- exemple 2 – français : repérer les manifestations du désir et de l'absence de désir ;
- exemple 3 – français : le consentement à travers l'analyse d'une œuvre picturale ;
- exemple 4 – prévention-santé-environnement : prévention des IST.

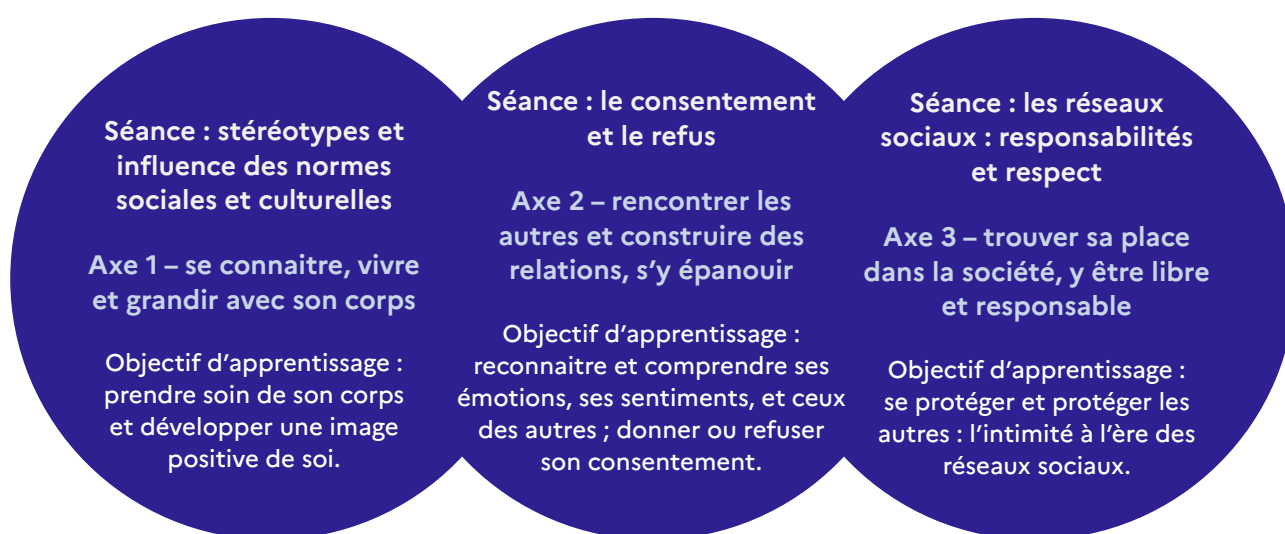
Les enjeux de la classe de CAP première année

En première année de CAP, les enjeux de l'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité s'inscrivent dans la continuité des apprentissages menés au collège, tout en prenant en compte l'entrée progressive des élèves dans l'âge adulte et dans le monde professionnel.

Les élèves apprennent à prendre soin de leur corps et à développer une image positive d'eux-mêmes et d'elles-mêmes. Le consentement est une notion fondamentale pour construire des relations fondées sur le respect de l'autre et de ses choix. Dans un contexte fortement numérique, la première année de CAP développe aussi une compréhension éclairée de l'intimité, de l'image de soi et des interactions en ligne, et renforce la responsabilité individuelle et collective. Le numérique n'est pas abordé seulement sous l'angle des risques : c'est aussi un espace d'expression, de création, d'information et de sociabilité, qui peut être un levier positif lorsqu'il est utilisé de façon éclairée et responsable.

Les trois objectifs d'apprentissage pour la classe de CAP première année :

Les trois objectifs d'apprentissage pour la première année de CAP



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

Séance spécifique en lien avec l'axe 1 – stéréotypes et influence des normes sociales et culturelles

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

Prendre soin de son corps et développer une image positive de soi.

Notions et compétences

- Prendre conscience de la façon dont les normes sociales et culturelles influencent les comportements et du fait que la distinction biologique entre femmes et hommes ne détermine pas les expressions, les comportements et les rôles attribués aux genres « masculin » et « féminin ».
- Comprendre que la construction de son image corporelle et le souci de soi sont influencés par des facteurs sociaux et familiaux (compliments, fréquentation d'images artistiques, stéréotypes et préjugés, consommation d'images érotiques ou pornographiques, violences sexistes et sexuelles).

Présentation de la séance

Cette séance vise à amener les élèves à identifier et à analyser les stéréotypes de genre présents dans la société. Elle permet de réfléchir aux rôles traditionnellement associés aux femmes et aux hommes, aux filles et aux garçons, et de comprendre comment ces représentations influencent les comportements, les relations et les choix de vie.

Les élèves sont amenés à prendre conscience que les stéréotypes de genre sont réducteurs. Ils reposent sur des normes sociales largement diffusées et répétées, auxquelles il est possible d'adhérer par mimétisme ou habitude sans les interroger. La séance propose d'engager une réflexion critique sur ces stéréotypes en montrant qu'ils véhiculent des images erronées des filles et des garçons, des femmes et des hommes, qu'ils les enferment dans des rôles sociaux et donc qu'ils peuvent avoir des conséquences importantes en portant atteinte au respect de l'égalité, à la dignité des personnes et au respect de leurs droits fondamentaux.

Cette séance contribue également à la prévention des discriminations, du harcèlement et des violences sexistes et sexuelles, en montrant que les stéréotypes de genre peuvent favoriser, légitimer ou entretenir des comportements violents et inégalitaires.

La séance se déroule en six temps :

- temps 1 – introduction de la thématique de la séance (10 minutes) ;
- temps 2 – prendre conscience des stéréotypes de genre (30 minutes) ;
- temps 3 – définir les stéréotypes de genre (20 minutes) ;
- temps 4 – comprendre les conséquences des stéréotypes de genre (30 minutes) ;
- temps 5 – comprendre comment les stéréotypes impactent la sexualité et ses représentations (20 minutes) ;
- temps 6 – bilan de la séance : synthèse des apprentissages et mise en perspective (10 minutes).

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

■ Place dans le parcours de l'élève

Au collège, les élèves ont été amenés à différencier sexe et genre et à réfléchir aux notions d'égalité et de respect. En CAP, cette séance permet de consolider ces acquis en les reliant à des situations concrètes du quotidien, notamment en lien avec l'image de soi, les relations sociales, l'orientation scolaire et professionnelle et le respect de soi et des autres.

■ Matériel pour mener la séance

- Textes de chansons mettant en évidence des stéréotypes de genre.
- Matériel pour organiser un échange, débat mouvant (ruban, affiches « d'accord »/« pas d'accord »).
- Liste d'activités traditionnellement attribuées aux femmes ou aux hommes.
- Exemples de publicités illustrant les stéréotypes de genre.
- Données statistiques (disponibles en annexe documentaire).

■ Déroulement de la séance

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

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

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

Temps 1 – introduction de la thématique de la séance (10 minutes)

L'objectif de ce temps est d'introduire la notion de stéréotypes et d'injonction de genre et de construire avec les élèves la problématique de la séance.

La séance peut débiter par l'écoute ou la lecture des paroles d'une chanson, telle que *Kid* d'Eddy de Pretto et Cédric Janin (2017) ou de sa réécriture par Barbara Pravi (2018), ou *Virile* de Suzanne (2025). Afin de centrer l'analyse sur le contenu du texte, il est recommandé de ne pas dévoiler dans un premier temps le nom de l'artiste.

Après l'écoute ou la lecture, un échange collectif est organisé. Les élèves expriment leurs premières impressions, les mots ou expressions qui les ont marqués, ainsi que les attentes exprimées envers les garçons et envers les filles. La discussion peut être guidée à l'aide de questions ouvertes.

Exemples de questions autour des attentes et rôles

- « Qu'est-ce qui est considéré comme attendu des garçons et des filles ? »
- « Ces attentes concernent-elles le corps, le comportement, les émotions, les choix de vie ? »
- « Sont-elles les mêmes pour les filles et les garçons ? »
- « Par qui (ou par quelles instances) sont véhiculées ces attentes ? »

Exemples de questions autour des idées de normes sociales

- « Est-ce que ces attentes vous semblent concerner uniquement les personnages de la/des chansons étudiées, ou beaucoup de garçons et de filles ? »
- « Selon vous, pourquoi ces idées reviennent-elles souvent ? »

Exemples de questions autour des conséquences possibles

- « Est-ce que tout le monde peut ou veut correspondre à ces attentes ? »
- « Que se passe-t-il pour une personne qui ne correspond pas à ces attentes ? »
- « Selon vous, ces attentes peuvent-elles influencer la manière de se comporter ? »
- « Peuvent-elles influencer les choix (par exemple, les loisirs, les métiers, la façon de s'habiller ou de se comporter) ? »
- « Peuvent-elles avoir des conséquences sur la confiance en soi ou sur les relations avec les autres ? »

Exemples de questions autour de la notion de stéréotypes

- « Est-ce que ce sont des réalités biologiques ou plutôt des idées construites par la société ? »
- « Comment pourrait-on appeler ces idées toutes faites sur les garçons et les filles ? »

Il est important de donner aux élèves une définition précise et claire de ce qu'est un stéréotype : un stéréotype de genre est une idée toute faite (idée reçue), qui décide à l'avance (préjugés, clichés) de ce que devraient être ou faire les filles et les garçons, les femmes et les hommes.

La problématique de la séance peut être formulée collectivement : « Qu'est-ce qu'un stéréotype de genre et en quoi peut-il influencer les comportements, les choix et les relations entre les individus ? »

Point de vigilance – stéréotypes de genre et esprit critique

Chacune et chacun a des représentations sociales (des ensembles organisés d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes) qui nourrissent des stéréotypes de genre, c'est-à-dire des idées préconçues attribuant de façon arbitraire des caractéristiques et des rôles déterminés. Avoir des représentations et des stéréotypes relève d'un fonctionnement cognitif habituel : non pas un manque d'intelligence ou d'ouverture, mais une manière, pour le cerveau, de traiter rapidement l'information.

L'objectif n'est pas de nier la singularité de chacune et chacun, mais de rappeler qu'aucune caractéristique, réelle ou supposée, ne justifie des injonctions, des assignations genrées, des inégalités de traitement ou des rapports de domination : c'est le caractère normatif et essentialisant des stéréotypes qui pose problème (l'essentialisation consiste à présenter des différences socialement construites comme naturelles et définitives). Il s'agit de développer son esprit critique, en insistant sur les points communs, au-delà de ce qui est perçu comme différent.

Temps 2 – prendre conscience des stéréotypes de genre (30 minutes)

L'objectif de ce temps est d'amener les élèves à identifier les stéréotypes de genre présents dans la société, y compris ceux auxquels ils et elles peuvent adhérer implicitement. Il s'agit de les aider à distinguer d'une part les représentations erronées issues de constructions sociales et d'autre part les énoncés fondés sur des faits ou formulés de manière nuancée, puis d'analyser les mécanismes par lesquels ces stéréotypes se construisent, se diffusent et influencent les comportements, les choix d'orientation, les aspirations et les relations.

Principe de l'activité : le débat mouvant

À partir de phrases et, si l'équipe pédagogique le souhaite, de supports visuels (photographies, affiches, extraits publicitaires) ou de situations contextualisées, notamment proches des métiers préparés et des périodes de formation en milieu professionnel (par exemple, une situation de sexisme ou de harcèlement vécue en entreprise ou en stage), les élèves participent à un débat mouvant. Elles et ils se positionnent physiquement dans l'espace en fonction de leur accord ou de leur désaccord avec les affirmations proposées.

Afin de garantir un réel débat et d'éviter que toutes les affirmations soient perçues comme nécessairement fausses (et inversement), il est proposé de soumettre aux échanges différents types d'énoncés :

- des affirmations correspondant à des stéréotypes de genre largement diffusés, mais à déconstruire ;
- des affirmations pouvant être validées collectivement et qui permettent de déconstruire les stéréotypes.

Cette distinction constitue un repère de préparation pour les personnels, elle n'est pas annoncée aux élèves, afin de préserver la réalité du débat et la libre expression des positions.

La liste d'affirmations proposée ci-dessous est non exhaustive. Il n'est ni attendu ni souhaitable de toutes les utiliser. Le choix des affirmations relève d'un choix pédagogique, à adapter aux besoins et aux questionnements des élèves.

Exemples d'affirmations mobilisables

- Affirmations relevant de stéréotypes de genre (idées largement répandues, mais à déconstruire) :
 - « Les femmes savent mieux cuisiner que les hommes. »,
 - « Les femmes s'occupent naturellement de la maison ou des enfants. »,
 - « Les hommes sont plus courageux que les femmes. »,
 - « Les hommes aiment plus le sport que les femmes. »,
 - « Les garçons, ça ne pleure pas. »,
 - « Les filles sont plus dociles que les garçons. »,
 - « Les filles qui portent des jupes courtes sont des filles faciles. »,
 - « Les hommes aiment plus le sexe que les femmes. ».
- Affirmations pouvant être validées collectivement :
 - « Les femmes et les hommes peuvent exercer les mêmes métiers. »,
 - « Les filles et les garçons ont les mêmes capacités intellectuelles. »,
 - « Les émotions sont ressenties par toutes les personnes, quel que soit leur sexe. »,
 - « Les tâches domestiques peuvent être réalisées par toutes et tous. »,
 - « Les goûts et les capacités varient d'une personne à l'autre, pas selon le sexe ou le genre. »,
 - « Les rôles attribués aux femmes et aux hommes évoluent selon les époques et les sociétés. »,
 - « Ne pas correspondre aux attentes liées à son genre peut être source de difficultés. »
(exemples possibles, à évoquer lors des échanges : une élève qui s'oriente vers la mécanique ou le bâtiment et dont on met en doute les capacités, un élève qui se forme aux métiers de la petite enfance et que l'on moque, un élève critiqué pour sa façon de s'habiller, de parler ou de se coiffer).

Déroulement de l'activité

Pour chaque affirmation :

- les personnels en charge de la séance lisent l'énoncé à voix haute et l'affichent, ou projettent le support visuel associé le cas échéant ;
- les élèves se positionnent dans l'espace (« d'accord »/« pas d'accord ») ;
- des élèves volontaires expliquent leur position.

Les échanges sont guidés, les élèves peuvent être invités à justifier leurs arguments ou à nuancer leurs propos. Les élèves peuvent changer de position au cours de l'échange.

Exploitation pédagogique et bilan de l'activité

À l'issue de plusieurs affirmations, une réflexion collective est menée autour des questions suivantes.

- Quelles affirmations relevaient de stéréotypes ?
- Quelles affirmations pouvaient être validées ?

Les échanges permettent de retenir l'idée suivante : « Un stéréotype de genre est une idée toute faite sur ce que devraient être, ressentir ou faire les filles et les garçons, sans tenir compte de leur personnalité, de leurs envies et de leurs choix. » Ces idées toutes faites enferment les filles et les garçons dans des rôles prédéfinis : elles limitent leurs choix, leurs aspirations et leur confiance en elles et en eux, et alimentent les inégalités entre les femmes et les hommes ainsi que les violences sexistes et sexuelles.

Ressources possibles pour enrichir les échanges et le débat : deux vidéos sont proposées.

- [Socialisation différenciée selon le genre : l'exemple des jouets](#) (extrait de « Dans la tête d'un macho », RTS).
- Depuis quand faire les choses « comme une fille » est-il devenu une insulte ?

À la fin de l'activité, il est proposé de clôturer le débat par un engagement collectif à lutter contre les stéréotypes de genre, à travers la rédaction d'une charte de vie de classe ou d'une affiche précisant 5 à 10 engagements.

Mise au point – mettre en place un débat mouvant

Le débat mouvant est une activité dynamique qui invite les élèves à se positionner physiquement en fonction de leur accord ou de leur désaccord avec des affirmations. Il permet de rendre visibles les points de vue, de favoriser l'argumentation et de développer l'écoute.

Deux espaces sont matérialisés dans la salle à l'aide d'un ruban ou d'affiches : « d'accord » et « pas d'accord ».

Organisation du débat

L'objectif de l'activité est présenté, puis son fonctionnement est expliqué. Des affirmations sont lues et éventuellement projetées (trois à quatre affirmations suffisent).

Les élèves se positionnent physiquement selon leur avis. Il est possible de changer de côté au cours du débat.

La parole est donnée au groupe minoritaire, afin que ces élèves soient moins impressionnés par les arguments du groupe majoritaire. Des élèves volontaires expliquent leur position. Les échanges sont organisés de manière alternée entre les deux groupes.

La conclusion met en évidence les idées principales et les éventuelles évolutions des points de vue.

Points de vigilance

Vérifier la compréhension des consignes avant de commencer (un exemple simple peut être proposé).

Installer un climat de respect et de bienveillance : l'objectif est d'échanger et de réfléchir, non de juger.

Laisser aux élèves un temps de réflexion avant le positionnement afin de favoriser une argumentation construite.

Des propos pouvant traduire des stéréotypes ou des représentations inégalitaires peuvent émerger au cours des échanges. Dès lors qu'un cadre clair et respectueux invitant les élèves à exprimer leur point de vue a été posé, ces prises de parole constituent des supports de travail pédagogique et n'ont pas vocation à donner lieu à des sanctions, sauf en cas de non-respect du cadre fixé.

Temps 3 – définir les stéréotypes de genre (20 minutes)

L'objectif de ce temps est de permettre aux élèves de définir ce que sont les stéréotypes de genre, d'en comprendre les origines sociales et culturelles, et d'identifier leurs effets sur les individus et sur la société.

Ce temps vise également à consolider les apprentissages issus des activités précédentes, en mettant des mots précis sur les représentations observées.

Étudier une courte vidéo sur les stéréotypes

L'activité débute par le visionnage de la vidéo [Filles et garçons, bonjour les stéréotypes ! – L'actu en classe](#).

Après le visionnage, un échange collectif est proposé à partir de questions ouvertes, par exemple :

- « Comment la vidéo illustre-t-elle les stéréotypes de genre ? » ;
- « Quels exemples de stéréotypes repérez-vous dans la vidéo ? » ;
- « Qu'est-ce qui différencie un stéréotype d'un fait ? » ;
- « Quels impacts ces stéréotypes peuvent-ils avoir sur une personne ? » ;
- « En quoi ces stéréotypes peuvent-ils influencer la construction de la personnalité, les choix ou les comportements ? ».

Les réponses des élèves sont mises en lien avec les échanges menés lors des temps précédents (chanson et débat mouvant).

Étudier un texte de référence sur les stéréotypes et les inégalités

Le texte introductif suivant, issu du [Conseil de l'Europe](#), est présenté et lu :

« Les stéréotypes de genre constituent un sérieux obstacle à la réalisation d'une véritable égalité entre les femmes et les hommes et favorisent la discrimination fondée sur le genre. Ce sont des idées préconçues qui assignent arbitrairement aux femmes et aux hommes des rôles déterminés et bornés par leur sexe. Les stéréotypes sexistes peuvent limiter le développement des talents et des capacités naturels des filles et des garçons, comme des femmes et des hommes, ainsi que leurs expériences vécues en milieu scolaire ou professionnel et leurs chances dans la vie en général. Les stéréotypes féminins sont à la fois le résultat et la cause d'attitudes, de valeurs, de normes et de préjugés profondément enracinés à l'égard des femmes. Ils sont utilisés pour justifier et maintenir la domination historique des hommes sur les femmes ainsi que les comportements sexistes qui empêchent les femmes de progresser. »

Mise au point – origine et diffusion des stéréotypes de genre

Les stéréotypes de genre sont des représentations simplifiées et réductrices associées au fait d'être perçu comme fille ou garçon, femme ou homme. Ils attribuent à chaque sexe/genre des qualités, des rôles ou des comportements supposés « naturels », alors qu'ils sont socialement construits, souvent de façon inconsciente.

Ces stéréotypes ne sont pas innés, ce sont des constructions sociales et culturelles. En prescrivant ce que les individus « devraient » être, ressentir ou faire, ils peuvent contraindre la liberté individuelle, limiter les choix et influencer les trajectoires scolaires, professionnelles et personnelles.

Ils sont profondément ancrés dans la société et se transmettent par différents vecteurs, notamment :

- la famille : dès le plus jeune âge, les rôles et attentes attribués aux filles et aux garçons (choix des jouets, encouragements différenciés, répartition des tâches domestiques, valorisation de certains comportements) peuvent renforcer des idées préconçues sur ce qui serait « approprié » pour chacune et chacun ;
- les codes vestimentaires ;
- l'École : l'École joue un rôle clé dans la reproduction, mais également dans la remise en cause, des stéréotypes (attentes différenciées, biais dans l'évaluation, distribution genrée de la parole et des rôles, choix genrés d'orientation, etc.) ;
- les médias et les productions culturelles : la publicité, les films, les séries, les livres, la musique, la peinture, les émissions de télévision, les jeux vidéo, etc. diffusent souvent des représentations stéréotypées des filles/femmes et des garçons/hommes, contribuant à façonner les imaginaires collectifs et les normes sociales ;
- les réseaux sociaux et les environnements numériques : les plateformes en ligne peuvent amplifier certaines normes de beauté, de réussite, de popularité ou de virilité, et exercer des pressions importantes pour s'y conformer, notamment à l'adolescence.

Exploitation du texte

À partir de ce texte, les élèves sont amenés à comprendre que :

- les rôles traditionnellement attribués aux femmes et aux hommes orientent différemment les parcours scolaires et professionnels, notamment dans les choix d'orientation (par exemple, les hommes vers les sciences, la politique ou la technologie, les femmes vers les métiers du soin, de l'éducation ou de l'accompagnement) ;
- certaines inégalités sont banalisées dans la vie quotidienne, notamment dans la répartition des tâches domestiques, la gestion de la famille. Certaines violences sont également banalisées, comme les violences au sein du couple ;
- les médias et les productions culturelles contribuent à diffuser et à renforcer des représentations stéréotypées ;
- les stéréotypes de genre ne sont pas seulement des croyances individuelles, mais des mécanismes sociaux puissants qui participent à la production et la reproduction des inégalités entre les femmes et les hommes.

Il est rappelé que les stéréotypes de genre peuvent influencer la construction de la personnalité, limiter les choix (scolaires, professionnels et personnels), être à l'origine de violences (discriminations, harcèlement, violences sexistes et sexuelles).

Démarche alternative – repérer les stéréotypes à l'aide de supports variés

Pour enrichir la réflexion et diversifier les points d'entrée, il est possible de proposer des supports variés (publicités, œuvres artistiques, extraits de films ou de séries, textes littéraires). Cette démarche permet de montrer que les stéréotypes de genre sont présents dans différentes formes culturelles, d'interroger leur évolution dans le temps, de mettre en évidence des démarches artistiques et culturelles qui contribuent à leur déconstruction.

Différents exemples de publicités, d'œuvres artistiques, de films, de séries et de textes littéraires précédemment proposés peuvent être mobilisés dans ce cadre, en fonction du temps disponible et du contexte de la classe. Des suggestions sont proposées ci-dessous.

Publicités des années 1950 à 1990 : certaines publicités jouent avec les rôles traditionnels attribués aux hommes et aux femmes. Ces images sont souvent porteuses de stéréotypes qu'il est pertinent de questionner. La publicité a longtemps reflété et renforcé les stéréotypes de genre. Même si certaines publicités évoluent progressivement vers des représentations plus égalitaires, la grande majorité reste encore très stéréotypée (jouets, voitures, hygiène).

Les années 1950-1980 : la femme ménagère et l'homme actif

Les publicités de cette époque présentent la femme essentiellement comme une mère au foyer, chargée du ménage et des enfants. Exemples : les publicités pour « Bonux » (lessive) ou « Maggi » montrent des femmes heureuses de cuisiner et laver pour leur famille, la publicité « Monsieur Propre », où un homme « viril » vient « sauver » la femme en lui facilitant le ménage, sous-entendant que c'est une tâche exclusivement féminine.

Les années 1990-2000 : premières critiques des clichés, mais persistance des stéréotypes

Certaines campagnes publicitaires commencent à intégrer des femmes actives, mais les stéréotypes persistent. Exemple : dans les publicités « Axe », la femme est toujours représentée comme un objet de désir répondant aux avances d'un homme utilisant le produit.

Les années 2010-2020 : vers plus d'inclusivité et de diversité

De plus en plus de marques dénoncent les stéréotypes de genre et prônent une représentation égalitaire. Exemples : en 2017, « Ariel » diffuse une publicité où un père apprend à son fils à faire la lessive, valorisant le partage des tâches domestiques ; la marque de jouets « Lego », qui auparavant différenciait les jouets « pour filles » et « pour garçons », sort en 2021 une campagne encourageant les enfants à choisir librement leurs jouets.

Œuvres artistiques

Des peintures, des sculptures, du cinéma ou des photos peuvent illustrer des représentations traditionnelles des genres (ex. : la peinture classique où les femmes sont souvent représentées dans des rôles domestiques, ou les portraits de figures féminines et masculines dans l'histoire de l'art).

Art visuel : contestation et affirmation

Niki de Saint Phalle (1930-2002), avec ses « Nanas » aux formes exagérées et colorées, célèbre des féminités libres et puissantes. Orlan critique les diktats de la beauté féminine en transformant son propre corps à travers la chirurgie esthétique et la performance.

Cinéma et séries : de la « femme-objet » aux femmes libres

Années 1960-1980 : La femme stéréotypée : Dans les films de la Nouvelle Vague (Godard, Truffaut), la femme est souvent une muse, un fantasme masculin.

Années 2000-2020 : émergence de nouveaux récits. Exemples : *La Belle Saison* (2015) de Catherine Corsini met en avant une histoire d'amour lesbienne, encore rare dans le cinéma français ; *Portrait de la jeune fille en feu* (2019) de Céline Sciamma raconte une relation entre femmes par le prisme d'un regard féminin cinématographique ; séries modernes : *Dix pour cent* ou *HPI* offrent des héroïnes complexes, intelligentes et indépendantes. Séries montrant avec un nouveau regard des rapports femmes/hommes : *Normal People* de Lenny Abrahamson et Hettie Macdonald.

Littérature et arts : de la soumission féminine à l'affirmation de soi

Littérature classique : la femme sous contrainte sociale. La littérature française a longtemps reflété des normes patriarcales. Exemples : dans *Madame Bovary* (1857) de Flaubert, Emma Bovary souffre de la place limitée des femmes dans la société et finit tragiquement ; *Les Femmes savantes* (1672) de Molière caricature les femmes érudites, suggérant qu'elles doivent rester dans un rôle domestique.

Littérature contemporaine : une partie de cette littérature œuvre à la déconstruction des stéréotypes. Exemples : *Chanson douce* (2016) de Leïla Slimani met en avant une nounou à la fois invisible et essentielle, questionnant la répartition des rôles entre les genres.

Ces supports permettent non seulement de diversifier les sources d'exemples, mais aussi de réveiller la curiosité des élèves en leur montrant que les stéréotypes sont présents sous différentes formes dans la culture. Il est pertinent d'interroger l'évolution de la perception de ces stéréotypes dans le temps. Des ressources et des ateliers pour analyser les représentations sexuées et les stéréotypes de genre dans l'image sont mis à disposition sur le site [genrimages](#).

Temps 4 – comprendre les conséquences des stéréotypes de genre (30 minutes)

L'objectif est d'amener les élèves à identifier des indicateurs factuels des inégalités entre les femmes et les hommes dans différents domaines de la société. À partir de données concrètes, les élèves sont invités à analyser la manière dont les stéréotypes de genre peuvent contribuer à la production et au maintien de ces inégalités dans la vie quotidienne.

Ce travail permet de montrer que les stéréotypes de genre constituent l'un des mécanismes sociaux ayant des effets mesurables et observables, comme l'établissent des travaux scientifiques. Ce travail contribue également au développement de l'esprit critique des élèves.

Analyser des données statistiques sur les inégalités femmes-hommes

Une étude de données statistiques qui illustrent des inégalités persistantes entre les femmes et les hommes dans différents domaines est présentée : les salaires, les activités sportives, l'accès à certains métiers, les violences sexistes et sexuelles, la répartition des activités professionnelles. Des infographies simples construites à partir de ces chiffres (un graphique par idée, quelques données clés mises en évidence) peuvent également être utilisées afin de rendre les écarts immédiatement lisibles par les élèves.

Des données statistiques sont proposées en annexe documentaire. D'autres données peuvent également être utilisées, par exemple celles issues des rapports suivants :

- [Chiffres-clés : Vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes – Édition 2024 | Égalité femmes-hommes](#)
- [Femmes et sport : bâtir des carrières, conquérir l'égalité, 2025, Haut Conseil à l'Égalité.](#)

Un texte littéraire simple peut également servir de support à ce travail, en complément ou à la place des données statistiques, dès lors qu'il donne à voir des inégalités ou des assignations liées au genre. Le choix du texte relève de l'équipe pédagogique, qui l'adapte au niveau de lecture des élèves.

Les élèves sont répartis en groupes. Chaque groupe dispose d'une planche statistique et répond collectivement aux questions suivantes.

- Quelle est la nature de l'inégalité observée ?
- Quels stéréotypes de genre peuvent contribuer à alimenter cette inégalité ?
- Quelles sont les conséquences de cette inégalité pour les individus concernés et pour la société dans son ensemble ?
- Quelles actions ou solutions pourraient être mises en place pour réduire ces inégalités ?

Chaque groupe présente ensuite ses réponses à la classe.

Mise en commun et synthèse

La mise en commun permet de comprendre que les inégalités ne sont pas le résultat de choix individuels isolés, mais qu'elles s'inscrivent dans des logiques sociales et culturelles plus larges. Il est important de rappeler que ces inégalités ont des conséquences concrètes sur les trajectoires de vie, les conditions de travail, la parentalité, la santé, la sécurité et l'autonomie des personnes.

Bilan

Un temps de bilan permet de formaliser les apprentissages menés. Les élèves sont alors invités à réfléchir collectivement aux facteurs sociaux et culturels susceptibles d'expliquer ces inégalités, par exemple :

- la pression sociale qui pousse les femmes à s'orienter vers des métiers dits « féminins » et les hommes vers des métiers dits « masculins », les métiers dits « féminins » étant en moyenne moins bien rémunérés ;
- les stéréotypes associant les hommes à la logique, à la technique ou au leadership, et les femmes aux métiers du soin, de l'accompagnement ou de l'enseignement ;
- la socialisation différenciée dès l'enfance (choix des jouets, encouragements distincts, modèles proposés, attentes implicites ou explicites) ;
- les livres et autres supports destinés aux enfants, qui peuvent véhiculer des représentations stéréotypées des rôles féminins et masculins ;
- les représentations médiatiques et numériques qui valorisent différemment certaines compétences, attitudes ou trajectoires selon le sexe/genre.

Par ailleurs, il peut être intéressant d'aborder le rôle des politiques publiques et des actions collectives visant à favoriser l'égalité salariale, la mixité professionnelle et une répartition plus équitable des tâches domestiques comme leviers de réduction des inégalités.

Il s'agit en effet de comprendre que, si les stéréotypes de genre enferment tout le monde dans des cases, ils bénéficient majoritairement à un groupe social (les hommes et les garçons) au détriment d'un autre groupe (les femmes et les filles), ces dernières en subissant les conséquences les plus graves (pouvant aller jusqu'à la discrimination et la violence).

Ce temps permet de consolider l'idée que l'analyse et la déconstruction des stéréotypes de genre constituent un levier important pour mieux comprendre les mécanismes des inégalités, favoriser l'égalité entre les femmes et les hommes et prévenir les situations de discrimination.

Temps 5 – comprendre comment les stéréotypes impactent la sexualité et ses représentations (20 minutes)

L'objectif de ce temps est d'amener les élèves à comprendre que les stéréotypes de genre peuvent également influencer les représentations de la sexualité, les attentes vis-à-vis des filles et des garçons, ainsi que certains comportements et relations.

Ce temps vise à :

- identifier des idées reçues concernant les relations amoureuses et la sexualité ;
- comprendre en quoi ces idées peuvent fragiliser la santé sexuelle, le respect de l'autre et la culture du consentement, et peuvent conduire à des violences sexuelles ;
- développer l'esprit critique face à certains discours diffusés dans l'espace public et sur les réseaux sociaux, notamment certains discours se réclamant du masculinisme (discours qui présentent la domination des hommes sur les femmes comme naturelle, voire biologique).

L'activité s'appuie sur des résultats issus du sondage OpinionWay [Les hommes et le masculinisme](#), réalisé pour Sidaction (novembre 2025) et sur [le rapport annuel 2026 sur l'état des lieux du sexisme en France : la menace masculiniste du Haut Conseil à l'Égalité](#), qui met en évidence la diffusion de certaines représentations stéréotypées de la sexualité et du consentement.

Il est précisé aux élèves que ces affirmations ne reflètent pas des vérités, mais des opinions présentes dans la société ; et que l'objectif est de les analyser et de les déconstruire, non d'y adhérer.

Déroulement de l'activité

Les personnels en charge de la séance choisissent trois à cinq affirmations parmi celles proposées ci-dessous. Les élèves sont invités à réagir collectivement, à l'oral ou en petits groupes, en s'appuyant sur les connaissances acquises lors des temps précédents. Un regard critique est également porté sur les sources mobilisées (origine, commanditaire, méthodologie et limites d'un sondage).

Exemples d'affirmations à discuter et à déconstruire (issues ou inspirées du sondage OpinionWay pour Sidaction ou de l'enquête Toluna Harris à partir de laquelle s'est construit le rapport du HCE) :

- « Les médias caricaturent les hommes depuis #MeToo. » ;
- « Dans la société actuelle, on ne sait plus vraiment ce que signifie "être un homme". » ;
- « C'est important que les hommes soient virils. » ;
- « Les hommes ne sont plus assez virils aujourd'hui. » ;
- « On parle tellement de consentement qu'on finit par culpabiliser les hommes. » ;
- « Quand une femme dit « non » à un rapport sexuel, on peut la convaincre de changer d'avis. » ;
- « Une femme agressée sexuellement est, en partie, responsable de sa situation. » ;
- « Un « vrai homme » doit garder le contrôle et oser prendre des risques, y compris sexuels. » ;
- « Un homme qui multiplie les partenaires est un homme qui "sait séduire". »
- « Une femme qui multiplie les partenaires ne se respecte pas et ne respecte pas son corps. » ;
- « Les femmes qui ont eu de multiples partenaires ne peuvent plus s'attacher durablement à un partenaire ensuite. » ;
- « Une femme qui exprime ouvertement son désir sexuel ne cherche pas vraiment à être respectée par les hommes. » ;
- « Il est normal que les femmes acceptent un rapport sexuel pour faire plaisir à leur conjoint. » ;

- « Porter un préservatif fait se sentir moins viril. » ;
- « La contraception est une affaire de femmes. ».

Ces affirmations permettent de mettre en lumière la pression exercée sur les garçons autour de la virilité et de la performance ainsi que le contrôle social exercé sur la sexualité des filles. La mise en commun permet de faire émerger les messages clés suivants :

- il n'existe pas de désir, de comportement ou de rôle sexuel « typique » défini par le genre ;
- le consentement est libre, éclairé, spécifique, préalable et révocable à tout moment ;
- la protection (préservatif) est un outil de prévention et de respect, et non un signe de faiblesse ;
- la contraception n'est pas qu'une affaire de femmes ;
- les stéréotypes de genre peuvent empêcher de vivre une sexualité respectueuse et favorable à la santé.

Mise au point – masculinismes et sexualité : des influences qui fragilisent la santé sexuelle

Les discours masculinistes valorisent une conception de la virilité fondée sur la domination des femmes, la prise de risque et la remise en cause du consentement. Le masculinisme est fondé sur une essentialisation des rapports de domination des hommes sur les femmes, présentés comme naturels, voire biologiques. Ces discours se diffusent surtout en ligne (réseaux sociaux, plateformes vidéo, comptes d'influenceurs, etc.) souvent sous forme d'humour ou de « conseils », et les algorithmes de recommandation les amplifient en enfermant peu à peu les internautes dans ce type de contenus. Beaucoup de jeunes y sont exposés sans l'avoir cherché. Le sondage OpinionWay [Les hommes et le masculinisme](#) pour Sidaction (novembre 2025) en montre l'impact possible sur les représentations et les comportements sexuels :

- une « virilité » qui banalise les risques sexuels : ces discours associent la masculinité à la force, au contrôle et à la prise de risque, y compris sexuelle. Cette pression touche particulièrement les 16-34 ans : près d'un tiers se sentent « plus puissants » sans préservatif, et un jeune homme sur six y voit « un signe de faiblesse » ;
- une culture du consentement fragilisée : les idées véhiculées contredisent les principes d'une sexualité respectueuse. Parmi les 16-34 ans, plus d'un tiers pensent que demander le consentement « gâche la spontanéité », ou qu'un homme « ne peut être tenu responsable » faute de « non » clairement exprimé. Le *stealthing* (le fait de retirer le préservatif sans prévenir), qui peut constituer un viol ou une agression sexuelle, est banalisé par les discours masculinistes ;
- des stéréotypes qui dévalorisent la sexualité des femmes : ces contenus jugent négativement le désir et la vie sexuelle des femmes (une femme ayant plusieurs partenaires « ne se respecte pas », une femme exprimant son désir « ne cherche pas à être respectée »), ce qui renforce les inégalités et nourrit les violences sexistes et sexuelles.

Donner des repères et développer l'esprit critique

- 1 - déconstruire les injonctions de genre qui font obstacle à la prévention ;
- 2 - rappeler que se protéger lors d'un rapport n'est ni un manque de courage ni une faiblesse, mais une nécessité ;
- 3 - réaffirmer la centralité du consentement dans toutes les relations ;
- 4 - renforcer l'esprit critique face aux contenus en ligne, qui peuvent inciter à la prise de risque, à la domination et au non-respect du consentement.

Ces discours masculinistes, dont les adolescents sont souvent la cible, les enferment dans une vision rigide de la masculinité : être fort, dominant, sans émotion ni vulnérabilité, qui pèse sur leur bien-être et leurs relations. L'objectif n'est donc pas de culpabiliser, mais d'aider chacun et chacune à repérer ces mécanismes et à s'en libérer.

Pour aller plus loin : les vidéos de « T'as vu production », réalisées en partie dans le cadre du projet « Jeunes contre le sexisme », peuvent être visionnées avec les élèves. Les données détaillées (sondage OpinionWay/Sidaction, rapport 2026 du Haut Conseil à l'Égalité sur la menace masculiniste) figurent dans les « Apports de connaissances » disponibles en annexe.

Temps 6 – bilan de la séance : synthèse des apprentissages et mise en perspective (10 minutes)

Ce dernier temps constitue un temps de synthèse des apprentissages. Il permet aux élèves de revenir sur ce qui a été travaillé, de formuler ce qu'ils et elles en retiennent et de fixer les notions abordées. Ce bilan peut prendre des formes variées, selon les choix pédagogiques des personnels, le profil de la classe et le temps disponible. Les propositions qui suivent peuvent se compléter lorsque le temps le permet, être choisies en fonction de ce qui a émergé au cours de la séance, ou constituer des prolongements exploités ultérieurement.

Questionnaire

Un questionnaire vrai/faux est proposé aux élèves. Il est réalisé individuellement ou en groupe. Chaque affirmation est ensuite discutée afin de revenir sur les notions clés abordées dans les différents temps d'apprentissage et de permettre aux élèves de reformuler avec leurs mots ce qu'ils et elles ont appris. Une correction est proposée, mais le questionnaire n'est pas utilisé comme une évaluation sommative : il constitue un temps de consolidation des apprentissages.

1. Les stéréotypes de genre sont des idées toutes faites qui associent des rôles, des comportements ou des qualités aux femmes et aux hommes.
2. Les stéréotypes de genre reposent sur des différences biologiques entre les femmes et les hommes.
3. Les stéréotypes de genre peuvent influencer les choix scolaires, professionnels, les comportements et les relations entre les personnes.
4. Les stéréotypes de genre peuvent contribuer aux inégalités, aux discriminations et aux violences sexistes et sexuelles.
5. Les normes sociales liées au genre peuvent influencer la manière dont on se représente la sexualité et le consentement.

Les réponses attendues

- Affirmation 1 – vrai : les stéréotypes de genre sont des idées simplifiées et largement diffusées dans la société, qui ne reposent pas sur un fondement biologique.
- Affirmation 2 – faux : les différences biologiques entre les sexes n'expliquent pas les rôles, les comportements ou les capacités attribués aux femmes et aux hommes. Ces rôles sont socialement construits.
- Affirmation 3 – vrai : comme cela a été montré dans les temps 2 et 3, les stéréotypes peuvent influencer l'image de soi, les choix d'orientation, les comportements et les relations sociales.
- Affirmation 4 – vrai : les stéréotypes de genre contribuent à alimenter les inégalités, les situations de discriminations, de harcèlement et les violences sexistes et sexuelles.
- Affirmation 5 – vrai : certains stéréotypes de genre peuvent fragiliser la culture du consentement, banaliser des prises de risque et influencer les représentations de la sexualité. Ils sont à l'origine des violences sexistes et sexuelles.

Bilan

Les élèves sont invités à formuler collectivement les idées essentielles retenues au cours de la séance, par exemple :

- les stéréotypes de genre sont des constructions sociales et culturelles, ils ne constituent pas des vérités biologiques ni des normes universelles ;
- ils peuvent influencer les représentations de soi et des autres, les comportements, les choix d'orientation, les relations affectives et les représentations de la sexualité ;
- ils peuvent contribuer au maintien d'inégalités et avoir des répercussions sur l'égalité, la santé, la qualité des relations et le respect de chacune et chacun. Ils sont à l'origine des violences sexistes et sexuelles ;
- il est possible d'apprendre à les repérer, à les analyser de manière critique et à faire des choix plus éclairés, dans le respect de soi-même et d'autrui.

À l'issue du bilan, il est proposé d'adopter des mesures concrètes pour la classe, avec un engagement des élèves pour lutter contre les stéréotypes de genre (par exemple une charte, une affiche, une image ou un poster).

Que retenir en quelques mots ?

Un stéréotype : une idée toute faite, un cliché. On croit que toutes les personnes d'un même groupe sont pareilles.

Un stéréotype de genre : une idée toute faite sur ce que « devraient » être ou faire les filles et les garçons, les femmes et les hommes. Ces idées enferment les filles et les garçons dans des rôles prédéfinis : elles limitent leurs choix et leur confiance en elles et en eux, et alimentent les inégalités et les violences sexistes et sexuelles.

Le sexisme : manquer de respect à une personne, ou la traiter moins bien, à cause de son sexe ou de son genre. Le sexisme est interdit par la loi.

Bibliographie à destination des personnels en charge de la séance

- Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, [rapport annuel 2026 sur l'état des lieux du sexisme en France](#).
- Réseau Canopé. [Le débat mouvant](#).
- Réseau Canopé. [Lutter contre les stéréotypes de genre à l'école](#).
- Maison de l'Égalité Femmes-Hommes. [Exposition mouvante : Panneaux ressources](#).
- Ministère chargé de l'Égalité entre les femmes et les hommes. (2023). [Chiffres-clés : Vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes - Édition 2023](#).
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (OHCHR). [Gender stereotyping](#).
- ONISEP. [Les stéréotypes de genre et leur impact sur les élèves](#).
- Sénat, délégation aux droits des femmes. (2026). [Mascus : la nouvelle offensive contre les femmes, rapport n° 776 \(2025-2026\) – recommandations](#).
- France Inter, Révélation. (5 juin 2026). [Terrorisme masculiniste](#) : l'alerte du renseignement intérieur français.

Séance spécifique en lien avec l'axe 2 – le consentement et le refus

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

Axe

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

Objectif d'apprentissage

Reconnaître et comprendre ses émotions, ses sentiments, et ceux des autres ; donner ou refuser son consentement.

Notions et compétences

- Exprimer ses envies, ses limites en matière de sexualité, dans le respect de soi, de l'autre et de la loi.
- Savoir exprimer ses émotions et ses sentiments, identifier celles des autres et en tenir compte (CPS).
- Connaître les conditions qui permettent de s'engager émotionnellement et/ou physiquement dans une relation pour s'y épanouir.
- Prendre conscience de l'importance du consentement avéré en tant qu'élément essentiel d'une relation sexuelle, comprendre pourquoi il est important d'exprimer, de reconnaître et de respecter le consentement ou le refus.
- S'affirmer par le consentement et le refus (CPS).
- Connaître les conditions du consentement et du non-consentement ainsi que les principaux éléments du cadre juridique et les risques encourus en cas de non-respect.
- Prendre conscience du fait que chaque personne a droit à une sexualité exempte de toute violence, respectueuse de sa liberté, de sa dignité et de son intimité – l'agression sexuelle et le viol constituant toujours des infractions (délits et crimes), qui portent atteinte aux droits humains fondamentaux, qui ne peuvent en aucun cas être désirés et consentis, et dont les victimes ne sont jamais responsables.
- Reconnaître la nécessité pour une victime de harcèlement, de violences verbales, physiques ou psychologiques, de violences sexuelles (agression sexuelle, viol, harcèlement, inceste) de chercher du soutien.
- Savoir comment réagir de manière efficace lorsqu'une personne est victime (écouter de façon empathique, soutenir la victime, alerter, chercher de l'aide pour soi-même ou pour autrui).

■ Présentation de la séance

Cette séance vise à aider les élèves à reconnaître et à comprendre les émotions et les sentiments dans la rencontre avec l'autre, en lien avec la compréhension de l'importance du consentement dans les relations. Elle permet d'identifier les situations de violence, notamment sexistes et sexuelles, et de donner aux élèves les moyens de les nommer, d'en parler et d'y réagir.

La réflexion s'appuie sur des supports variés : textes littéraires, représentations picturales, extraits de films et vidéos de prévention. La séance permet également de fournir aux élèves des repères et des outils pour soutenir les victimes de violences sexuelles et adopter une attitude adaptée face à ces situations.

Cette séance se déroule en cinq temps d'apprentissage :

- temps 1 – construire la problématique de la séance (10 minutes) ;
- temps 2 – la rencontre amoureuse : l'expérience d'un éblouissement (30 minutes) ;
- temps 3 – comprendre l'importance du consentement (30 minutes) ;
- temps 4 – prévenir, réagir, être aidé, écouter (30 minutes) ;
- temps 5 – bilan : tester et consolider les connaissances (10 minutes).

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

■ Place dans le parcours de l'élève

Dans le cadre du programme d'éducation à la vie affective et relationnelle, puis d'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité, la notion de consentement fait l'objet d'un apprentissage progressif tout au long de la scolarité. À l'école maternelle puis élémentaire, les élèves apprennent à exprimer leur accord ou leur refus dans des situations simples de la vie quotidienne (dire « oui » ou « non » pour un jeu, pour se tenir la main, etc.) et à respecter le refus de l'autre. Au collège, la notion de consentement s'élargit et devient plus complexe : en classe de cinquième, les élèves apprennent à affirmer leur accord ou leur refus dans des situations de la vie quotidienne et prennent conscience de l'importance du consentement dans la prise de décisions relatives à la sexualité. En classe de quatrième, les élèves apprennent à identifier un adulte de confiance, un lieu, un service d'aide et de soutien à qui s'adresser pour être aidé en cas de violences sexistes et sexuelles (y compris les violences sexuelles incestueuses).

■ Déroulement de la séance

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

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

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

Ce temps vise à faire émerger les représentations des élèves autour du mot *consentement* et à construire la problématique de la séance avec elles et eux.

L'activité repose sur une expression écrite brève : chaque élève répond, sur un premier papier, à la question 1 : « Pour toi, le consentement, c'est... » (un mot, une expression ou une courte phrase). Sur un second papier, l'élève répond à la question 2 : « À quoi sert le consentement dans une relation ? Qu'est-ce qu'il apporte ? » (un mot, une expression ou une courte phrase).

Les élèves sont invités à formuler des réponses sincères exprimant ce qu'ils et elles pensent savoir sur le sujet. Il est toutefois rappelé que certaines situations relèvent du cadre légal : il ne s'agit donc pas uniquement d'opinions personnelles, mais aussi de règles fixées par la loi, qui s'imposent à toutes et tous.

Il est rappelé qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, que les réponses doivent rester générales et qu'aucune situation personnelle ne doit être évoquée.

Les productions sont affichées puis analysées collectivement afin de dégager une problématique, par exemple : « Comment concilier liberté individuelle et respect de l'intégrité d'autrui ? Comment reconnaître et respecter un consentement ? Quelles situations peuvent rendre son expression difficile ? ».

Temps 2 – la rencontre amoureuse : l'expérience d'un éblouissement (30 minutes)

Ce temps vise à analyser une représentation de la rencontre amoureuse dans une œuvre de fiction. En identifiant les émotions associées à cette rencontre et les ressorts de sa mise en scène, les élèves sont amenés à interroger les attentes sociales, culturelles et personnelles liées à la rencontre amoureuse. Cette analyse engage également une réflexion sur la communication non verbale, la réciprocité et la reconnaissance mutuelle dans la relation.

Remarque : une relation (relation humaine, relation sexuelle, etc.) implique que les parties sont sur un pied d'égalité. Dans une situation de non-respect du refus, un rapport de domination est instauré. On ne peut donc plus parler de « relation », mais de violence.

Faire émerger les représentations initiales (5 minutes)

Les élèves sont invités, par petits groupes, à proposer un mot ou une expression qu'ils et elles associent spontanément à une rencontre amoureuse (par exemple : « coup de foudre », « émotion forte », « regard », « papillons dans le ventre »).

Cette activité permet de recueillir les représentations des élèves et de faire émerger les émotions et images fréquemment associées à la rencontre amoureuse. Elle constitue un point d'appui pour analyser, dans un second temps, les modèles culturels véhiculés par les œuvres de fiction et les réseaux sociaux.

Présenter la compétence psychosociale travaillée dans l'activité

Les objectifs d'apprentissage sont explicités aux élèves : il s'agit d'identifier les émotions exprimées par des personnages d'une œuvre et de travailler la compréhension des émotions d'autrui. Le choix d'une scène où les émotions ne sont pas verbalisées est explicité aux élèves : c'est précisément

parce que les personnages ne mettent pas de mots sur ce qu'ils ressentent que l'extrait permet de travailler l'identification des émotions d'autrui, avant de travailler l'intérêt de leur expression explicite.

Visionnage d'un extrait cinématographique

Les élèves visionnent un extrait du film *West Side Story* (1961), réalisé par Robert Wise et Jerome Robbins, mettant en scène la rencontre entre Tony et Maria. Le couple hétérosexuel mis en scène n'est pas la seule façon d'aimer : cette représentation est une représentation parmi d'autres. Des alternatives plus contemporaines (film récent, série, clip, bande dessinée) peuvent être utilisées par l'équipe pédagogique, avec la même grille d'analyse.

Cette scène repose sur un échange de regards et de gestes, accompagné d'un travail particulier sur la lumière, la musique et le silence, qui met en valeur l'intensité émotionnelle de la rencontre.

Analyse collective de la scène

À l'issue du visionnage, un échange collectif est mené à partir de questions ouvertes, qui peuvent être, par exemple :

- « Comment les personnages se comportent-ils lors de cette rencontre ? » ;
- « Quels éléments de la mise en scène attirent votre attention (lumière, musique, silence, mouvements de caméra) ? » ;
- « Quelles émotions semblent éprouver les personnages ? » ;
- « Faites parler les personnages de cette scène. Que pourrait dire Maria à Tony en décrivant ce qu'elle ressent ? Que pourrait dire Tony à Maria en décrivant ce qu'il ressent ? » ;
- « Quels obstacles à cette relation apparaissent dans la scène ? » ;
- « Cette représentation de la rencontre amoureuse vous semble-t-elle réaliste aujourd'hui ? ».

Les échanges peuvent reposer sur les éléments suivants :

- la rencontre avec l'autre comme un instant suspendu : le flou artistique autour des personnages secondaires les isole et place Tony et Maria dans un monde à part, où seul leur lien compte. Cet effet visuel illustre le caractère unique et intense de leur rencontre ;
- le silence et la musique comme symboles de l'intensité du sentiment amoureux : lorsque leurs regards se croisent, la musique et le bruit de fond s'estompent, créant une sensation de « suspension du temps », qui met en avant l'importance de ce moment. Ce choix de mise en scène construit l'idée d'un moment unique et exceptionnel ;
- le regard comme langage universel : l'échange de regards entre les deux personnages traduit une attraction instinctive et très forte, un « coup de foudre » qui va au-delà des mots et qui ne demande pas d'explication. Il est important d'interroger ici la question de la réciprocité : comment la scène donne-t-elle à voir que l'attirance est partagée ? ;
- l'éclairage doux et les zooms progressifs : la lumière douce et l'utilisation de la caméra qui se rapproche progressivement des personnages renforcent le sentiment d'intimité et d'unité entre eux ;
- la fragilité de cet amour naissant : bien que l'instant soit magique, il est interrompu brutalement par l'intervention du frère de Maria, qui symbolise les obstacles sociaux, familiaux et culturels qui empêcheront probablement leur amour de s'épanouir pleinement.

Mise en perspective et synthèse

Une synthèse est proposée :

- une représentation idéalisée de la rencontre amoureuse : la fiction met souvent en scène une rencontre marquée par l'évidence et l'intensité émotionnelle ;
- des contraintes sociales et familiales : la scène montre que les sentiments peuvent entrer en tension avec des normes sociales, culturelles ou familiales ;
- la communication non verbale et la réciprocité : les regards et la danse illustrent une forme de communication non verbale traduisant une attirance partagée. Cette observation permet d'introduire la notion de réciprocité dans la relation ;
- fiction et réalité : les élèves sont invités à distinguer la représentation cinématographique de la rencontre amoureuse des réalités vécues, souvent plus complexes.

Remarque : il est important de rappeler que la fiction propose une vision construite et idéalisée de la rencontre amoureuse. L'objectif n'est pas de définir un modèle à reproduire, mais d'analyser des représentations culturelles et de développer un regard critique sur les attentes qu'elles peuvent susciter.

Ce temps permet aux élèves d'identifier comment la rencontre amoureuse est mise en scène dans la fiction et d'en comprendre les ressorts émotionnels et symboliques. Il ouvre une réflexion sur la diversité des façons de se rencontrer et de construire une relation, dans le respect de l'autre et en tenant compte des réalités sociales et culturelles.

Point de vigilance – pluralité des représentations amoureuses

L'extrait étudié met en scène une rencontre entre un personnage féminin et un personnage masculin. Il convient d'être attentif et attentive au fait que cette représentation s'inscrit dans un cadre culturel historiquement marqué par la représentation de l'hétérosexualité, avec un rapport de genre fondé sur la différenciation asymétrique et sur la complémentarité obligatoire des sexes opposés.

Dans le cadre de cette activité, il est important de rappeler que la scène analysée constitue une représentation parmi d'autres, inscrite dans un contexte historique et culturel particulier, de veiller à ne pas présenter la rencontre amoureuse hétérosexuelle comme un modèle unique et d'ouvrir la réflexion à la diversité des orientations sexuelles, sans hiérarchisation. L'objectif pédagogique n'est pas de promouvoir un modèle relationnel, mais d'analyser des représentations culturelles et de développer un regard critique sur les normes qu'elles peuvent véhiculer.

Bilan sur la compétence psychosociale travaillée et retour réflexif

Il est rappelé l'importance d'utiliser différents indices pour comprendre ce que ressent autrui (le visage, le regard, la posture, les gestes, la voix) : « Comment le metteur en scène parvient-il à faire exprimer une émotion à ses personnages ? Étiez-vous tous d'accord sur l'émotion identifiée ? »

Il est demandé aux élèves d'énoncer les différentes façons de se sentir amoureux ou amoureuse (pas seulement le coup de foudre).

Transfert de ce travail au sein de la vie quotidienne : « Lorsqu'une émotion est exprimée, tout le corps peut être utilisé. Mieux les émotions sont exprimées, mieux les personnes communiquent avec celles et ceux qui peuvent alors les aider à se sentir mieux. »

En classe, à la maison, si les émotions sont exprimées de manière constructive, les conflits peuvent être évités ou résolus plus rapidement, ce qui permet de se sentir mieux.

Il est important d'insister sur le fait qu'il est parfois difficile d'identifier l'émotion d'autrui. Les interprétations peuvent varier : il est donc pertinent de vérifier auprès de la personne concernée ce qu'elle ressent, plutôt que de supposer.

Prolongement – exprimer ses émotions et ses désirs

Avant d'aborder la notion de consentement, un court temps d'expression peut être proposé aux élèves. Les personnels rappellent qu'exprimer une émotion ou un désir n'est ni une faiblesse ni une impolitesse : c'est une compétence qui s'apprend et qui protège. Les émotions transmettent en effet des informations essentielles sur nos besoins : une émotion désagréable signale souvent un besoin non satisfait, une émotion agréable un besoin satisfait. Les exprimer permet à l'autre de comprendre ce que l'on ressent et ce que l'on souhaite, ou ne souhaite pas.

Plusieurs appuis simples facilitent cette expression :

- des « messages clairs », formulés en « je », qui expriment un ressenti et un besoin pour se faire bien comprendre : « je me sens... », « j'ai envie de... », « je n'ai pas envie de... », « j'aimerais que... », « ce qui me met mal à l'aise, c'est... » ;
- un répertoire de mots des émotions, construit avec la classe à partir des six émotions de base (joie, peur, colère, tristesse, dégoût, surprise), et leurs nuances (« un peu », « beaucoup », « énormément ») ;
- des modalités non verbales : choisir une image ou une émoticône, situer son ressenti sur une échelle visuelle.

Temps 3 – comprendre l'importance du consentement (30 minutes)

Ce temps vise à sensibiliser les élèves à la notion de consentement dans différentes relations présentant une certaine diversité de genres et d'orientations sexuelles, et à engager une réflexion collective sur le respect des limites, la communication et l'importance du consentement.

Cette activité permet de comprendre que le consentement doit pouvoir être exprimé et vérifié à tout moment. Pour être valable, il doit être libre et éclairé, spécifique, préalable et révoquant, et il est apprécié au regard des circonstances. Le silence, l'hésitation ou l'absence de réaction ne peuvent en aucun cas être interprétés comme un accord.

Présentation de l'activité

Pour introduire l'activité, chacun des cinq éléments permettant de caractériser le consentement (au regard de l'article 222-22 du Code pénal, dans sa rédaction issue de la loi du 6 novembre 2025) est présenté aux élèves.

La personne donne son accord, son langage corporel est en accord avec ses paroles. Un « oui » hésitant, un silence ou une absence verbale de « non » ne constituent pas un consentement :

- le « oui » est **éclairé** (« oui, je sais ») : la personne sait exactement à quoi elle consent. Il n'y a pas de mensonge, de surprise ou d'information cachée ;
- le « oui » est **libre** (« oui, et je peux changer d'avis ») : la personne donne son accord sans subir de pression, de chantage ou de menace. Elle sait qu'elle peut changer d'avis à tout moment, que son choix sera respecté, sans subir de conséquence si elle change d'avis. Certains facteurs, comme une grande différence d'âge (par exemple avec un adulte plus âgé) ou une relation déséquilibrée (par exemple entre deux jeunes, dont l'un est l'éducateur sportif de l'autre dans un club de loisirs), biaisent la possibilité de consentir librement : une relation marquée par un lien d'autorité n'est jamais symétrique ;
- le consentement est **préalable** (il doit être donné avant l'acte) ;
- le consentement est révoquant (il peut être retiré à tout moment) ;
- le consentement est **spécifique** (il concerne un acte précis, à un moment précis : par exemple accepter de s'embrasser ne signifie pas accepter un rapport sexuel avec pénétration).

Remarque : une relation (relation humaine, relation sexuelle, etc.) implique que les parties sont sur un pied d'égalité. Dans une situation de non-respect du refus, un rapport de domination est instauré. On ne peut donc plus parler de « relation », mais de violence.

L'une des deux consignes suivantes peut être proposée.

Option 1 : en groupe, analysez trois situations proposées. Pour chacune, déterminez si les cinq conditions du consentement sont réunies.

Option 2 : chaque groupe lit la situation attribuée et échange à partir des questions suivantes.

1. Le consentement est-il clairement exprimé ? Pourquoi ?
2. Quels éléments montrent une hésitation, une gêne ou une absence de consentement ?
3. Quelles peuvent être les conséquences de l'absence de consentement ?
4. Quelles attitudes permettraient de garantir un consentement mutuel ?
5. Existe-t-il des dynamiques de pouvoir (âge, relation préalable, contexte, état émotionnel ou physique) ?
6. Accepter un acte sexuel pour faire plaisir à son ou sa partenaire est-il un consentement ?

Chaque groupe prépare ensuite une restitution synthétique.

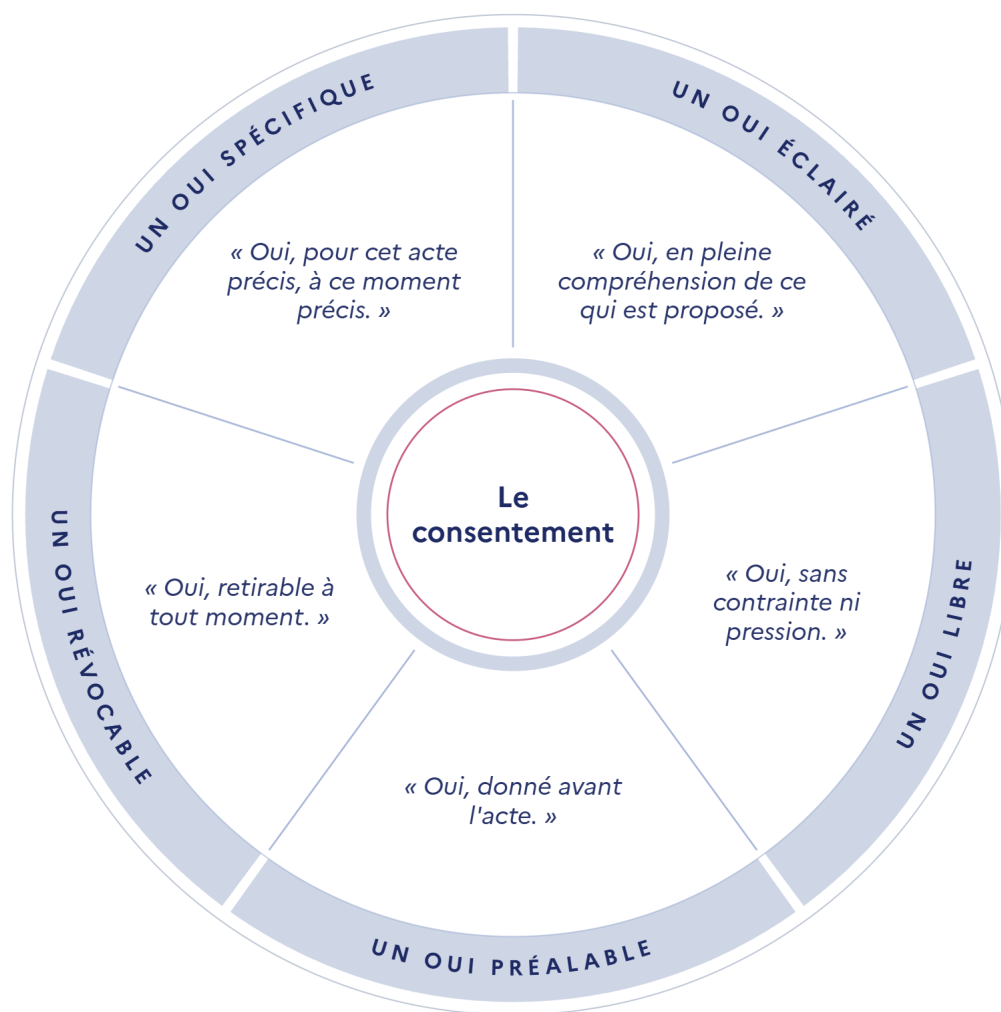
Supports possibles

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

Figure 1 – la roue du consentement.

Représentation circulaire des cinq conditions du consentement.

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



LES CINQ CONDITIONS DU CONSENTEMENT · LOI DU 6 NOVEMBRE 2025

Figure 2 – la liste du consentement.

Présentation sous forme de liste des cinq mêmes conditions.

Le consentement

CINQ CONDITIONS

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

UN OUI ÉCLAIRÉ

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

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

UN OUI LIBRE

« Oui, sans contrainte ni pression. »

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

UN OUI PRÉALABLE

« Oui, donné avant l'acte. »

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

UN OUI RÉVOCABLE

« Oui, retirable à tout moment. »

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

UN OUI SPÉCIFIQUE

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

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

Exemples de situations possibles

Les situations proposées permettent d'aborder différentes configurations relationnelles, orientations sexuelles et contextes sociaux.

Les rubriques « Intention pédagogique – repère pour les personnels » qui accompagnent chaque situation sont des repères de préparation destinés aux personnels : elles ne sont ni distribuées ni annoncées aux élèves. L'analyse est d'abord conduite par les groupes, à partir de leur propre réflexion ; les personnels s'appuient ensuite sur ces repères, après la restitution, pour reprendre ce qui n'a pas été exprimé et proposer une explication à partir du cadre juridique.

Les situations peuvent également être modifiées, remplacées ou complétées.

Situation 1

Contexte : deux personnes sont amies ou amis de longue date. Un soir, lors d'une fête, tout le monde danse et s'amuse. L'une se rapproche de l'autre : elle ressent une attirance qui dépasse l'amitié et se met à la toucher de façon de plus en plus intime. L'autre se sent mal à l'aise mais hésite à la repousser ; elle ne dit rien, gênée de ne pas en avoir envie et redoutant de briser leur amitié.

Aide possible – questions d'analyse

- La personne qui initie le contact a-t-elle respecté les droits de l'autre ?
- L'autre est-elle obligée de réagir immédiatement ?
- Quels signes auraient dû être pris en compte pour comprendre que l'autre ne consentait pas ?
- De quelles manières aurait-il fallu s'assurer de son accord ?

Intention pédagogique – repère pour les personnels : mettre en évidence que le silence et l'hésitation ne valent pas consentement, et que chacun et chacune a le droit de ne pas réagir immédiatement. Rappeler que le consentement est libre et éclairé, spécifique, préalable et révocable, et qu'il ne peut être déduit du seul silence ou de la seule absence de réaction (article 222-22 du Code pénal, modifié par la loi du 6 novembre 2025). Souligner qu'une relation amicale ne crée aucune obligation et qu'il revient à la personne qui initie le contact de s'assurer activement de l'accord de l'autre. Les signes non verbaux (gêne, raideur, retrait, absence de réaction) doivent être pris en compte, mais ils ne suffisent pas : ils peuvent être absents, ambigus ou mal interprétés, et une personne peut ne pas parvenir à manifester le refus qu'elle ressent. Une demande explicite, suivie d'un accord clair, est le moyen le plus sûr de s'en assurer.

Situation 2

Contexte : lors d'une soirée étudiante, après quelques verres, une personne multiplie les compliments envers une autre (sa tenue, sa personnalité), lui sourit beaucoup, se rapproche et finit par lui glisser à l'oreille qu'elle aimerait l'embrasser. L'autre ne repousse pas les avances mais se montre hésitante et mal à l'aise, sans rien répondre. Finalement, elles s'embrassent, mais la personne concernée se sent perdue et ne sait pas vraiment si c'était ce qu'elle voulait.

Aide possible – questions d'analyse

- Le consentement est-il clairement exprimé ici ?
- Pourquoi la gêne et l'absence de réponse de l'autre sont-elles importantes dans cette situation ?
- De quels signaux la personne qui initie aurait-elle dû tenir compte pour comprendre que l'autre ne consentait pas ?
- Comment aurait-elle pu s'assurer que l'autre était d'accord ?
- Vers qui la personne concernée peut-elle se tourner pour en parler ?

Intention pédagogique – repère pour les personnels : comprendre que l’absence de refus ne vaut pas accord : un consentement doit être explicite, clair et partagé. Montrer le rôle de l’alcool, qui altère la capacité à exprimer un choix libre, et l’importance de vérifier l’accord plutôt que de l’interpréter. Rappeler qu’il est toujours possible, après coup, d’exprimer son trouble et d’en parler. Le GHB et la soumission chimique (substances administrées à l’insu d’une personne, par exemple dans un verre, pour altérer sa capacité à consentir) peuvent également être évoqués.

Situation 3

Contexte : deux personnes sont en couple depuis trois ans et vivent ensemble. Un soir, l’une d’elles est fatiguée et n’a pas envie d’avoir une relation sexuelle. L’autre engage tout de même un rapport, persuadée que, comme elles sont ensemble depuis longtemps, cela va de soi. La première se fige, ne dit rien et la laisse faire, alors qu’elle ne souhaite pas cette relation sexuelle. Les jours suivants, l’autre minimise l’épisode, expliquant que « c’est normal dans un couple ».

Aide possible – questions d’analyse

- Le fait d’être en couple, même depuis longtemps, suffit-il à supposer le consentement de l’autre à une relation sexuelle ?
- Le consentement donné lors de relations sexuelles précédentes vaut-il pour ce soir-là ?
- Qu’est-ce qui montre que la personne n’était pas consentante ?
- Comment s’assurer de l’accord de l’autre au lieu de le présumer ?
- Comment exprimer un refus ou un changement d’avis dans une relation installée, et pourquoi cela peut-il être difficile ?
- En quoi cette situation se distingue-t-elle d’une dispute ou d’un désaccord entre les deux personnes ?

Intention pédagogique – repère pour les personnels : montrer que le consentement est toujours nécessaire, y compris dans une relation installée : il ne se présume pas et un accord donné par le passé ne vaut pas pour les fois suivantes. Le consentement est spécifique et révoquant à tout moment. Rappeler qu’un viol ou une agression sexuelle est possible au sein du couple, et que le figement (sidération) est une réaction fréquente qui ne signifie jamais un accord. Se reporter à l’encadré « Mise au point – les violences au sein du couple » : l’existence d’une relation de couple, quelle qu’en soit la durée et même si elle est terminée, constitue une circonstance aggravante des infractions de violences sexuelles. Rappeler également que les violences ne se confondent pas avec un conflit : dans une dispute, deux points de vue s’opposent à égalité, tandis que dans les violences un rapport de domination est installé.

Situation 4

Contexte : deux personnes sont ensemble depuis quelques semaines. L’une voudrait avoir un premier rapport sexuel, pas l’autre, qui ne se sent pas prête. La première insiste : « si tu m’aimais, tu le ferais », « tout le monde l’a déjà fait à notre âge ». L’autre finit par céder, par crainte de décevoir ou d’être quittée. Dans les jours qui suivent, la première lui reproche régulièrement son hésitation et lui demande de justifier ses sorties et ses messages.

Aide possible – questions d’analyse

- Le « oui » obtenu de cette manière est-il un consentement libre ?
- Quels procédés sont utilisés pour faire pression (chantage affectif, norme supposée du groupe, peur de l’abandon) ?
- Pourquoi ne pas se sentir prêt ou prête est-il une raison suffisante et légitime ?

- L'insistance, les reproches répétés et le contrôle des sorties ou des messages sont-ils des violences ? Pourquoi ?
- Comment exprimer un refus, et comment réagir face à l'insistance de l'autre ?
- À qui demander de l'aide ? Que dit la loi ?

Intention pédagogique – repère pour les personnels : comprendre que la pression affective et la peur (de décevoir, d'être quitté ou quittée, d'être jugé ou jugée) privent le consentement de sa liberté : un « oui » obtenu par insistance ou par chantage n'est pas un consentement valable. Rappeler que le rythme de chacune et chacun est légitime, qu'on n'a pas à se justifier de ne pas se sentir prête ou prêt, et que l'argument du « tout le monde le fait » est faux et n'oblige à rien. Insister sur le fait qu'aimer quelqu'un, c'est aussi respecter son refus. Se reporter à l'encadré « Mise au point – les violences au sein du couple » : le chantage affectif, les reproches répétés et le contrôle des sorties ou des messages relèvent des violences psychologiques et des cyberviolences, formes qui peuvent coexister. Rappeler que les adolescentes et adolescents peuvent en être victimes directes dans le couple qu'ils forment, et pas seulement covictimes ou témoins des violences entre adultes.

Situation 5

Contexte : deux garçons de la même classe se rapprochent depuis plusieurs semaines. Lors d'une soirée, l'un demande à l'autre s'il peut l'embrasser. L'autre sourit, répond « oui » et se rapproche. Un peu plus tard, le premier propose d'aller plus loin ; l'autre répond qu'il n'en a pas envie ce soir-là. Le premier respecte ce choix et la soirée se poursuit.

Aide possible – questions d'analyse

- Le consentement est-il clairement exprimé ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui montre que le refus est entendu et respecté ?
- En quoi cette situation illustre-t-elle le caractère spécifique et révocable du consentement ?

Intention pédagogique – repère pour les personnels : proposer une situation dans laquelle le consentement est demandé, exprimé et respecté, y compris entre deux personnes de même sexe : accepter un baiser n'engage à rien d'autre, et un refus entendu ne met pas fin à la relation.

Situation 6

Contexte : une élève en situation de handicap moteur participe à une sortie avec un groupe d'amies et d'amis. Un membre du groupe, qui l'aide régulièrement à se déplacer, profite d'un moment à l'écart pour multiplier des gestes insistants, en lui disant qu'elle « peut bien faire ça » pour lui, après tout ce qu'il fait pour elle. Elle se sent mal à l'aise et redoute de perdre son aide si elle refuse.

Aide possible – questions d'analyse

- La relation d'aide crée-t-elle une obligation ou un droit sur l'autre ?
- Quels éléments balaient ici la liberté de consentir ?
- Vers qui la personne concernée peut-elle se tourner pour en parler et être aidée ?

Intention pédagogique – repère pour les personnels : montrer qu'une relation d'aide ou de dépendance ne crée aucune obligation : le chantage à l'aide est une pression qui exclut un consentement libre. Rappeler que les personnes en situation de handicap sont particulièrement exposées aux violences sexistes et sexuelles, que les mêmes règles de respect et de protection s'appliquent et qu'il existe des personnes ressources vers qui se tourner.

Situation 7

Contexte : une élève ou un élève de seize ans effectue sa PFMP dans un restaurant. Son tuteur, qui remplira sa fiche d'évaluation, commente souvent son physique. Il lui demande son numéro « pour les plannings », puis lui envoie le soir des messages sans rapport avec le travail. Un jour, dans la réserve, il pose sa main sur la cuisse de l'élève. Il lui dit en souriant qu'avec « un petit effort de gentillesse », son évaluation sera excellente. L'élève sourit, mais n'ose pas en parler à d'autres personnes ni en reparler à son tuteur, par peur de perdre son stage ou de compromettre son évaluation, voire son diplôme.

Aide possible – questions d'analyse

- Un sourire ou un rire de la ou le stagiaire signifie-t-il, qu'elle ou il est d'accord ? Pourquoi ?
- En quoi la position d'autorité du tuteur (adulte, encadrant, évaluateur) et la pression grave exercée (« chantage ») biaisent-elles le consentement de l'élève ?
- Quels comportements du tuteur sont inacceptables, même s'ils ne se produisent qu'une fois ?
- La stagiaire ou le stagiaire peut-elle ou peut-il être pénalisé en cas de refus de céder aux demandes du tuteur, ou si la ou le stagiaire en parle à une autre personne ? Que dit la loi ?
- Vers qui se tourner pour signaler des faits survenant pendant la PFMP et au lycée ?

Intention pédagogique – repère pour les personnels : montrer qu'un lien d'autorité rend toujours la relation dissymétrique et biaise la capacité à consentir :

- lorsque l'élève est mineure ou mineur, le Code pénal tient compte spécifiquement de l'autorité de fait ou de droit exercée par un adulte pour caractériser l'absence de consentement :
 - « Le consentement est libre et éclairé, spécifique, préalable et révocable. Il est apprécié au regard des circonstances. Il ne peut être déduit du seul silence ou de la seule absence de réaction de la victime. » (article 222-22 du Code pénal),
 - « Il n'y a pas de consentement si l'acte à caractère sexuel est commis avec violence, contrainte, menace ou surprise, quelle que soit leur nature. » (article 222-22 du Code pénal),
 - « La **contrainte morale** [...] ou la **surprise** [...] peuvent résulter de la différence d'âge existant entre la victime et l'auteur des faits et de **l'autorité de droit ou de fait** que celui-ci a sur la victime. » (article 222-22-1 du Code pénal) ;
- lier une évaluation à un comportement de nature sexuelle peut caractériser une pression grave et donc du harcèlement sexuel, même si cette pression n'a lieu qu'une fois (article 222-33 du Code pénal²) ;
- un propos ou comportement à connotation sexuelle ou sexiste (exemple : remarque sur le physique, question intrusive), qui soit porte atteinte à la dignité d'autrui en raison de son caractère dégradant ou humiliant, soit crée à son encontre une situation intimidante, hostile ou offensante, est un outrage sexiste et sexuel (article R. 625-8-3 du Code pénal). Lorsque la victime est mineure et/ou que l'auteur est une personne qui abuse de l'autorité que lui confèrent ses fonctions, l'outrage est aggravé (article 222-33-1-1 du Code pénal) ;
- la personne en stage ne peut être sanctionnée pour avoir refusé un comportement ou un acte répréhensible ou signalé de tels comportements ou actes (article L. 1153-2 du Code du travail³).
Comme toute victime, un ou une stagiaire n'est jamais responsable de ce qu'elle subit : en parler, quand elle le peut, lui permet de faire cesser les faits, d'être protégée et d'être accompagnée.

2. « Est assimilé au harcèlement sexuel le fait, même non répété, d'user de toute forme de pression grave dans le but réel ou apparent d'obtenir un acte de nature sexuelle, que celui-ci soit recherché au profit de l'auteur des faits ou au profit d'un tiers » (article 222-33 du Code pénal).

3. Les stagiaires bénéficient des protections et droits mentionnés à l'article L. 1153-1 du Code du travail dans les mêmes conditions que les salariés (article L. 124-12 du code de l'éducation).

Insister sur un point : la responsabilité incombe entièrement à l'adulte, et la protection de l'élève revient à l'entreprise et au lycée, pas à l'élève seule. Il est important d'identifier et de nommer les personnels référents de la PFMP comme interlocuteurs dans la convention de stage, et de rappeler que les personnels du lycée (professeures et professeurs, personnels de santé, personnels sociaux, psychologues de l'éducation nationale, personnels de vie scolaire, etc.) sont des adultes de confiance vers qui l'élève peut se tourner pour trouver écoute, protection et aide.

Situation 8

Contexte : une élève ou un élève de CAP effectue sa PFMP dans une supérette de quartier. Un client régulier passe presque tous les jours à sa caisse. Il commente d'abord sa tenue et sa silhouette, puis lui demande son numéro de téléphone, qu'elle ou il refuse de donner. La semaine suivante, il l'attend à la sortie du magasin après la fermeture pour la ou le « raccompagner ». L'élève en parle à la responsable du magasin, qui lui répond : « Il est un peu lourd, mais c'est un bon client. Dans le commerce, il faut savoir sourire. » L'élève continue à sourire en caisse, mais redoute désormais de se rendre sur son lieu de stage.

Aide possible – questions d'analyse

- Le métier permet-il de justifier les remarques et les demandes du client ?
- Le refus de donner son numéro est-il clairement exprimé ? Qu'est-ce qui montre qu'il n'est pas respecté ?
- Pourquoi le fait d'attendre la ou le stagiaire à la sortie change-t-il la nature de la situation ?
- Un client, qui n'appartient pas à l'entreprise, peut-il être l'auteur de harcèlement sexuel au travail ou d'un outrage sexiste et sexuel ?
- La réponse de la responsable est-elle adaptée ? Que devrait faire l'entreprise ?
- Vers qui se tourner pour signaler les faits si l'entreprise ne réagit pas ?

Intention pédagogique – repère pour les personnels : distinguer la politesse attendue dans un métier d'un accord personnel. L'amabilité professionnelle ne vaut jamais consentement à des remarques sur le corps ou à une relation. Montrer que le refus du numéro est clair et que l'insistance, puis l'attente à la sortie, constituent un non-respect de ce refus qui peut faire basculer la situation vers du harcèlement sexuel, puni par la loi. Ces éléments font écho à la distinction entre séduction et harcèlement posée dans la « Mise au point » du livret.

Rappeler plusieurs points du cadre juridique :

- le Code du travail qualifie de harcèlement sexuel les propos ou comportements à connotation sexuelle ou sexiste répétés qui portent atteinte à la dignité de la personne ou créent une situation intimidante, hostile ou offensante ;
- même si le client ne s'était manifesté qu'une fois, une pression grave pour obtenir un acte de nature sexuelle peut suffire à caractériser du harcèlement sexuel (article 222-33 du Code pénal). Une remarque unique sur le corps, sans pression, peut constituer un outrage sexiste et sexuel (article R. 625-8-3 du Code pénal), aggravé lorsque la victime est mineure (article 222-33-1-1 du Code pénal) ;
- le harcèlement sexuel au travail ne vient pas seulement des collègues ou de la hiérarchie : un client peut aussi en être l'auteur. L'employeur doit prendre toutes les dispositions nécessaires pour prévenir ces faits, y mettre un terme et les sanctionner (article L. 1153-5 du Code du travail).

Souligner que la réponse de la responsable minimise les faits et fait peser la gestion de la situation sur l'élève. Ce qui est attendu de l'entreprise, ce sont des mesures concrètes : changer l'élève de poste, faire intervenir un ou une responsable face au client, ne pas laisser l'élève quitter seule ou seul le magasin. Rappeler que l'élève doit informer la professeure ou le professeur référent de la PFMP, comme le prévoit la convention de stage, et que le lycée peut intervenir auprès de l'entreprise.

Point d'attention : la situation gagne à être transposée aux métiers préparés par la classe, pour que les élèves reconnaissent des contextes qu'elles et ils pourraient rencontrer en PFMP.

Situation 9

Contexte : une élève ou un élève de CAP arrive pour sa PFMP dans une entreprise. Le premier jour, son tuteur lui fait visiter les locaux et lui montre le règlement intérieur ainsi que l'affichage sur le harcèlement sexuel dans le vestiaire. Il lui présente aussi la personne référente à qui s'adresser en cas de problème. Dans le cadre de son stage, l'élève doit utiliser un harnais de sécurité. Au moment de l'utiliser, son tuteur lui demande : « Je peux vérifier les sangles de ton harnais, ou tu préfères que je t'explique et que tu le fasses toi-même ? » La ou le stagiaire choisit de le faire seule ou seul, sous le contrôle du tuteur.

Aide possible – questions d'analyse

- Quels éléments montrent, dès le premier jour, que l'entreprise prend la protection des stagiaires au sérieux ?
- Pourquoi le tuteur demande-t-il avant de toucher le harnais, alors qu'il s'agit d'un geste de sécurité ?
- En arrivant en stage, quels repères peut-on chercher pour savoir à qui s'adresser en cas de difficulté ?

Intention pédagogique – repère pour les personnels : proposer une situation positive qui montre qu'un milieu professionnel protecteur existe et à quoi il se reconnaît. Le geste du tuteur illustre que le consentement s'applique à tout contact avec le corps d'autrui, même pour un geste technique ou de sécurité. Une alternative (« je vérifie ou tu le fais toi-même ? ») permet un choix réel.

Présenter les repères concrets à chercher en arrivant en PFMP :

- l'affichage obligatoire : dans les lieux de travail, les personnes doivent être informées par tout moyen du texte de l'article 222-33 du Code pénal, qui définit le harcèlement sexuel (article L. 1153-5 du Code du travail) ;
- la personne référente : dans les entreprises d'au moins 250 salariés, un référent doit être désigné pour orienter, informer et accompagner les salariés en matière de harcèlement sexuel et d'agissements sexistes (article L. 1153-5-1 du Code du travail) ; dans les plus petites structures, il faut repérer le tuteur ou la tutrice, un ou une responsable, ou une ou un représentant du personnel ;
- la professeure ou le professeur référent de la PFMP, toujours joignable au lycée.

Point de vigilance – la PFMP, un temps à préparer

Les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) sont un moment clé de la formation en CAP. Pour beaucoup d'élèves, souvent mineures et mineurs, c'est la première immersion dans le monde du travail. Elles et ils y découvrent un métier, une équipe et des règles nouvelles, et y gagnent en autonomie et en confiance. Ce moment d'apprentissage réunit aussi plusieurs éléments qui peuvent rendre les élèves plus vulnérables face aux violences sexistes et sexuelles :

- une relation d'autorité, toujours dissymétrique, avec des adultes qui encadrent et évaluent ;
- la crainte de perdre son stage ou de compromettre son évaluation, voire son diplôme ;

- l'éloignement de l'établissement et des personnes de confiance habituelles ;
- la méconnaissance des règles du monde professionnel et des droits de la personne en stage ;
- dans certains milieux, des habitudes présentées comme « normales dans le métier ».

La séance proposée contribue à préparer la première PFMP en donnant aux élèves des repères clairs. La convention de stage peut servir de support :

- elle prévoit que l'élève signale à la professeure ou au professeur référent les situations de discrimination, de harcèlement ou de violence à caractère sexiste ou sexuel ;
- elle précise que la personne en stage bénéficie des mêmes droits que les salariés en matière de santé et de sécurité.

Donner des repères aux élèves victimes

Les élèves doivent savoir :

- qu'une personne en stage bénéficie des mêmes protections que les salariés contre le harcèlement sexuel (article L. 124-12 du code de l'éducation) ;
- qu'aucune évaluation, aucune « ambiance de métier » et aucune relation d'aide ne justifie une remarque, une pression ou un geste à caractère sexuel ou sexiste, et qu'une seule remarque de ce type peut déjà être punie par la loi ;
- que la loi interdit de sanctionner une personne en stage parce qu'elle a subi ou refusé de subir du harcèlement sexuel, ou parce qu'elle l'a signalé ;
- qu'il est possible d'en parler à tout moment, pendant ou après la PFMP, même si les faits paraissent « petits » ou s'ils sont anciens ;
- que le lycée peut intervenir auprès de l'entreprise et, si nécessaire, mettre fin au stage sans que l'élève en soit pénalisé ou pénalisée.

Il est rappelé que la victime n'est jamais responsable de ce qu'elle subit. Ne pas avoir réagi sur le moment ne signifie jamais un accord : la loi précise que le consentement ne peut être déduit du seul silence ou de la seule absence de réaction.

Une ou un élève peut être témoin de violences visant une autre personne en stage, une ou un salarié, ou recevoir la confidence d'une ou d'un camarade au retour de PFMP. Les repères travaillés dans le temps 4 s'appliquent : écouter sans juger ; ne pas rester seul ou seule avec ce que l'on sait ; lorsque la personne concernée est en danger, en parler à une ou un adulte de confiance, même si elle a demandé le secret.

La responsabilité des adultes

La protection des élèves ne repose pas sur leur seule capacité à réagir : elle incombe d'abord aux adultes et aux institutions. Les visites en entreprise, les échanges avec le tuteur ou la tutrice, la professeure ou le professeur référent de la PFMP et le temps de retour de PFMP sont des occasions de poser explicitement la question des conditions d'accueil. La convention type comporte d'ailleurs une fiche d'évaluation de la qualité de l'accueil remplie par l'élève. Toute révélation fait l'objet d'un signalement selon les procédures en vigueur.

Ressources

- La page éducol [L'enseignement de la santé et sécurité au travail dans les diplômes professionnels](#), en particulier la fiche [Prévention et protection des élèves en PFMP – réglementation](#), qui rappelle les protections et droits dont bénéficient les stagiaires, incluant la protection contre les violences sexistes et sexuelles.

- La page éducol [Périodes de formation en milieu professionnel \(PFMP\)](#), qui renvoie vers les ressources relatives à la santé et à la sécurité au travail.
- La page éducol [Focus – prévention des violences sexistes et sexuelles à l'École](#), qui donne accès au protocole d'action en cas de violences sexistes ou sexuelles.
- Lorsque les faits sont établis, le signalement est effectué par les personnels encadrants au moyen de l'application « Faits établissement ».

Mise en commun et échanges collectifs (15 minutes)

Les éléments suivants sont rappelés et structurés :

- le consentement doit être :
 - libre : sans pression ni manipulation,
 - éclairé : compréhension claire de l'acte,
 - spécifique : accord donné pour un acte précis,
 - préalable : demandé et obtenu avant l'acte,
 - révocable : peut être retiré à tout moment ;
- le silence, l'hésitation ou l'absence de refus explicite ne constituent jamais un consentement ;
- certaines situations peuvent rendre impossible un consentement libre et éclairé : état d'alcoolisation ou de consommation de substances psychoactives, altération de la conscience, état de sidération ;
- il est fréquent que les victimes d'agressions sexuelles et de viol ne réagissent pas pendant l'acte. Ces victimes peuvent être en état de sidération : un stress aigu peut bloquer ou « geler » une personne ; il s'agit de la sidération traumatique (pour en savoir plus, voir la vidéo [C'est quoi la sidération psychique ?](#)) ;
- le non-respect du consentement est une violence. Qu'il s'agisse de pressions psychologiques, de menace ou de diffusion d'images intimes, d'agressions sexuelles ou d'un viol, ces actes constituent une atteinte à l'intégrité et sont sanctionnés par la loi. Des circonstances particulières peuvent aggraver la peine encourue (notamment lorsque l'agresseur a consommé de l'alcool, lorsque les violences sont commises envers une conjointe ou petite amie, dans les cas de violence incestueuse, etc.) ;
- il est de la responsabilité individuelle et collective d'agir contre les violences.

Une attention particulière doit être portée aux situations de handicap, visibles ou invisibles : si les personnes en situation de handicap sont bien sûr en capacité de consentir ou de refuser, la nature du handicap peut avoir une incidence sur la compréhension et l'expression du consentement.

Mise au point – le consentement et les violences sexuelles

Définition et cadre juridique

Les violences sexuelles désignent tous les actes sexuels (avec ou sans pénétration) non consentis, c'est-à-dire réalisés sans le consentement libre, éclairé, spécifique, préalable et révocable à tout moment. Ce consentement doit être apprécié au regard des circonstances, et ne peut en aucun cas être déduit du seul silence ou de la seule absence de réaction de la victime ([article 222-22 du Code pénal](#), modifié par la loi du 6 novembre 2025 modifiant

la définition pénale du viol et des agressions sexuelles). En outre, il ne peut y avoir de consentement si l'acte sexuel est commis avec violence, **contrainte**, menace ou **surprise**.

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

L'article 222-22-1 du code pénal précise que « la **contrainte** prévue [par] l'article 222-22 peut être physique ou morale. Lorsque les faits sont commis sur la personne d'un mineur, la contrainte morale mentionnée [...] ou la **surprise** [...] peuvent résulter de la différence d'âge existant entre la victime et l'auteur des faits et de l'autorité de droit ou de fait que celui-ci a sur la victime, cette autorité de fait pouvant être caractérisée par une différence d'âge significative entre la victime mineure et l'auteur majeur. Lorsque les faits sont commis sur la personne d'un mineur de quinze ans, la contrainte morale ou la surprise sont caractérisées par l'abus de la vulnérabilité de la victime ne disposant pas du discernement nécessaire pour ces actes. »

L'article 222-22-3 définit les viols et les agressions sexuelles qualifiés d'incestueux « lorsqu'ils sont commis par 1° Un ascendant ; 2° Un frère, une sœur, un oncle, une tante, un grand-oncle, une grand-tante, un neveu ou une nièce ; 3° Le conjoint, le concubin d'une des personnes mentionnées aux 1° et 2° ou le partenaire lié par un pacte civil de solidarité à l'une des personnes mentionnées aux mêmes 1° et 2°, s'il a sur la victime une autorité de droit ou de fait ».

L'article 222-23 définit le viol comme un « acte de pénétration sexuelle, de quelque nature qu'il soit, ou tout acte bucco-génital ou bucco-anal commis sur la personne d'autrui ou sur la personne de l'auteur par violence, contrainte, menace ou surprise ».

Formes et conséquences des violences sexuelles

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

Ne pas rester seule ou seul : chercher de l'aide

Ces manifestations sont propres à chaque victime et sont variables dans le temps. Elles justifient de ne pas rester seule ou seul et de chercher de l'aide. Il peut être difficile d'exprimer ce que l'on ressent ou de parler des violences subies, y compris à des adultes proches. Dans ces situations, il est important de ne pas rester seule ou seul et de pouvoir se tourner vers une personne de confiance identifiée, afin d'être écoutée ou écouté et accompagnée ou accompagné.

Différence entre séduction, harcèlement sexuel et violences sexuelles

La séduction, ou drague, a pour règles le respect, la réciprocité et l'égalité : chacune et chacun peut dire non à tout moment, et un refus met fin aux tentatives d'approche. La personne se sent respectée, désirée, en sécurité.

Le harcèlement sexuel consiste à imposer à une personne des propos ou des comportements à connotation sexuelle ou sexiste qui portent atteinte à sa dignité ou créent à son égard une situation intimidante, hostile ou offensante (article 222-33 du Code pénal). Il n'implique pas nécessairement de contact physique. Est également assimilé au harcèlement sexuel le fait d'user, même sans répétition, de pressions graves dans le but d'obtenir un acte de nature sexuelle.

Les violences sexuelles supposent un acte sexuel, avec ou sans pénétration, imposé sans consentement, selon la définition rappelée ci-dessus. Dans le harcèlement comme dans les violences sexuelles, la personne qui agit ne cherche pas à séduire ni à plaire : elle veut dominer et imposer ses choix et son pouvoir. La victime est mal à l'aise, nerveuse et cherche à éviter le harceleur ou l'agresseur. Attention : dans certaines circonstances, le harceleur ou l'agresseur n'a pas recours à la violence physique mais à la séduction pour instaurer une relation d'emprise (processus de domination psychologique qui prive progressivement la victime de sa liberté de penser et d'agir).

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

Pour aller plus loin

Il est possible de s'appuyer sur des campagnes institutionnelles, notamment la campagne gouvernementale [Sans oui, c'est interdit](#), qui met l'accent sur le consentement explicite.

En prolongement, les élèves peuvent concevoir une campagne de sensibilisation (affiches, slogans, vidéos). Cette activité favorise l'appropriation des notions, le développement de l'esprit critique et l'engagement citoyen.

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

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

L'existence d'une relation de couple (peu importe la durée de la relation, peu importe si la relation est toujours en cours ou passée) est une circonstance aggravante de nombreuses infractions, notamment des infractions de violences sexuelles.

Les violences n'ont rien à voir avec les conflits. Dans les disputes ou conflits conjugaux, deux points de vue s'opposent dans un rapport d'égalité. Dans les violences, l'agresseur installe un rapport de domination et prend le pouvoir sur la victime. Pour en savoir plus : vidéo [Paroles d'experte par Ernestine Ronai](#).

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

1. en tant que victimes directes de violences au sein du couple qu'ils forment avec un petit ami ou une petite amie ;
2. en tant que covictimes des violences au sein du couple de leurs parents ;
3. en tant que témoins de violences conjugales.

Temps 4 – prévenir, réagir, être aidé, écouter (30 minutes)

Ce temps vise à remobiliser les acquis du temps précédent sur la notion de consentement et à fournir des repères pour savoir comment réagir face à une situation de non-consentement, que l'on soit victime ou témoin. Il s'agit également d'identifier les ressources et les personnes vers lesquelles se tourner pour demander de l'aide.

Introduction et visionnage de la vidéo (10 minutes)

Après avoir présenté l'objectif de ce temps, la vidéo [Le consentement : l'exemple de la tasse de thé](#) est projetée. Cette vidéo constitue un support d'appui possible pour consolider la notion de consentement, comprendre les mécanismes des violences sexuelles et identifier des attitudes adaptées pour se protéger, aider ou orienter une personne victime.

Discussion collective à partir du visionnage (15 minutes)

À l'issue de la projection, un échange collectif est mené à partir de questions ouvertes, par exemple :

- « Qu'est-ce que vous reprenez de la vidéo ? » ;
- « Comment peut-on savoir si une personne a donné son consentement ? » ;
- « Que faire si l'on est confronté à une situation de non-consentement ? » ;
- « Comment réagir si une amie ou un ami se confie à nous ? » ;
- « Vers quelles personnes ou quels adultes de l'établissement peut-on se tourner pour obtenir de l'aide ? » ;
- « Où trouver des ressources et des informations fiables en dehors de l'établissement ? ».

Ce temps permet de valoriser l'écoute, la solidarité et l'importance de ne pas rester seule ou seul face à une situation de violence. Il permet aux élèves de comprendre que la prévention des violences sexuelles repose à la fois sur la connaissance du consentement, sur l'attention portée aux autres et sur la capacité à demander de l'aide. Il renforce l'idée que chacun et chacune a un rôle à jouer pour favoriser des relations respectueuses et sécurisées.

Les échanges menés à partir du visionnage permettent de rappeler que le consentement est un élément essentiel dans toute relation, quelle qu'en soit la nature, et de préciser ce qui constitue une violence sexuelle :

- personne n'a le droit d'imposer un baiser ou tout acte sexuel ;
- quelles que soient les circonstances du viol ou de l'agression, la victime n'est pas responsable ;
- l'auteur des faits est le seul responsable : le coupable est l'agresseur ;
- aucune tenue, aucune parole ou aucun comportement ne justifie les violences sexuelles ;
- que les faits soient anciens ou récents, il est possible d'en parler à une personne de confiance, à une professionnelle ou professionnel (médecin, assistante sociale, assistant social, avocate, avocat) ou à une association spécialisée dans la lutte contre les violences sexistes et sexuelles.

Ressources d'aide à rappeler

- Le 3919 – Violences Femmes Info : numéro national d'écoute destiné aux femmes victimes de violences (24 h/24, 7 j/7, anonyme et gratuit).
- Le 119 – Allô Enfance en danger : numéro dédié aux mineures et mineurs en danger ou à risque de l'être (gratuit et accessible 24 h/24).
- Le 01 40 47 06 06 (Écoute Violences Femmes Handicapées).
- Le 3018 : numéro national contre les violences numériques et le cyberharcèlement (gratuit, 9 h - 23 h, 7 j/7).
- Les personnels de l'établissement : infirmière scolaire, infirmier scolaire, assistante sociale, assistant social, psychologue de l'éducation nationale, professeure, professeur, assistante ou assistant d'éducation, conseillère ou conseiller principal d'éducation, etc.
- Les services d'urgence : 17 (police), 18 (pompiers), 112 (numéro d'urgence européen), 114 (personnes sourdes ou malentendantes).

Il est important de rappeler qu'en cas de danger imminent, il faut contacter les services d'urgence sans attendre.

Temps 5 – bilan : tester et consolider les connaissances (10 minutes)

Ce dernier temps constitue un temps de synthèse des apprentissages. Il permet aux élèves de revenir sur ce qui a été travaillé, de formuler ce qu'ils et elles en retiennent et de fixer les notions abordées. Ce bilan peut prendre des formes variées, selon les choix pédagogiques des personnels, le profil de la classe et le temps disponible. Les propositions qui suivent peuvent se compléter lorsque le temps le permet, être choisies en fonction de ce qui a émergé au cours de la séance, ou constituer des prolongements exploités ultérieurement.

Questionnaire

Le questionnaire proposé constitue un support de discussion. Une correction est proposée, mais le questionnaire n'est pas utilisé comme une évaluation sommative : il constitue un temps de consolidation des apprentissages. La correction collective permet d'approfondir la réflexion et de compléter les apports précédents.

1. Qu'est-ce que le consentement ?
 - a. L'accord entre des personnes à avoir une relation sexuelle ou un contact physique.
 - b. Une conversation entre partenaires sexuels au sujet de leurs désirs et préférences.
2. Le consentement concerne uniquement les relations sexuelles.
 - a. Vrai
 - b. Faux
3. Est-il nécessaire d'obtenir le consentement lorsqu'on est en couple ?
 - a. Oui
 - b. Non
4. Quand faut-il obtenir le consentement ?
 - a. Chaque fois qu'il y a une relation sexuelle ou un contact intime.
 - b. Lorsque la personne est sous l'emprise de substances psychoactives (alcool, cannabis, etc.).

5. Quelle réponse verbale indique un consentement ?
 - a. « Oui ! »
 - b. « Hmm, je ne sais pas. »
 - c. « Euh, pas ça. »
6. Parmi ces situations, laquelle peut indiquer un consentement par le comportement ?
 - a. La personne évite le regard et hausse les épaules.
 - b. La personne est habillée de manière séduisante et flirte.
 - c. La personne sourit et se rapproche volontairement.
7. Le consentement doit-il être renouvelé pour chaque activité sexuelle ?
 - a. Oui
 - b. Non
8. Laquelle des situations suivantes peut annuler le consentement ?
 - a. La personne avait consenti auparavant, mais semble maintenant hésitante.
 - b. La personne est endormie, inconsciente ou sous l'emprise de l'alcool ou de drogues.
 - c. La personne est trop jeune pour consentir.
 - d. Toutes ces réponses.

Pistes de correction

Question 1 : réponse attendue : a. Le consentement correspond à l'acceptation claire, libre et volontaire de participer à une activité, notamment de nature sexuelle, sans contrainte, pression ou menace.

Question 2 : réponse attendue : b. Faux. Le consentement concerne toute situation impliquant le corps, l'intimité ou l'image d'une personne (par exemple : contacts physiques, diffusion de photos, gestes affectifs).

Question 3 : réponse attendue : a. Oui. Le consentement est indispensable dans toutes les relations, y compris au sein d'un couple. Un acte sexuel sans consentement constitue une agression sexuelle ou un viol.

Question 4 : réponse attendue : a. Le consentement doit être obtenu à chaque relation ou contact intime. Une consommation d'alcool ou de substances psychoactives peut altérer la capacité à consentir, jusqu'à la supprimer.

Question 5 : réponse attendue : a. Seul un « oui » clair et affirmatif peut être interprété comme un consentement. Les réponses hésitantes ou négatives ne valent pas consentement.

Question 6 : réponse attendue : c. Le consentement peut être exprimé verbalement ou par des gestes, mais il doit être clair et sans ambiguïté. L'apparence ou le flirt ne valent jamais consentement.

Question 7 : réponse attendue : a. Le consentement doit être renouvelé pour chaque activité. Il peut être retiré à tout moment, même si une personne avait consenti auparavant.

Question 8 : réponse attendue : d. Le consentement doit être libre et éclairé. Il est invalide en cas d'hésitation, d'incapacité à consentir ou lorsque la loi interdit la relation.

Bilan de la séance

Les propositions des élèves sont utilisées pour construire le bilan de la séance, qui peut reposer sur les éléments suivants :

- le consentement, c'est un « oui » clair, authentique, éclairé et libre :
 - le consentement, c'est l'accord enthousiaste exprimé par une personne pour participer à une activité, notamment sexuelle,
 - il doit être authentique, éclairé sur les attentes et libre (donné sans aucune contrainte ou pression),
 - le consentement doit être préalable à la relation sexuelle et peut être retiré à tout moment, et l'absence de consentement ne peut jamais être interprétée comme un accord,
 - le respect du consentement est le fondement de relations basées sur le respect, la liberté et l'égalité,
 - dans tous les cas où il y a violence, contrainte, menace ou surprise, il n'y a pas de consentement ;
- la loi protège l'intégrité de chacune et chacun :
 - tous les actes sexuels non consentis sont des violences sexuelles ; elles sont interdites par la loi et sanctionnées pénalement,
 - ces violences recouvrent différentes formes : agression sexuelle, viol, voyeurisme, exhibition, harcèlement sexuel, cyberviolences sexuelles, etc.,
 - la contrainte suppose l'existence de pressions physiques ou morales, la menace peut être le fait pour l'auteur d'annoncer des représailles en cas de refus de la victime, il y a recours à la surprise lorsque, par exemple, la victime était inconsciente ou en état de vulnérabilité chimique (par exemple, à la suite de la consommation d'alcool ou de toute autre substance psychoactive),
 - la notion de consentement est inscrite dans la loi depuis le 6 novembre 2025 : à défaut de consentement, il s'agit d'une agression sexuelle ou d'un viol ;
- la victime n'est jamais responsable des violences qu'elle subit :
 - quelles que soient les circonstances du viol ou de l'agression, les victimes n'y sont pour rien : l'auteur des faits est le seul responsable, quels que soient son âge et les substances consommées,
 - aucune tenue, aucune parole ou aucun comportement ne justifie les violences sexuelles ;
- briser le silence est essentiel :
 - que les faits soient anciens ou récents, il faut encourager les victimes à en parler à une personne de confiance, à un professionnel ou une professionnelle (médecin, assistante ou assistant social, avocat, avocate) ou à une association spécialisée dans la lutte contre les violences sexuelles,
 - les faits doivent être signalés à la police ou à la gendarmerie avec un soutien et un accompagnement des victimes,
 - le 3919 est un numéro dédié à l'accompagnement des femmes victimes de violences, et le 119 est le numéro dédié aux enfants et aux adolescentes et adolescents ;

- aider et soutenir une personne victime :
 - soutenir une victime, c'est l'écouter, avec empathie et sans jugement,
 - c'est croire sa parole, l'accompagner dans ses démarches si elle le souhaite, et respecter son rythme, sans jamais décider à sa place,
 - si possible, la mobilisation et le soutien de l'entourage sont une étape importante pour permettre à une personne de se reconstruire.

Que retenir en quelques mots ?

Le consentement : dire « oui » clairement, librement, sans peur ni pression. Il porte sur une situation précise et peut être retiré à tout moment.

Le refus : dire « non », par des mots ou par une attitude.

Un silence, une hésitation ou une absence de réaction ne valent jamais « oui ».

Une violence sexuelle : un acte sexuel imposé, sans consentement. C'est interdit par la loi et la victime n'en est jamais responsable.

Prolongement – créer une affiche de prévention

Il peut être proposé aux élèves de concevoir une affiche de prévention visant à :

- sensibiliser à l'importance de demander de l'aide ;
- expliquer comment réagir face à une situation de violence ;
- rappeler les ressources disponibles.

L'affiche peut être réalisée en format numérique.

Des ressources peuvent être mobilisées

- Le [Violentomètre](#) – Centre Hubertine Auclert
- Le [119](#) – Allô Enfance en danger
- L'application [3018](#) – Association e-Enfance
- Le tchat d'écoute – Association En avant toute(s)

Les productions sont mises en commun. Une synthèse peut être élaborée et affichée dans la classe.

Pour approfondir – des ressources adaptées aux élèves

Il convient de rappeler aux élèves que l'usage d'Internet nécessite une vigilance particulière : certains contenus inadaptés ou choquants peuvent y être accessibles. Les ressources pédagogiques proposées ci-dessous doivent être préparées en amont et accompagnées par les personnels lors de leur utilisation en classe.

- [OK, pas OK ? – Témoignage de Maria \(16 ans\)](#) : épisode de la série de Santé publique France consacré au consentement.
- Podcast [« OK, pas OK », épisode 4, Adèle](#). Site OnSEXprime.
- Mini-série documentaire [Culbute, épisode 2/7 « Consentement »](#). Arte.tv.
- Vidéo [« La règle des trois C »](#). Matilda.education.
- *Clémence en colère*. Malle, M. (2024). La ville brûle.

Bibliographie à destination des personnels en charge de la séance

- Page [Consentement](#). Consentement.info
- Page [Comprendre et prévenir les violences sexuelles](#). Violences-sexuelles.info.

Séance spécifique en lien avec l'axe 3 – les réseaux sociaux : responsabilités et respect

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

Se protéger et protéger les autres : l'intimité à l'ère des réseaux sociaux.

Notions et compétences

- Développer des relations sociales constructives (acceptation, entraide) (CPS).
- Comprendre pourquoi et comment on peut publier des présentations de soi tout en réduisant les facteurs de risque d'exploitations et de violences.
- Identifier les situations où le partage d'images ou de documents en ligne est interdit (pornodivulgaration, harcèlement).
- Identifier des cas de haine et de discriminations en ligne (sexistes, homophobes et autres) ; prendre conscience qu'il est de la responsabilité de tous d'agir pour les signaler dans le respect de l'inclusion, la non-discrimination et le respect de la diversité.
- Savoir penser de façon critique pour repérer les situations à risque (CPS).
- Prendre conscience que les victimes ne sont jamais responsables des violences et connaître les moyens d'y faire face (tels que : soutien aux victimes, savoir où chercher de l'aide, signalement des contenus intimes non consentis diffusés (pornodivulgaration) et des comptes et supports destinés à harceler une personne par la diffusion de contenus humiliants, promotion de l'égalité).
- Savoir demander de l'aide et savoir réagir quand on nous demande de l'aide.

Présentation de la séance

Cette séance propose une réflexion sur les usages numériques, en particulier sur les réseaux sociaux, en mettant en évidence les opportunités qu'ils offrent autant que les risques qu'ils comportent (image de soi, données personnelles, discriminations et violences en ligne).

Elle vise à comprendre les usages numériques et les différentes manières d'utiliser les réseaux sociaux, à développer l'esprit critique et la responsabilité face aux contenus publiés, consultés ou relayés, à prévenir les violences et à connaître ses droits (haine en ligne, discriminations, harcèlement, respect de la loi), et à savoir réagir et agir collectivement en identifiant les ressources, les personnes de confiance et les leviers d'action pour un environnement numérique plus sûr et

respectueux. Elle permet de comprendre que l'espace numérique est un espace social, soumis aux mêmes règles de respect, de consentement et de responsabilité que la vie hors ligne. Elle vise également à développer une posture de témoin actif : soutenir une personne ciblée, refuser de relayer un contenu humiliant et utiliser les outils de signalement.

Cette séance se déroule en cinq temps d'apprentissage :

- temps 1 – faire émerger les usages et les représentations des réseaux sociaux (10 minutes) ;
- temps 2 – faire des choix dans ce que l'on publie (30 minutes) ;
- temps 3 – comprendre et agir face à la haine et aux discriminations en ligne (30 minutes) ;
- temps 4 – agir pour un usage responsable et citoyen du numérique (30 minutes) ;
- temps 5 – bilan des apprentissages de la séance (10 minutes).

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

■ Déroulement de la séance

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

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

Point de vigilance – trouver un équilibre entre prévention et approche positive du numérique, des relations affectives et sexuelles

Dans l'accompagnement des élèves, il est important de veiller à maintenir un équilibre entre les dimensions de prévention (dangers, interdits, violences, cadre juridique) et une éducation positive à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité.

Si la prévention des risques, en particulier du harcèlement et des violences, est indispensable, une approche trop exclusivement centrée sur les dangers peut donner une tonalité globale négative et limiter l'adhésion des élèves. Il est donc essentiel de ne pas réduire les usages numériques et les relations affectives aux seules situations problématiques.

Il convient également de mettre en lumière les aspects positifs et les opportunités offertes par le numérique dans le développement de la vie affective et relationnelle des adolescents et adolescentes. Les réseaux sociaux et les outils numériques peuvent être des espaces d'apprentissage, d'expression, de créativité et de lien, à condition d'en maîtriser les codes et les usages.

À titre d'exemples, il peut être pertinent d'aborder :

- la communication respectueuse en ligne, notamment apprendre à échanger par des messages écrits, vocaux ou vidéo respectueux, clairs et consentis ;
- la capacité à s'informer et à se divertir de manière éclairée, par exemple en regardant des vidéos ou des contenus sur les plateformes numériques tout en développant des critères pour identifier des sources fiables, de qualité et respectueuses ;
- le rôle du dialogue, de l'écoute et du respect mutuel dans les relations, y compris lorsqu'elles se construisent ou se poursuivent à distance.

Il est ainsi recommandé de rappeler que la vie affective et relationnelle, comme les usages numériques, peut être source d'épanouissement, de confiance et de bien-être lorsque les relations et les usages reposent sur le consentement, la réciprocité, l'esprit critique, l'écoute et le dialogue. Cet équilibre contribue à renforcer l'engagement des élèves et à favoriser une appropriation plus complète et plus nuancée des messages de prévention.

Au-delà des risques et interdits (cyberharcèlement, pornodivulgateur, atteintes à la vie privée), il est nécessaire d'intégrer une réflexion sur les relations saines : comment construire un lien basé sur la confiance, le respect et le consentement, y compris à distance, et comment exprimer son désir sans pression ni contrôle. Cela peut notamment être fait en abordant, dans les échanges, la gestion des émotions, l'écoute des besoins de chacune et chacun, le dialogue respectueux entre deux partenaires ou dans le cadre d'une relation amicale. Une éducation au numérique doit prévenir les violences, mais aussi permettre d'investir positivement les outils numériques.

Temps 1 – faire émerger les usages et les représentations des réseaux sociaux (10 minutes)

Ce premier temps d'apprentissage vise à faire émerger les usages et les représentations des élèves concernant les réseaux sociaux, sans entrer dans leurs pratiques personnelles.

Déroulement de l'activité

L'activité débute par un échange en classe entière. Les élèves sont invités à répondre de manière anonyme, sur deux papiers de couleur différente, aux questions suivantes.

- Quels sont les réseaux sociaux les plus utilisés aujourd'hui ?
- Qu'est-ce qui est le plus souvent partagé sur ces réseaux ?
(photos, vidéos, messages, pensées, moments de vie, centres d'intérêt, créations, opinions, actualités, etc.)

Les réponses sont ensuite recueillies et mises en commun au tableau, en distinguant :

- les types de réseaux sociaux ou de messageries (réseaux de partage d'images, de vidéos, de messages, de discussion, de jeux en ligne, etc.) ;
- les formes de contenus partagés (contenus personnels, créatifs, informatifs, relationnels, humoristiques, émotionnels, etc.).

Ce premier temps permet :

- de partir des usages observés, sans demander aux élèves de parler d'eux, et elles-mêmes ;
- de montrer la diversité des pratiques numériques ;
- de mettre en évidence que les réseaux sociaux ne sont pas uniquement des espaces à risque ;
- d'introduire l'idée que ces usages impliquent des choix, des responsabilités et des conséquences.

Formulation de la problématique

Pour conclure ce temps, la problématique est formulée : « En quoi les réseaux sociaux offrent-ils des opportunités d'expression, de créativité et de lien social, tout en exposant à des risques qui nécessitent de faire des choix responsables pour soi-même et pour les autres ? »

Temps 2 – faire des choix dans ce que l'on publie (30 minutes)

Ce temps vise à amener les élèves à analyser les différentes manières de se présenter sur les réseaux sociaux, à partir de situations concrètes, et à réfléchir aux conséquences possibles de leurs choix, pour eux, et elles-mêmes comme pour les autres.

Point d'attention : les conditions d'inscription sont fixées par les plateformes (souvent treize ans dans leurs conditions générales). La loi du 7 juillet 2023 a par ailleurs instauré une majorité numérique à quinze ans, en deçà de laquelle l'inscription d'un mineur sur un réseau social requiert l'autorisation d'un titulaire de l'autorité parentale. Faute de décret d'application et d'un avis de la Commission européenne, cette disposition n'est toutefois pas encore appliquée : actuellement, la règle en vigueur reste l'interdiction de l'inscription des moins de treize ans.

Activité de classement et de débat

Des situations fictives, à classer dans l'une des trois catégories suivantes, sont proposées aux élèves : se montrer, s'exposer, s'exhiber.

Le classement peut être réalisé collectivement ou en groupes, puis discuté en classe entière. L'objectif n'est pas d'obtenir une réponse unique, mais de faire émerger les critères de réflexion : intention, contexte de publication, degré de visibilité, public concerné, effets possibles. Cette activité favorise le raisonnement critique et la prise de distance par rapport aux pratiques numériques.

Ces situations constituent des exemples, il ne s'agit pas de toutes les traiter. Le choix des situations retenues relève de l'équipe pédagogique, en fonction du temps disponible et des besoins des élèves de la classe.

Exemples de situations supports à classer

- Publier une photo de soi pratiquant un sport ou un loisir (danse, musique, dessin).
- Partager un projet scolaire ou une réussite personnelle.
- Poster une photo avec des amis en s'assurant de leur accord.
- Réaliser une vidéo créative ou humoristique sans informations personnelles visibles.
- Publier régulièrement des photographies et vidéos montrant son quotidien en détail (lieux, trajets, horaires).
- Accepter des abonnés inconnus ou interagir avec des personnes non connues hors ligne.
- Révéler ses émotions en direct (colère, tristesse, joie, surprise, etc.).
- Participer à des tendances ou défis.
- Publier des photos ou vidéos suggestives (d'une tenue, d'une pose, d'un contenu, etc.).
- Participer à des défis dangereux ou humiliants.
- Diffuser (en direct) des comportements à risque (alcool, infractions) ou des scènes de violence.
- Publier des photos ou vidéos intimes.

- Envoyer des photos ou vidéos intimes en privé.
- Publier une vidéo où l'on révèle son adresse, son école ou des informations très précises sur sa vie personnelle.
- Partager la capture d'écran d'une conversation privée avec quelqu'un sans lui demander son accord.
- Poster la photo d'un camarade dans une situation embarrassante pour faire rire les autres.
- Photographier ou filmer en classe un ou une camarade, ou un membre du personnel, sans autorisation, pour publier sur les réseaux sociaux.
- Participer à un « groupe de classe » sur une messagerie instantanée ou un réseau social, où les propos et les horaires des messages débordent (moqueries, messages tard dans la nuit).
- Se filmer en train de relever un défi humiliant pour gagner des abonnés ou des « likes ».
- Créer un faux compte pour publier des contenus provocateurs ou attirer l'attention.

Point de vigilance – analyser les situations sans biais de genre

Ces situations sont analysées et classées de la même manière pour les filles et les garçons, pour les femmes et les hommes. Ainsi, le caractère présenté comme « suggestif » d'une tenue, d'une pose ou d'un contenu est souvent discuté pour les seules femmes : ce biais sexiste tend à faire porter la responsabilité sur la personne qui publie plutôt que sur celles qui regardent, commentent ou diffusent.

Mise en commun

À l'issue du classement, une définition collective des trois notions est construite, en s'appuyant sur les échanges avec les élèves :

- se montrer consiste à partager des contenus qui reflètent sa personnalité, ses centres d'intérêt, ses engagements ou ses réussites, tout en préservant sa vie privée et celle des autres et en gardant le contrôle sur ce qui est rendu visible. Il s'agit de se présenter de manière mesurée et choisie, sans exposer des éléments relevant de l'intimité. Exemples : partager un loisir, un projet scolaire, une réussite personnelle, une création artistique ;
- s'exposer implique une visibilité plus importante et plus vulnérable. Cela peut consister à publier des éléments personnels, émotionnels ou intimes (opinions, ressentis, habitudes de vie), qui peuvent être interprétés, jugés, commentés ou détournés par d'autres, parfois hors du contexte initial. Risque identifié : perte de contrôle des informations partagées (captures d'écran, diffusion non prévue, réutilisation) ;
- s'exhiber correspond à la publication de contenus excessifs, intimes, provocants ou à risque, susceptibles de porter atteinte à l'image, à la dignité ou à la sécurité des personnes concernées. Ces contenus peuvent être enregistrés, diffusés largement et être difficiles, voire impossibles, à supprimer. Risque identifié : diffusion large sans consentement, atteinte à la réputation, chantage, exploitation, cyberharcèlement, violences numériques et violences tangibles.

Point d'attention : l'enjeu pédagogique est aussi de montrer que la frontière entre « se montrer », « s'exposer » et « s'exhiber » peut évoluer selon le contexte, le public et le niveau d'intimité partagé : une même publication peut donc être perçue différemment. « S'exhiber » se distingue par un critère objectif : le préjudice causé à autrui et à soi-même. Cette démarche comporte souvent une prise de risque.

Débat et prévention des risques

Les élèves sont amenés à débattre des risques associés à chaque situation, en distinguant les usages réfléchis et maîtrisés des usages plus exposants ou à risque.

Point de vigilance

Il est rappelé qu'il ne s'agit pas de juger les personnes, mais d'analyser des situations.

Une publication peut avoir des conséquences imprévues, indépendantes de l'intention de départ, et publier, commenter ou relayer engage la responsabilité de celle ou celui qui agit. Même lorsqu'une personne s'expose ou commet une imprudence, cela ne justifie jamais une violence ou une humiliation : une photo intime diffusée sans consentement reste une violence, et la responsabilité appartient toujours à celle ou celui qui diffuse ou exploite l'image. Ce rappel est essentiel pour éviter toute interprétation culpabilisante pour les victimes. Ce temps contribue à la prévention des violences, en invitant chacun et chacune à anticiper les effets de ses choix sur soi et sur les autres.

Point de vigilance – interroger le « pourquoi » de la publication

Il est utile d'interroger les motivations qui poussent à s'exposer sur les réseaux : à cet âge, la construction de l'identité passe par l'exposition au regard des autres et par les retours qui en découlent (l'extimité). Le besoin de confirmation de soi, important à cet âge, peut pousser à se dévoiler. Sans nécessairement nommer ce concept aux élèves, il est utile d'aborder la question du « pourquoi » de la publication avant celle de la gestion des contenus publiés.

Mise en perspective – développer un réflexe de protection (5 minutes)

Pour conclure ce temps d'apprentissage, il est proposé à la classe de réagir à l'une des phrases suivantes, projetées au tableau :

- « Avant de publier, se demander : serais-je à l'aise si mes amis et amies, mes parents ou toute personne de mon lycée ou de mon centre de formation voyaient ce contenu ? » ;
- « Avant de publier, se demander : serais-je à l'aise si cette publication devenait virale ? ».

Un court échange permet de montrer que réfléchir avant de publier constitue un réflexe de protection, à la fois pour soi-même et pour les autres.

Temps 3 – comprendre et agir face à la haine et aux discriminations en ligne (30 minutes)

Ce temps vise à identifier des comportements haineux et discriminants en ligne, notamment le sexisme, l'homophobie et la transphobie. L'enjeu est d'amener les élèves à comprendre pourquoi ces comportements ne doivent ni être banalisés ni tolérés ; à mesurer leurs conséquences sur les personnes victimes et à apprendre à réagir de manière adaptée, en tant que victime ou témoin.

Point d'attention : ce temps est essentiel car les violences en ligne se développent souvent dans un climat de banalisation : les propos sexistes, homophobes ou transphobes sont parfois présentés comme de « l'humour » ou de simples opinions. Aider les élèves à les identifier clairement permet de déconstruire cette normalisation et de rappeler qu'ils peuvent avoir des effets réels sur la santé psychologique, le sentiment de sécurité et l'estime de soi des personnes ciblées. L'objectif est aussi de développer une posture de témoin actif : ne pas relayer, soutenir la personne visée et utiliser les outils de signalement lorsque c'est nécessaire.

Point de vigilance – un espace régi par les mêmes règles qu'ailleurs

L'espace numérique est un espace parmi tous les autres et répond donc aux mêmes règles et aux mêmes lois. Le sexisme et la LGBTQIA+phobie ne sont pas spécifiques aux réseaux sociaux : lorsque de tels comportements sont commis, subis ou observés dans d'autres espaces, publics ou privés, ils doivent être pris en compte de la même manière. Les jeux vidéo, très utilisés par les jeunes, sont eux aussi des lieux de socialisation (et parfois de sexisme et de discriminations) et gagnent à être inclus dans la réflexion.

Faire émerger les représentations (15 minutes)

Un premier échange est proposé à partir des questions suivantes : « Qu'est-ce qu'une discrimination ? Qu'est-ce que la haine en ligne ? ».

Les principales idées exprimées par les élèves (exemples : préjugés, injustices, inégalités, moqueries, exclusions, insultes, mises à l'écart) sont notées au tableau. Le caractère violent de ces différentes situations est mis en évidence.

Les notions de sexisme, d'homophobie et de transphobie sont progressivement introduites. Des définitions de la discrimination et de la haine en ligne sont construites :

- une discrimination est un traitement défavorable envers une personne ou un groupe de personnes en raison de son sexe, de son orientation sexuelle, de son identité de genre, de son origine, de son handicap, de sa religion réelle ou supposée ou de la couleur de sa peau. Toute discrimination est interdite par la loi, qui punit celui ou celle qui la commet ;
- la haine en ligne désigne l'ensemble des propos, messages, images ou comportements diffusés sur Internet ou les réseaux sociaux visant à humilier, menacer, insulter, exclure ou inciter à la violence envers une personne ou un groupe de personnes. Elle peut prendre la forme d'insultes, de propos discriminatoires, de rumeurs, de moqueries répétées ou d'appels à la haine et à la violence.

Il est rappelé que :

- les discriminations et la haine en ligne sont interdites et sanctionnées par la loi, y compris lorsqu'elles sont commises sur Internet ou les réseaux sociaux ;
- elles peuvent avoir des conséquences importantes sur la santé mentale (stress, anxiété, isolement) et donc physique, la dignité, l'estime de soi et les parcours scolaires ou professionnels des personnes qui en sont victimes ; elles peuvent conduire au suicide des personnes visées ;
- le fait d'être témoin de situations de haine ou de discrimination en ligne engage également une responsabilité. Signaler, soutenir la victime et ne pas relayer les contenus haineux sont des comportements essentiels.

Un point de mise en garde peut également être formulé sur l'existence, parfois ignorée des élèves, des « haters », internautes toujours prêts à blesser par leurs propos.

Mise au point – la lutte contre les LGBTQIA+phobies

La haine anti-LGBTQIA+, ou LGBTQIA+phobie, désigne toute manifestation de mépris, de rejet ou de haine envers une personne ou un groupe de personnes en raison de son orientation sexuelle ou de son identité de genre, réelle ou supposée. Elle peut prendre de multiples formes : de la moquerie aux violences physiques ou sexuelles, en passant par les insultes, la diffamation, les menaces, l'appel à la discrimination, à la haine ou à la violence, le harcèlement, les discriminations, voire le meurtre.

L'étude (Cyber)violences de genre chez les 11-18 ans : victimations, sexistes, sexuelles et LGBTQIA+phobes dans les collèges et lycées franciliens du Centre Hubertine Auclert a montré que l'assignation à une identité LGBTQIA+ multiplie presque par deux le risque de subir toutes les formes de (cyber)violences de haute intensité, qu'elles soient sexuelles, psychologiques ou physiques. Les filles assignées LBT+ sont surreprésentées dans presque toutes les catégories de victimations et sont ainsi les premières victimes du continuum de (cyber)violences de genre.

L'engagement du ministère de l'Éducation nationale

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

Pour les élèves victimes ou témoins d'insultes, de violence, de rejet, il est recommandé d'en parler aux adultes de l'établissement. Il est possible de contacter le service d'aide anonyme et confidentiel, par tchat, courriel ou téléphone : 0 800 005 774 (service et appel gratuits, tous les jours de 8 h à 23 h, assuré par SIS Association). Pour plus d'informations, consulter la page [Écoute contre l'homophobie](#).

Aborder les sujets LGBTQIA+

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

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

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

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

Analyse de situations (20 minutes)

Les élèves sont répartis en trois groupes, chacun travaillant sur une situation illustrant une forme de discrimination en ligne différente (sexisme, homophobie, transphobie).

Chaque groupe analyse la situation à partir des questions proposées. Les élèves sont invités à identifier :

- les propos ou comportements haineux ou discriminants ;
- les stéréotypes qui nourrissent la haine et la discrimination ;
- les conséquences possibles pour la personne concernée (émotionnelles, sociales, scolaires, etc.) ;
- les réactions possibles, en tant que victime, mais aussi en tant que témoin.

Point de vigilance : les personnels en charge de la séance accompagnent les élèves en reformulant, si nécessaire, et veillent à ce que les échanges restent respectueux et distanciés des expériences personnelles.

Point de vigilance – créer du commun et préserver le droit à l'erreur

Dans un climat parfois polarisé, il est utile d'établir des liens entre le sexisme, la LGBTQIA+phobie et les autres formes de discrimination (par exemple le racisme) : ces parallèles montrent qu'une même attention est portée à toutes les personnes et encouragent l'empathie et la compréhension mutuelle.

Les personnels en charge de la séance accompagnent les élèves en reformulant si nécessaire, et veillent à ce que les échanges restent respectueux et distanciés des expériences personnelles. Il convient par ailleurs de ne pas présumer d'une intention LGBTQIA+phobe derrière des questions ou des propos maladroits : chacune et chacun peut s'interroger ou se sentir déstabilisé face à une situation nouvelle, l'essentiel étant la manière d'en parler. Accueillir ces questions avec bienveillance, et laisser à chacune et chacun le droit de se tromper, favorise le dialogue. Les maladresses sont expliquées et distinguées des propos qui visent délibérément à blesser.

Exemples de situations supports

Situation 1 : « Pas un sport pour les filles »

Une élève de 16 ans est passionnée de football et partage régulièrement des vidéos de ses entraînements sur des réseaux sociaux. Un jour, elle poste une vidéo où elle marque un très beau but lors d'un match.

Commentaires sous la vidéo

- « C'est un sport de garçons, retourne faire de la danse. »
- « Les filles, elles ne jouent pas au foot, elles sont nulles. »
- « Pas mal pour une fille, mais t'auras jamais le niveau d'un mec. »

Questions d'analyse

- En quoi ces commentaires sont-ils sexistes ?
- Quels stéréotypes sur les filles et le sport sont présents ici ?
- Quelles peuvent être les conséquences de ces remarques pour elle ? Et pour les autres personnes ?
- Comment réagir face à ce type de discrimination sur les réseaux sociaux (réaction de cette élève, réaction des autres utilisateurs et utilisatrices) ?

Mise en perspective

Cette situation met en évidence la persistance de stéréotypes de genre associant certaines pratiques (ici le sport, et en particulier le football) au masculin. Les commentaires sexistes visent à dévaloriser les compétences des filles, à les comparer systématiquement aux garçons et à les renvoyer à des activités jugées plus « féminines ».

Elle permet de montrer que le sexisme en ligne contribue à limiter l'accès des filles à certains espaces, à décourager leurs engagements et à fragiliser leur confiance en elles. Ces propos, souvent banalisés, participent à la reproduction d'inégalités entre les filles et les garçons et peuvent avoir des effets durables sur les parcours personnels, scolaires et professionnels.

Cette situation permet aussi d'aborder le rôle des témoins : sur les réseaux sociaux, le silence des autres utilisateurs peut donner l'impression que ces propos sont acceptables. À l'inverse, un soutien public, un signalement ou un message de solidarité peuvent contribuer à protéger la personne visée et à montrer que ces formes de sexisme ne sont ni normales ni tolérables.

Situation 2 : « C'est trop bizarre »

Un élève de 17 ans décide de faire son *coming-out* en publiant une photo avec son copain sur un réseau social, accompagnée de la légende « Amour ».

Réactions dans les messages privés et commentaires

- « T'étais normal avant, qu'est-ce qui t'est arrivé ? »
- « Désolé mais c'est gênant, je n'ai pas envie de voir ça. »
- « Beurk, ce n'est pas naturel. »

Certains camarades partagent sa photo dans un groupe privé en se moquant de lui.

Questions d'analyse

- En quoi ces réactions relèvent-elles de l'homophobie ?
- Pourquoi le fait de dire « je n'ai pas envie de voir ça » peut-il être discriminant ?
- Quelles peuvent être les conséquences pour cet élève ? Et pour d'autres personnes ?
- Comment les témoins de cette situation pourraient-ils et elles réagir pour le soutenir ?

Mise en perspective

Cette situation illustre des manifestations d'homophobie en ligne, fondées sur le rejet de ce qui ne correspond pas à l'hétérosexualité. Les réactions négatives ne prennent pas toujours la forme d'insultes et de haine explicites, mais peuvent s'exprimer par l'exclusion ou la remise en cause de la légitimité à exister et à s'afficher. Elle permet de comprendre que refuser de voir ou d'accepter la visibilité des personnes homosexuelles est une forme de discrimination et de haine homophobe, et que la diffusion de moqueries ou de contenus haineux dans des groupes, même privés, constitue

une violence. La situation met également en lumière l'importance du rôle des témoins dans la lutte contre l'homophobie et dans le soutien aux personnes concernées.

Quatre repères peuvent aider à répondre à l'idée selon laquelle l'homosexualité « ne serait pas naturelle » :

1. des comportements homosexuels sont observés dans de nombreuses espèces animales. Affirmer que « ce n'est pas naturel » est donc factuellement inexact, et ce qui n'est pas majoritaire n'en est pas moins naturel ;
2. ce qui est naturel n'est pas nécessairement souhaitable, et ce qui ne l'est pas n'est pas nécessairement condamnable : la maladie ou la violence existent dans la nature sans être souhaitables, tandis que les lunettes, les vaccins ou l'école ne sont pas « naturels » sans être condamnables. L'équation « naturel égale bien » ne tient pas ;
3. l'orientation sexuelle ne se choisit pas : on ne décide pas d'être attiré par quelqu'un, et la plupart des personnes homosexuelles décrivent leur orientation comme quelque chose qu'elles découvrent, et non qu'elles construisent ;
4. qualifier une orientation de « pas naturelle » sert souvent à la disqualifier sans argumenter : c'est parfois une manière d'exprimer une gêne ou une absence d'habitude, ce qui ne constitue pas un argument.

Situation 3 : « T'étais pas un garçon avant ? »

Une élève de 15 ans est une adolescente transgenre. Elle décide de changer son prénom sur ses réseaux sociaux et de mettre à jour ses pronoms. Un jour, elle poste une photo d'elle avec la légende « Juste moi ».

Réactions sous la publication

- « Attends, mais c'est quoi ce nouveau prénom ! T'étais un gars avant, non ? »
- « Moi je t'appellerai toujours par ton vrai prénom, désolé. »
- « Désolé mais je ne comprends pas, t'es un mec ou une fille au final ? »

Certains élèves de son lycée partagent la photo en se moquant d'elle.

Questions d'analyse

- En quoi ces commentaires sont-ils transphobes ?
- Pourquoi refuser d'utiliser le prénom et les pronoms choisis par cette élève constitue-t-il une forme de violence ?
- Quelles peuvent être les conséquences psychologiques pour elle ? Et pour d'autres personnes dans la société ?
- Comment peut-on soutenir les personnes transgenres sur les réseaux sociaux ?

Mise en perspective

Cette situation permet d'aborder les violences transphobes, notamment le non-respect de l'identité de genre, du prénom et des pronoms choisis. Lorsqu'ils visent à nier ou à rejeter la personne, de tels commentaires remettent en cause son existence même et constituent des violences, qui peuvent avoir des conséquences sur la santé mentale, le sentiment de sécurité et l'estime de soi. Il convient de ne pas prêter d'intention *a priori* à des questions sans agressivité pouvant émerger de personnes peu familières de ces situations. Ces questions sont accueillies sans jugement et des réponses sont

apportées, afin de mieux faire comprendre les enjeux du respect des personnes trans et d'amener à comprendre que, même en l'absence d'intention de blesser ou de rejeter, certains propos sont perçus comme violents par celles et ceux qui les reçoivent.

Cette situation permet également de rappeler que respecter l'identité de genre d'une personne est un droit fondamental, que les réseaux sociaux doivent être des espaces de respect et de protection, et que le prénom choisi par l'élève peut être utilisé dans le cadre de la vie interne de l'établissement, dans les conditions fixées par la circulaire du 29 septembre 2021, qui prévoit notamment l'accord des représentants légaux pour les élèves mineurs.

Situation 4 : « Les femmes manipulent les hommes »

Une élève de 17 ans publie sur un réseau social une courte vidéo dans laquelle elle parle d'une rupture difficile et explique qu'elle a été blessée par le comportement de son ex-petit ami. La vidéo suscite de nombreuses réactions.

Parmi les commentaires et messages privés figurent notamment :

- « Encore une fille qui joue la victime pour faire le buzz. »
- « Les femmes savent très bien manipuler les hommes avec leurs émotions. »
- « C'est pour ça qu'il ne faut jamais faire confiance aux filles. »
- « Arrête de te plaindre, t'as sûrement cherché. »

Questions d'analyse

- En quoi ces propos relèvent-ils du sexisme ?
- Quels stéréotypes sur les femmes et les relations amoureuses sont véhiculés ici ?
- Comment les discours masculinistes diffusés en ligne renforcent-ils ce type de commentaires ?
- En quoi ces discours privent-ils également les hommes du droit d'accorder une place aux émotions ?
- Quelles peuvent être les conséquences pour elle (émotionnelles, sociales, confiance en soi) ? Et plus largement pour les relations entre filles et garçons ?
- Comment réagir face à ce type de contenus ?

Éléments de mise en perspective

Cette situation permet de montrer que le sexisme en ligne ne se limite pas aux insultes directes, mais peut prendre la forme de discours qui discréditent systématiquement la parole des femmes. Les contenus masculinistes diffusés sur les réseaux sociaux banalisent l'idée que les femmes seraient responsables des conflits ou des violences qu'elles subissent et inversent les rôles de victime et d'agresseur. Ces discours nourrissent un climat de méfiance, d'inégalités et de violences symboliques, et peuvent fragiliser la santé mentale des personnes visées.

Situation 5 : « C'était juste une blague »

Une élève de 16 ans participe à une soirée entre camarades. Le lendemain, elle découvre qu'une courte vidéo d'elle, filmée sans son accord alors qu'elle dansait, circule sur un réseau social. La vidéo est accompagnée de commentaires et de légendes ajoutées par d'autres élèves :

- « Elle était vraiment à fond hier » ;
- « Elle ne se respecte pas. Faudra pas s'étonner s'il lui arrive quelque chose » ;
- « Les filles qui s'exposent cherchent les problèmes. »

Lorsqu'elle demande que la vidéo soit supprimée, certains répondent :

- « Fallait pas te montrer comme ça. » ;
- « Tu dramatises, tout le monde fait ça. » ;
- « Ce n'est pas du harcèlement, c'est de l'humour. ».

La vidéo continue à circuler, et elle commence à éviter le lycée et les réseaux sociaux.

Questions d'analyse

- En quoi cette situation relève-t-elle d'une violence sexiste ?
- Pourquoi filmer et diffuser une vidéo sans consentement constitue-t-il une atteinte grave au respect ?
- Quels stéréotypes sur les femmes et leur comportement sont mobilisés pour justifier cette violence ?
- Quelles peuvent être les conséquences pour elle (sentiment de honte, isolement, anxiété, décrochage scolaire) ?
- En tant que témoins, quelles actions sont possibles pour faire cesser la violence et la soutenir ?

Éléments de mise en perspective

Cette situation permet de travailler sur :

- la culture du blâme de la victime, très présente dans les violences faites aux femmes (« elle l'a cherché ») ;
- la banalisation des atteintes au droit à l'image et au consentement en ligne ;
- le rôle des témoins dans la diffusion ou l'arrêt des violences ;
- le rappel que les violences numériques sont des violences à part entière, interdites et sanctionnées par la loi.

Cette situation permet de travailler non seulement la culture du blâme de la victime, mais aussi, plus largement, la culture de la « respectabilité » des femmes, conditionnée à la sobriété et à la discrétion, autrement dit à l'effacement. Dans une lecture sexiste et masculiniste, un corps de femme séduisant et libre dans l'espace public n'est pas considéré comme respectable, avec pour conséquence l'idée que ce corps « appartiendrait » à tous.

Situation 6 : « Tu n'as pas trouvé le bon »

Une élève de 17 ans publie sur un réseau social une photo d'elle avec sa copine pour annoncer leur relation.

Commentaires sous la publication :

- « Vous êtes trop mignonnes pour être lesbiennes. »
- « Deux filles ensemble, c'est juste pour faire le buzz et attirer les mecs. »
- « T'as juste pas encore rencontré le bon : un garçon finirait par te faire changer d'avis. »

Questions d'analyse

- En quoi ces commentaires sont-ils à la fois sexistes et lesbophobes ?
- Comment le sexisme et la lesbophobie se combinent-ils et se renforcent-ils ici (réduire cette élève à son apparence, nier son orientation, la ramener au regard et au désir des hommes) ?
- Quels stéréotypes sur les femmes, sur les lesbiennes et sur les relations amoureuses sont véhiculés ?

- Quelles peuvent être les conséquences pour elle (émotionnelles, sociales, estime de soi) ?
- Comment réagir face à ce type de commentaires, en tant que personne visée comme en tant que témoin ?

Mise en perspective

Cette situation permet d'aborder les discriminations de façon plus complexe puisque l'élève est visée à la fois comme femme et comme lesbienne. Le sexisme et la lesbophobie s'y combinent et se renforcent, par exemple lorsque sa relation est niée (« ça passera »), ramenée au regard ou au désir des hommes, ou réduite à l'apparence. Elle met en évidence que certaines personnes cumulent plusieurs formes de discrimination, qui ne s'additionnent pas seulement mais produisent des effets spécifiques et amplifiés.

Mise en commun et bilan (10 minutes)

Chaque groupe présente ensuite sa situation et son analyse à l'ensemble de la classe. La mise en commun permet de rappeler que les propos haineux et discriminants ne sont jamais anodins et de mettre en évidence le rôle des témoins.

À partir des analyses, les définitions suivantes sont construites :

- sexisme : attitudes, comportements ou discours qui dévalorisent, excluent ou infériorisent une personne en raison de son sexe ou de son genre ;
- homophobie : rejet, discrimination ou violence envers les personnes homosexuelles ou perçues comme telles ;
- transphobie : rejet, discrimination ou violence envers les personnes transgenres ou non binaires.

Ces discriminations ont des effets importants sur la santé mentale, le sentiment de sécurité, l'estime de soi, l'accès aux droits et à la reconnaissance. Elles ont également des effets sur la santé physique et la santé sociale.

Mise au point – la prévention des violences sexistes et sexuelles

La prévention des violences implique d'aider les élèves à identifier ce qui fait violence, à savoir la reconnaître et la nommer, et à apprendre à demander de l'aide lorsqu'on en est victime ou témoin. Elle repose également sur la prévention des violences commises, à travers une éducation au respect, à l'égalité entre les filles et les garçons et à la compréhension des mécanismes pouvant conduire à adopter des comportements violents.

Parmi ces mécanismes figure la croyance selon laquelle la domination masculine serait une preuve de force, de courage ou de pouvoir. Sur Internet et les réseaux sociaux circulent des contenus qui renforcent de manière implicite ces représentations. Certains, plus explicites, banalisent le mépris et les violences faites aux femmes et aux filles, voire diffusent des incitations à la haine et à la violence.

Ces contenus alimentent les violences sexistes et sexuelles. Dans certains cas, la diffusion de ces contenus ne relève pas seulement d'actes isolés, mais s'inscrit dans des dynamiques organisées autour d'idéologies masculinistes, qui visent à contester l'égalité entre les sexes et les genres et à promouvoir la domination masculine, en prétendant défendre une forme de « virilité », présentée comme un comportement naturel. Identifier ces contenus, en comprendre les mécanismes et les intentions idéologiques, permet de les déconstruire et de promouvoir une culture de l'égalité, du respect et du consentement, indispensable à la prévention des violences sexistes et sexuelles.

Temps 4 – agir pour un usage responsable et citoyen du numérique (30 minutes)

Dans ce temps d'apprentissage, les élèves réalisent une production écrite afin de formuler des repères concrets pour un usage responsable, respectueux et sécurisé des réseaux sociaux.

Sensibilisation aux enjeux du respect en ligne

Un premier échange est proposé à partir de la question suivante : « Quels comportements considérez-vous comme problématiques sur les réseaux sociaux ? »

Les réponses des élèves permettent de faire émerger progressivement les points suivants :

- respect des personnes (insultes, moqueries, humiliations, pression) ;
- légalité des contenus (droit à l'image, propos haineux, diffusion sans consentement) ;
- inclusion et non-discrimination ;
- sécurité numérique et protection des données personnelles.

Les échanges permettent aux élèves d'identifier les conséquences possibles pour les victimes, telles que :

- l'isolement ;
- la souffrance psychologique, pouvant s'accompagner d'idées suicidaires, voire d'un passage à l'acte suicidaire ;
- la perte de confiance en soi ;
- la perte d'estime de soi (à distinguer de, et plus profonde que, la perte de confiance en soi) ;
- le décrochage scolaire.

Ce premier échange permet d'insister sur le fait que chacune et chacun peut agir pour prévenir ces situations et les faire cesser. Pour rappel, des numéros d'aide gratuits et confidentiels existent : le 3114 (prévention du suicide, 24 h/24), le 3018 (violences numériques et cyberharcèlement) et Fil Santé Jeunes au 0 800 235 236 (écoute des 12-25 ans) ; il est aussi possible de se tourner vers un adulte de confiance.

Identifier les bonnes pratiques numériques (15 minutes)

Les élèves sont répartis en groupes. Chaque groupe analyse l'un des documents proposés par la CNIL :

- [5 conseils pour protéger sa vie privée](#) ;
- [10 conseils pour rester net sur le web](#).

À partir de ces supports, les élèves sont invités à :

- identifier les conseils qui leur paraissent les plus importants ;
- réfléchir à des exemples concrets d'application dans leurs usages quotidiens des réseaux sociaux ;
- anticiper les principes pouvant être intégrés dans une charte de bonnes pratiques numériques.

Mise en commun

Chaque groupe restitue brièvement un conseil retenu, en l'illustrant par une situation concrète (publication, commentaire, paramétrage de compte, réaction à un contenu problématique).

Lors des échanges, il est souligné :

- l'importance de la prévention ;
- la responsabilité individuelle dans ses usages numériques ;
- le rôle de chacune et chacun dans la création d'un environnement en ligne plus sûr et plus respectueux ;
- les conséquences possibles pour les victimes.

Élaboration d'une charte de bonnes pratiques

À partir des échanges précédents, la classe élabore collectivement une charte de bonnes pratiques numériques. Les élèves proposent des engagements concrets pour un usage responsable, respectueux et bienveillant des réseaux sociaux.

Exemple de charte : « Règles d'or pour tous les réseaux sociaux »

- Garder son compte privé afin de mieux contrôler qui peut voir ses publications.
- Réfléchir avant de poster : une publication peut être vue par plus de personnes que prévu. Se demander : « Serais-je à l'aise si mes amies et amis ou mes parents la voyaient ? Et si elle devenait virale ? Et si je la revoyais dans 5 ans, 10 ans ? » ; « Puis-je faire confiance à la personne à qui j'envoie une photographie ou une vidéo ? ».
- Protéger ses informations personnelles (nom complet, adresse, établissement scolaire, numéro de téléphone).
- Bloquer et signaler tout comportement suspect ou harcelant, et en parler à un adulte de confiance ou à un personnel de l'établissement (professeure, professeur, infirmière, infirmier, conseillère ou conseiller principal d'éducation, assistante ou assistant d'éducation, etc.).
- Ne jamais partager de photos intimes avec des éléments identifiables, en raison du risque de diffusion non consentie. Attention : rappeler ici que la diffusion non consentie de contenus intimes n'est jamais de la faute de la victime, même si celle-ci est à l'origine de la création du contenu.

Phrase à retenir : « Ce qui est mis en ligne peut être enregistré et partagé sans mon accord : je réfléchis avant de publier, et je ne publie ni ne partage jamais le contenu d'une autre personne sans son accord. »

Prolongements possibles – création d'une charte numérique de classe ou d'établissement

Dans le cadre du conseil de la vie lycéenne, de l'enseignement moral et civique (EMC) et du programme pHARe, cette charte peut être retravaillée et formalisée afin de :

- renforcer la prévention du cyberharcèlement ;
- promouvoir l'inclusion, le respect et la responsabilité en ligne ;
- être diffusée à l'échelle de l'établissement (affichage, ENT, actions de sensibilisation).

Il peut être intéressant d'organiser un événement à l'échelle de l'établissement, réunissant l'ensemble de la communauté éducative, pour lui donner une portée collective. Les instances de l'établissement, comme le conseil de la vie lycéenne (CVL), la maison des lycéens (MDL) ou les délégués de classe, peuvent être mobilisées pour concevoir et porter ce projet, afin de favoriser l'engagement et l'implication des élèves.

Les élèves identifient alors des leviers d'action concrets face aux contenus haineux en ligne :

- signaler les contenus haineux et discriminants via les outils des plateformes ;
- ne pas les relayer, et signaler les contenus illicites sur la plateforme officielle Pharos (internet-signalement.gouv.fr) ;
- répondre de manière calme et ferme, lorsque cela est possible et sans se mettre en danger ;
- parler à un ou une adulte de confiance ou à un personnel de l'établissement (professeure, professeur, CPE, infirmière, infirmier, psychologue) ;
- soutenir les personnes ciblées, par des messages de solidarité, de respect et d'inclusion.

Mise au point – que faire en cas de discrimination ou de violence ?

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

Il existe également des centres d'accueil et de ressources pour les victimes de LGBTQIA+phobies ou leurs entourages : pour trouver l'adresse d'un centre : <https://www.dilcrah.gouv.fr/priorites/centres-lgbt>

Contenu haineux en ligne

Rendez-vous sur le [site Pharos](#) pour signaler tout contenu incitant à la haine sur Internet. Demandez la suppression du contenu haineux à la plateforme ou à l'hébergeur du site Internet. Vous pouvez aussi joindre le 3018 par téléphone et via l'application gratuite (www.3018.fr).

Source : [ministère de l'Intérieur](#).

Temps 5 – bilan des apprentissages de la séance (10 minutes)

Ce dernier temps constitue un temps de synthèse des apprentissages. Il permet aux élèves de revenir sur ce qui a été travaillé, de formuler ce qu'ils et elles en retiennent et de fixer les notions abordées. Ce bilan peut prendre des formes variées, selon les choix pédagogiques des personnels, le profil de la classe et le temps disponible. Les propositions qui suivent peuvent se compléter lorsque le temps le permet, être choisies en fonction de ce qui a émergé au cours de la séance, ou constituer des prolongements exploités ultérieurement.

Rappel de la problématique

La problématique de la séance est rappelée : « En quoi les réseaux sociaux offrent-ils des opportunités d'expression, de créativité et de lien social, tout en exposant à des risques qui nécessitent de faire des choix responsables pour soi-même et pour les autres ? »

Bilan des apprentissages

Les échanges menés avec les élèves permettent de construire un bilan des apprentissages, qui peut s'appuyer sur les éléments suivants :

- les réseaux sociaux ne sont pas uniquement des espaces de danger : ils peuvent être des espaces d'expression, d'apprentissage, de divertissement, de créativité, de relations et d'affirmation de soi, à condition d'en maîtriser les usages (garder le lien avec ses amies et ses amis, faire de nouvelles connaissances, retrouver des personnes qui partagent la même passion ou les mêmes difficultés, montrer ce que l'on crée, s'informer et trouver de l'aide) ;
- il existe des risques associés à l'exposition non contrôlée : harcèlement, usurpation d'identité, exploitation par des réseaux malveillants, sextorsion ;
- les discriminations (sexisme, homophobie, transphobie) et les propos haineux ne sont pas des « opinions », mais des atteintes aux droits et à la dignité, interdites par la loi et contraires aux valeurs de la République ;
- la prévention des violences repose sur la responsabilité dans ce que l'on publie, commente ou partage ; sur le soutien actif aux personnes victimes ; sur la capacité à poser des limites et à respecter le consentement ;
- les attitudes favorables au respect de chacune et chacun :
 - ne pas filmer, photographier ou publier sans autorisation,
 - soutenir les victimes, ne pas relayer les contenus préjudiciables et agir en tant que témoin (signalement, soutien, orientation),
 - faire preuve de vigilance sur ses propres publications : réfléchir aux conséquences, anticiper la réception par autrui, protéger ses comptes ;
- les réflexes à retenir :
 - sécuriser ses paramètres de confidentialité,
 - garder une trace des preuves en cas de problème,
 - signaler aux plateformes, puis bloquer si nécessaire, en informant un adulte référent ou en appelant le 3018,
 - en cas de harcèlement ou de chantage, ne jamais rester seule ou seul, et porter plainte.

Point d'attention : dans le cadre de cette séance, il peut être particulièrement intéressant de réfléchir à la notion de « fraternité » comme énoncée dans les principes et valeurs de la République. La fraternité inclut-elle tout le monde ? Chacune et chacun se reconnaît-il dans ce terme ? Que disent les termes de « solidarité » et de « sororité » ?

Que retenir en quelques mots ?

Le droit à l'image : personne ne peut me photographier, me filmer ou publier une image de moi sans mon accord. Publier une image d'une autre personne suppose aussi son accord.

Le cyberharcèlement : des messages, des images ou des propos répétés qui blessent une personne en ligne. C'est interdit par la loi (3018).

Une discrimination : traiter une personne moins bien à cause de ce qu'elle est (sexe, origine, orientation sexuelle, handicap, etc.). Ce n'est pas une opinion : c'est interdit par la loi.

Questionnaire

Afin de vérifier la compréhension des notions abordées au cours de la séance, un questionnaire peut être proposé. Il s'agit d'un outil au service de la compréhension et de la discussion collective. Une correction est proposée, mais le questionnaire n'est pas utilisé comme une évaluation sommative : il constitue un temps de consolidation des apprentissages.

Questionnaire – réseaux sociaux et discriminations

Partie 1 : exposition sur les réseaux sociaux

1 – Quelle est la meilleure façon de limiter les risques liés à ses publications sur les réseaux sociaux ?

- a) Ne publier que des photos avec des amis et amies proches.
- b) Mettre son profil en mode public pour avoir plus de visibilité.
- c) Régler la confidentialité de son compte et bien choisir avec qui on partage ses contenus.
- d) Supprimer ses publications tous les mois pour effacer ses traces.

2 – Quel est le principal risque quand on partage des photographies ou vidéos très personnelles sur Internet ?

- a) Elles peuvent être enregistrées et utilisées sans mon accord.
- b) Elles disparaissent après 24 heures, donc il n'y a aucun risque.
- c) Elles permettent juste d'avoir plus de likes et d'abonnés.
- d) Les réseaux sociaux suppriment automatiquement les contenus inappropriés.

3 – Que signifie le terme « s'exhiber » sur les réseaux sociaux ?

- a) Partager du contenu de manière réfléchi et contrôlé.
- b) Publier des contenus très personnels, parfois sans mesurer les conséquences.
- c) Afficher ses passions et ses réussites en ligne.
- d) Ne publier que des stories visibles uniquement par ses amis et amies proches.

4 – Quel bon réflexe adopter avant de publier une photo ou une vidéo ?

- a) Vérifier si elle respecte les règles de la plateforme et si elle ne porte atteinte ni à mon image ni à celle d'une autre personne.
- b) Demander à mes amis et amies s'ils et elles aiment la photo.
- c) Ajouter un filtre pour la rendre plus esthétique.
- d) Toujours publier sans réfléchir, car on peut la supprimer plus tard.

5 – Comment réagir si quelqu'un publie une photo de moi sans mon consentement ?

- a) Ignorer, car ce n'est pas grave.
- b) Lui demander de la retirer, et si nécessaire, la signaler aux modérateurs et modératrices du réseau.
- c) Publier moi aussi une photo embarrassante de cette personne pour me venger.
- d) Supprimer mon compte pour éviter que cela se reproduise.

Partie 2 : discriminations

6 – Qu'est-ce qu'une discrimination ?

- a) Une moquerie entre amis.
- b) Une inégalité de traitement envers une personne à cause d'un critère interdit par la loi (sexe, origine, religion, handicap, orientation sexuelle, couleur de peau, etc.).
- c) Une sanction infligée par un professeur en cas de mauvaise note.
- d) Une injustice qui n'a aucune conséquence légale.

7 – Laquelle de ces situations est un cas de discrimination sexiste ?

- a) Une entreprise refuse d'embaucher une femme en expliquant que ce travail est « réservé aux hommes ».
- b) Un professeur interdit l'utilisation du téléphone en cours.
- c) Un employeur privilégie un candidat avec plus d'expérience.

d) Un élève est puni pour avoir triché à un examen.

8 – Une personne transgenre a-t-elle le droit d'être appelée par le prénom et les pronoms qu'elle choisit à l'école ?

- a) Oui, dans les conditions prévues par la circulaire du 29 septembre 2021.
- b) Non, seul l'état civil compte.
- c) Non, sauf si elle a fait une transition médicale complète.
- d) Oui, mais uniquement en dehors des cours.

9 – La loi française interdit de discriminer une personne pour plusieurs raisons. Quel est l'un des critères de discrimination interdits par la loi en France ?

- a) La couleur des vêtements portés.
- b) L'orientation sexuelle.
- c) La préférence pour un type de musique.
- d) La passion pour un sport.

10 – Une personne victime de discrimination au lycée peut-elle en parler à un ou une adulte référent ou référente ?

- a) Oui, elle peut en parler à une professeure ou un professeur, à la ou au CPE, ou à une ou un professionnel de santé.
- b) Non, cela ne concerne pas les adultes.
- c) Non, il n'y a pas de solution contre les discriminations.
- d) Seulement si elle a une preuve écrite.

Correction et explication des réponses

Question 1 : c – Limiter son exposition en réglant la confidentialité et en réfléchissant aux conséquences avant de publier.

Question 2 : a – Une fois partagées, les photos peuvent être enregistrées ou détournées.

Question 3 : b – Dans le langage courant, « s'exhiber » sur les réseaux sociaux peut désigner le fait d'exposer publiquement des aspects très personnels de soi (sa vie privée, son corps, ses émotions), parfois sans en mesurer la portée ni le caractère durable. À distinguer de l'exhibition sexuelle, qui est un terme juridique précis : le fait d'imposer à la vue d'autrui, dans un lieu accessible aux regards du public, des actes ou des parties intimes (un délit prévu à l'article 222-32 du Code pénal).

Question 4 : a – Vérifier que la publication ne porte atteinte ni à son image ni à celle d'une autre personne, et respecte les règles de la plateforme.

Question 5 : b – Demander le retrait et signaler si besoin, et en parler à un adulte de confiance.

Question 6 : b – La discrimination est une inégalité de traitement interdite par la loi.

Question 7 : a – Refuser un emploi à une femme en raison de son sexe est discriminatoire.

Question 8 : a – Dans le cadre de la vie interne de l'établissement, le prénom d'usage choisi par un ou une élève transgenre peut être utilisé, dans les conditions prévues par la circulaire du 29 septembre 2021, qui subordonne notamment cet usage à l'accord des représentants légaux pour les élèves mineurs. Cette personne peut faire ce choix d'abord en ligne, avant de l'annoncer dans le cadre scolaire.

Question 9 : b – L'orientation sexuelle est un critère protégé par la loi.

Question 10 : a – En parler à un ou une adulte référent ou référente est une démarche essentielle.

Lors de la correction collective, il est rappelé que :

- les victimes ne sont jamais responsables des violences subies ;
- l'inaction, le fait de relayer ou de banaliser des contenus violents peuvent contribuer aux violences ;
- les comportements de protection, de solidarité et d'entraide aident les victimes et permettent de construire une culture de l'égalité et du respect.

Prolongement

La séance peut être prolongée par des actions concrètes menées par les élèves eux – et elles-mêmes, comme la création d'une charte de respect numérique ou la production de messages de sensibilisation à destination de leurs pairs (affiches, vidéos, exemples de publications positives sur les réseaux).

Pour approfondir – des ressources adaptées aux élèves

Il convient de rappeler aux élèves que l'usage d'Internet nécessite une vigilance particulière : certains contenus inadaptés ou choquants peuvent y être accessibles. Les ressources pédagogiques proposées ci-dessous doivent être préparées en amont et accompagnées par les personnels lors de leur utilisation en classe.

- [Je ne ressemble pas aux influenceurs d'Instagram, c'est grave ?](https://www.onsexprime.fr/) Onsexprime.fr
- [Réseaux sociaux et estime de soi.](https://www.lumni.fr/) Lumni
- Le site [Je protège ma vie privée en ligne.](https://www.je protege ma vie privée en ligne.fr/)

Exemples de séances en lien avec les disciplines

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

Exemple 1 – français : la rencontre amoureuse en littérature

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

Reconnaître et comprendre ses émotions, ses sentiments, et ceux des autres ; donner ou refuser son consentement.

Notions et compétences

Exprimer ses envies, ses limites en matière de sexualité, dans le respect de soi, de l'autre et de la loi.

Objectifs disciplinaires de la séance

Discipline

Français

Axe

La rencontre amoureuse.

Objectifs

- Analyser un extrait littéraire qui manifeste les émotions positives d'une rencontre.
- Comprendre les motivations explicites et implicites des différents personnages.
- Se questionner sur les différences entre fiction et réalité.

Présentation de la séance

Dans cet extrait de *L'Éducation sentimentale* de Gustave Flaubert (1869), Frédéric Moreau aperçoit pour la première fois Mme Arnoux. Cette rencontre est une véritable révélation pour lui et marque profondément son imaginaire. L'usage de cet extrait est conditionné à une étude préalable de l'œuvre, ou au moins du passage.

Point d'attention : cet extrait propose une vision très romantique de la rencontre dite « amoureuse ». Il importe de déconstruire ce modèle, notamment en le repositionnant dans son style littéraire et en mettant en évidence les modèles culturels mobilisés. Sur le fond, la scène ne donne pas à voir l'amour (sentiment sophistiqué, qui se construit entre des sujets et fonctionne sur le régime de la continuité) mais l'attraction, qui relève du régime de l'intensité. Le personnage féminin ne parle d'ailleurs pas : il est apprécié d'après son physique, et non considéré comme une personne à part entière.

Extrait analysé

Document – extrait de *L'Éducation sentimentale*, Gustave Flaubert, chapitre 1, 1869

Ce fut comme une apparition. Elle était assise, au milieu du banc, toute seule ; ou du moins il ne distingua personne, dans l'éblouissement que lui envoyèrent ses yeux. En même temps qu'il passait, elle leva la tête ; il fléchit involontairement les épaules ; et, quand il se fut mis plus loin, du même côté, il la regarda. Elle avait un large chapeau de paille, avec des rubans roses qui palpaient au vent derrière elle. Ses bandeaux noirs, contournant la pointe de ses grands sourcils, descendaient très bas et semblaient presser amoureusement l'ovale de sa figure. Sa robe de mousseline claire, tachetée de petits pois, se répandait à plis nombreux. Elle était en train de broder quelque chose ; et son nez droit, son menton, toute sa personne se découpait sur le fond de l'air bleu. Comme elle gardait la même attitude, il fit plusieurs tours de droite et de gauche pour dissimuler sa manœuvre ; puis il se planta tout près de son ombrelle, posée contre le banc, et il affectait d'observer une chaloupe sur la rivière. Jamais il n'avait vu cette splendeur de sa peau brune, la séduction de sa taille, ni cette finesse des doigts que la lumière traversait. Il considérait son panier à ouvrage avec ébahissement, comme une chose extraordinaire. Quels étaient son nom, sa demeure, sa vie, son passé ? Il souhaitait connaître les meubles de sa chambre, toutes les robes qu'elle avait portées, les gens qu'elle fréquentait ; et le désir de la possession physique même disparaissait sous une envie plus profonde, dans une curiosité douloureuse qui n'avait pas de limites.

Gustave Flaubert, *L'Éducation sentimentale*, chapitre 1, 1869

Déroulement de la séance

Lecture et réflexion

La professeure ou le professeur lit l'extrait à voix haute en insistant sur l'atmosphère et l'intensité émotionnelle du passage.

Les élèves sont invités à réfléchir individuellement à la question suivante : « Comment voit-on que Frédéric est subjugué par cette rencontre ? » Le sens du mot subjugué est expliqué aux élèves.

Analyse en binôme

Les élèves échangent en binôme sur leur première lecture du texte. Ils et elles repèrent les indices littéraires traduisant l'émotion du personnage (choix du vocabulaire, figures de style, focalisation, etc.).

Mise en commun et approfondissement

Un débat est mené en classe pour confronter les différentes interprétations. La professeure ou le professeur guide la discussion en posant des questions complémentaires.

- Quels procédés Flaubert utilise-t-il pour exprimer l'intensité de cette rencontre ?
- Quelle place occupe Mme Arnoux dans cet extrait : femme réelle ou idéalisation ?
- Quelle est la part du désir et du fantasme dans cette scène ? Le sens du mot fantasme est discuté et expliqué.
- Que sait-on de ce que pense ou ressent Mme Arnoux dans cet extrait ?

Ouverture et réflexion sur la thématique de la rencontre amoureuse

À travers cet extrait, les élèves sont amenés à réfléchir sur l'impact d'une rencontre amoureuse et sur la manière dont la littérature en rend compte.

La professeure ou le professeur peut faire observer que le texte donne à lire une distinction entre désir amoureux et attirance physique, et que l'amour peut être empreint d'admiration et de fascination sans nécessairement être motivé par un désir ou une attirance physique.

Pistes d'analyse possibles, sans attendu unique :

- le sens de la vue est omniprésent : « une apparition », « éblouissement », « ses yeux », « regarda », « observer » ;
- l'utilisation du lexique, en particulier des adverbes ;
- l'impact de la rencontre révèle la fascination du jeune homme pour cette inconnue et son caractère exceptionnel : « ébahissement », « extraordinaire » ;
- la femme est sublimée, idéalisée. Les termes sont mélioratifs : « splendeur », « finesse ». Le narrateur recourt à des hyperboles pour qualifier ce qui est associé à Mme Arnoux, comme « Jamais il n'avait vu », « chose extraordinaire » ;
- la description suit le regard de Frédéric. Chaque aspect de sa tenue est étudié minutieusement. La description s'anime et les détails sont personnifiés à l'image des « rubans roses » de son chapeau « qui palpaient ». Le vocabulaire employé laisse transparaître l'émotion du jeune homme : « N'est-ce pas le cœur de celui-ci qui palpète plutôt que ses rubans ? » ;
- une lecture possible : le mouvement de Frédéric consiste à se rapprocher d'elle sans être vu ni démasqué. Il cherche à « dissimuler sa manœuvre » et fait semblant « d'observer » un élément du décor. Les mouvements qu'il effectue (« il fit plusieurs tours ») contrastent avec la posture statique de Mme Arnoux qui reste figée dans la « même attitude » à la manière d'une statue ou d'un modèle magnifié. Le passage peut être relu en entier : « Comme elle gardait la même attitude, il fit plusieurs tours de droite et de gauche pour dissimuler sa manœuvre ; puis il se planta tout près de son ombrelle, posée contre le banc, et il affectait d'observer une chaloupe sur la rivière. » La présence du verbe « affecter » marque un retour à la focalisation zéro : le narrateur se moque un peu de son personnage et donne à voir une stratégie maladroite, celle d'un jeune homme qui découvre le saisissement amoureux ;
- le lecteur est plongé dans les pensées du protagoniste à travers les questions qu'il se pose : « Quels étaient son nom, sa demeure, sa vie, son passé ? ». L'utilisation du discours indirect libre traduit l'émotion et cette agitation intérieure qui le secoue ;
- le désir de tout connaître d'elle est clairement énoncé. Il témoigne de son envie d'entrer dans son intimité et de « connaître les meubles de sa chambre ». Toutefois, la dernière phrase montre que le désir physique devient secondaire, même s'il reste présent en filigrane, par exemple dans l'image des bandeaux qui « semblaient presser amoureusement l'ovale de sa figure ».

Prolongement

Ces prolongements sont facultatifs. Selon le niveau de la classe, un seul peut être retenu, ou une seule œuvre de comparaison. Il peut être demandé aux élèves de :

- comparer cet extrait à d'autres scènes de première rencontre amoureuse dans la littérature (ex. : *La Princesse de Clèves*, *Le Rouge et le Noir*, *Roméo et Juliette*, *Les Hauts de Hurlevent*, *Orgueil et préjugés*, *Les nuits bleues*, *Normal People*, etc.), en les mettant en perspective avec des œuvres contemporaines parlantes pour les élèves ;
- observer comment les émotions liées à la rencontre amoureuse sont mises en scène selon les époques et les courants littéraires.

Travail d'écriture possible

- Demander aux élèves d'écrire un court texte décrivant une rencontre marquante du point de vue d'un personnage subjugué par une autre personne.
- Jouer avec les procédés littéraires vus dans l'extrait (description subjective, focalisation interne, figures de style, etc.).

Que retenir en quelques mots ?

Une émotion : ce qu'une personne ressent dans une situation (joie, trouble, peur, gêne). Elle peut se voir sans être dite.

Le désir amoureux : l'envie d'être proche d'une autre personne. Il n'est pas toujours partagé, et il ne donne aucun droit sur elle.

Exemple 2 – français : repérer les manifestations du désir et de l'absence de désir

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

Reconnaître et comprendre ses émotions, ses sentiments, et ceux des autres ; donner ou refuser son consentement.

Notions et compétences

- Exprimer ses envies et ses limites en matière de sexualité, dans le respect de soi, de l'autre et de la loi.
- Prendre conscience de l'importance du consentement avéré en tant qu'élément essentiel d'une relation sexuelle, comprendre l'importance d'exprimer, de reconnaître et de respecter le consentement ou le refus.
- S'affirmer par le consentement et le refus.
- Connaître les conditions du consentement et du non-consentement ainsi que les principaux éléments du cadre juridique et les risques encourus en cas de non-respect.

Objectifs disciplinaires de la séance

Discipline

Français

Axe

La manifestation du désir et de l'absence de désir.

Objectif

Développer la capacité des élèves à analyser un texte littéraire.

Présentation de la séance

Cette séance propose d'aborder la notion de consentement à travers l'analyse littéraire d'un extrait de *Thérèse Raquin* d'Émile Zola. En s'appuyant sur ce texte, les élèves sont amenés à repérer les manifestations du désir et de l'absence de désir, à interroger les rapports de pouvoir entre les personnages et à identifier les signes d'une situation de contrainte. L'étude littéraire constitue ici un appui pour développer une réflexion sur le consentement, ses conditions et ses enjeux, tout en sensibilisant les élèves aux différentes réactions possibles face à une agression (sidération, dissociation, fait de céder pour se protéger) et aux violences sexuelles telles qu'elles peuvent être représentées en littérature.

Point de vigilance – étudier un texte qui met en scène une violence sexuelle

L'étude de cet extrait présente une situation de violence sexuelle, susceptible de susciter des réactions émotionnelles chez certains ou certaines élèves. Cela demande une vigilance particulière de la part de la professeure ou du professeur. Le risque de potentielle réactivation traumatique, pour les élèves ayant pu être confrontés à des violences, doit également être pris en considération.

Une attention particulière est portée au vocabulaire employé pour qualifier les faits représentés. Des termes tels qu'« attouchement » ou « abus » tendent à minimiser la gravité des violences. Il est recommandé de leur préférer des termes précis et juridiquement fondés, comme « agression sexuelle » ou « viol ». Pour plus d'informations, se référer aux apports de connaissances sur ce sujet. De même, l'expression « relation non consentie » est à éviter : un acte imposé ne relève pas d'une relation, mais constitue une violence.

Les personnels veillent à rappeler que les victimes ne sont jamais responsables des violences subies.

Si une prise de parole évoque, pendant ou après l'activité, une violence subie, la conduite à tenir est celle décrite dans le point de vigilance « Comment agir pour protéger les élèves ? » présenté en introduction du livret.

Déroulement de la séance

Introduction et contextualisation

La professeure ou le professeur présente brièvement *Thérèse Raquin* (1867) d'Émile Zola et rappelle qu'il s'agit d'un roman naturaliste, puis explique que l'extrait étudié met en scène une situation de contrainte et qu'il permet d'engager une réflexion sur la notion de consentement. La question de départ est formulée ainsi : « Comment repérer, dans cet extrait, l'absence de désir et de consentement ? ».

Document – extrait support de l'activité

Madame Raquin redescendit à la boutique. L'artiste resta seul avec Thérèse. La jeune femme était demeurée accroupie, regardant vaguement devant elle. Elle semblait attendre en frémissant. Laurent hésita ; il examinait sa toile, il jouait avec ses pinceaux. Le temps pressait, Camille pouvait revenir, l'occasion ne se représenterait peut-être plus. Brusquement, le peintre se tourna et se trouva face à face avec Thérèse. Ils se contemplèrent pendant quelques secondes.

Puis, d'un mouvement violent, Laurent se baissa et prit la jeune femme contre sa poitrine. Il lui renversa la tête, lui écrasant les lèvres sous les siennes. Elle eut un mouvement de révolte, sauvage, emportée, et, tout d'un coup, elle s'abandonna, glissant par terre, sur le carreau.

Ils n'échangèrent pas une seule parole. L'acte fut silencieux et brutal.

Émile Zola, *Thérèse Raquin*, chapitre 6, 1867.

Lecture et analyse guidée du texte

L'extrait est d'abord lu une première fois, puis une seconde fois avec une lecture expressive. Le texte est ensuite distribué aux élèves.

Une consigne de lecture active est donnée :

- repérer les termes et expressions évoquant la violence ou la contrainte ;
- identifier les réactions et attitudes des personnages ;
- observer l'absence ou la présence de dialogue et d'échanges.

Travail individuel ou en binôme : repérage et annotations

Les élèves travaillent individuellement ou en binôme à partir du texte annoté. Elles et ils sont invités à identifier précisément :

- les éléments montrant l'absence de consentement du personnage féminin ;
- le comportement de Laurent et les indices d'une attitude agressive ou dominatrice ;
- les réactions de Thérèse : une révolte initiale, puis le fait qu'elle cesse de se débattre, ce qui traduit une réaction de survie et non un consentement.

Ce travail vise à ancrer l'analyse dans le texte, en mobilisant des citations précises.

Mise en commun et réflexion collective

Une mise en commun est ensuite organisée à l'oral. La question centrale posée au groupe est la suivante : « Thérèse est-elle consentante ? ».

Les élèves justifient leurs réponses en s'appuyant sur les éléments du texte. Le professeur ou la professeure accompagne la discussion afin de faire émerger la distinction entre le consentement et son absence, et d'introduire les réactions de survie face à une agression (sidération, dissociation, fait de céder pour se protéger). Dans ce texte, il s'agit d'une réponse de soumission (*fawn response*), qui se décrit comme le fait de céder pour se protéger.

Pistes d'analyse et approfondissement

L'analyse collective permet de dégager plusieurs éléments structurants.

- Thérèse est d'abord décrite accroupie et immobile, dans une situation de vulnérabilité.
- Sa réaction initiale (« elle semblait attendre en frémissant ») montre qu'elle ressent de la peur.
- L'acte est marqué par la violence et la contrainte.
- Laurent agit « brusquement ».
- L'acte est qualifié de « silencieux et brutal », ce qui souligne une absence totale de tendresse ou de réciprocité. Le texte ne donne à lire ni accord ni réciprocité.
- Le vocabulaire insiste sur la violence physique :
 - « Il lui renversa la tête, lui écrasant les lèvres » : absence de douceur, domination physique ;
 - « Elle eut un mouvement de révolte, sauvage, emportée » : signe explicite de refus ;
 - « Elle s'abandonna, glissant par terre » : il ne s'agit pas d'un consentement, mais d'une situation de vulnérabilité et d'une réaction de survie (cesser de lutter face à la contrainte), souvent associée à un phénomène de dissociation.
- L'acte est déshumanisé.
- Aucun dialogue, aucune parole : le silence accentue la brutalité de la scène.
- L'absence de regard ou d'émotion partagée exclut toute possibilité de réciprocité.
- Le désir unilatéral de Laurent nie complètement la volonté de Thérèse.

Point d'attention : il convient de préciser que le « désir » de Laurent n'est pas ici un désir amoureux ou sexuel, mais un désir de domination et de pouvoir.

Point de vigilance – sidération, dissociation et réactions de survie

Face à une agression, plusieurs réactions sont possibles : se débattre, fuir, se figer (la sidération, c'est-à-dire l'absence totale de réaction) ou céder pour se protéger. Toutes sont des réactions de survie courantes, et aucune ne signifie le consentement. Deux idées reçues sont à déconstruire : se débattre serait la seule réaction possible, et l'absence de lutte signifierait qu'il y a eu désir ou accord. Ici, Thérèse se révolte d'abord, puis cesse de lutter ; cette réaction, souvent accompagnée de dissociation, traduit une situation de contrainte, et non un consentement.

Conclusion et ouverture

La séance se termine par une mise en mots de la situation analysée : la scène donne à lire un acte imposé, que le texte ne permet pas d'interpréter comme consenti, et que Zola dépeint avec un réalisme glaçant. Cette scène montre l'impact du déséquilibre de pouvoir et de la brutalité imposée à une femme qui ne consent pas. Une réflexion est proposée en ouverture : « Pourquoi Zola a-t-il choisi de représenter une telle scène dans son roman ? ».

Prolongements possibles

Comparer cet extrait avec d'autres textes mettant en scène le désir réciproque (*La Princesse de Clèves* de Mme de Lafayette, *Roméo et Juliette* de Shakespeare). Poursuivre le travail en réfléchissant à la représentation du consentement et des violences sexuelles dans d'autres arts (cinéma, peinture, séries).

Que retenir en quelques mots ?

Le désir : l'envie d'être proche d'une autre personne. Il n'est un désir partagé que si les deux personnes l'éprouvent et l'expriment.

La sidération : le fait de se figer, de ne plus pouvoir réagir face à une agression. C'est une réaction de survie, jamais un accord.

Une agression sexuelle : un acte sexuel imposé sans consentement. La loi punit l'auteur, la victime n'est jamais responsable.

Exemple 3 – français : le consentement à travers l'analyse d'une œuvre picturale

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

Reconnaître et comprendre ses émotions, ses sentiments, et ceux des autres ; donner ou refuser son consentement.

Notions et compétences

- Exprimer ses envies et ses limites en matière de sexualité, dans le respect de soi, de l'autre et de la loi.
- Prendre conscience de l'importance du consentement avéré en tant qu'élément essentiel d'une relation sexuelle, comprendre l'importance d'exprimer, de reconnaître et de respecter le consentement ou le refus.
- S'affirmer par le consentement ou le refus.
- Connaître les conditions du consentement et du non-consentement ainsi que les principaux éléments du cadre juridique et les risques encourus en cas de non-respect.

Objectifs disciplinaires de la séance

Discipline

Français

Axe

L'absence de consentement.

Objectifs disciplinaires en lettres

- Amener les élèves à interroger la notion de consentement à travers l'art.
- Développer leur capacité d'analyse d'une œuvre picturale.
- Encourager l'expression et l'argumentation autour des rapports de pouvoir et des situations d'emprise.
- Sensibiliser aux signes visuels traduisant une situation d'absence de consentement.

Déroulement de l'activité

Introduction et présentation de l'œuvre

La séance débute par la projection du tableau *L'Intérieur* (tableau que le public a renommé *Le Viol* lors de sa première exposition en 1905, titre que Degas refusait) d'Edgar Degas (1868-1869, Philadelphia Museum of Art).



La consigne est donnée aux élèves : « La jeune fille représentée dans ce tableau est-elle libre ? ».

La professeure ou le professeur encourage les élèves à observer la scène en détail et à justifier leur réponse.

Mise en activité

Des groupes de quatre à cinq élèves sont formés. Chaque groupe reçoit une feuille A3 sur laquelle est collée, au centre, une reproduction en couleur de l'œuvre.

Les élèves annotent l'image, tracent des flèches et entourent les éléments significatifs qui leur semblent illustrer l'absence ou la présence de consentement.

Ils et elles peuvent se poser les questions suivantes.

- Quel est le rôle de la lumière et des couleurs dans la mise en scène ?
- Quelle est l'attitude des personnages ?
- Quels indices permettent de comprendre les rapports de pouvoir dans la scène ?
- Que suggère la disposition des objets et de l'espace ?

Restitution et mise en commun

Un rapporteur ou une rapporteuse par groupe présente les analyses et les observations formulées collectivement. La professeure ou le professeur anime la mise en commun en mettant en évidence les éléments récurrents relevés par les groupes.

Le professeur ou la professeure engage un échange à partir des questions suivantes : « L'absence de consentement est-elle clairement visible ? Pourquoi ? », « Quels indices permettent de comprendre le déséquilibre de pouvoir entre les personnages ? », « Que ressent-on face à cette scène ? ».

À partir des réflexions des élèves, le professeur ou la professeure accompagne la construction d'une définition collective du consentement et de ses implications. Une distinction est établie entre une situation d'absence de consentement et une situation de consentement. La discussion est élargie à la représentation artistique de la contrainte et du pouvoir, dans l'histoire de l'art comme dans la société contemporaine.

Pistes d'analyse du tableau

Une mise en scène oppressante

- Le titre *Le Viol*, donné par le public et non par le peintre, oriente l'interprétation vers une situation de contrainte.
- Un espace clos et étouffant : la pièce est sans fenêtre, évoquant une absence d'échappatoire. Cette absence d'échappatoire est créée par l'homme, qui se tient debout contre la porte et bloque donc son accès.
- L'éclairage en clair-obscur crée une tension dramatique.
- La jeune fille est partiellement éclairée, soulignant sa vulnérabilité.
- L'homme est debout et plongé dans l'ombre, renforçant une impression de menace.
- Le langage corporel des personnages

La posture de la jeune fille

- Assise, recroquevillée, l'épaule découverte, elle semble abattue.
- Dos tourné à l'homme, signe d'un refus implicite d'interagir.
- Son corps et son attitude évoquent la peur, la détresse et l'impuissance.

La posture de l'homme

- Debout, jambes écartées, mains dans les poches, il adopte une posture de domination.
- Il occupe l'espace, symbolisant une prise de contrôle.
- Ses affaires personnelles (manteau posé sur le lit, chapeau sur la commode) suggèrent qu'il s'est approprié cet espace.

Un rapport de force inégal et une absence de consentement manifeste

- Contraste entre la lumière et l'ombre, l'immobilité et la posture imposante, la fragilité et la domination.
- L'homme semble contrôler la situation, tandis que la jeune fille apparaît enfermée dans une posture de soumission.
- L'absence de regard entre les deux personnages accentue le déséquilibre relationnel et le sentiment d'oppression.
- L'homme se tient contre la porte, barrant la seule issue, renforçant la symbolique de la prison.

Conclusion et prolongements

La réflexion peut être élargie en comparant cette œuvre à d'autres représentations artistiques de la contrainte et du consentement, par exemple *Le Verrou* de Fragonard et *Le Baiser* de Klimt, afin d'analyser la manière dont les artistes mettent en scène le désir, le pouvoir et la réciprocité. Il est également possible d'ouvrir la discussion sur le traitement contemporain du consentement dans l'art, le cinéma ou la publicité, en interrogeant les évolutions des représentations et des sensibilités.

En prolongement, un travail d'écriture peut être proposé en cours de lettres. Les élèves peuvent rédiger une lettre fictive du point de vue de la jeune fille du tableau, afin d'exprimer ses émotions et son ressenti. Elles et ils peuvent également imaginer un dialogue entre les deux personnages mettant en lumière le rapport de pouvoir et les conséquences de la situation représentée.

Que retenir en quelques mots ?

Le consentement : un accord libre et éclairé, spécifique, préalable et révocable. Il ne se déduit ni du silence, ni de l'absence de réaction.

Un rapport de force : une situation où une personne a plus de pouvoir qu'une autre (âge, statut, force, dépendance). Un accord donné dans ces conditions n'est pas un consentement.

La contrainte : le fait d'imposer quelque chose à une personne par la force, la peur ou la pression.

Ressources pour mener le prolongement en lettres

- Edgar Degas, *L'Intérieur*, 1868, Philadelphia Museum of Art.
- Gustave Flaubert, *L'Éducation sentimentale*, 1869.
- Émile Zola, *Thérèse Raquin*, 1867.

Exemple 4 – prévention-santé-environnement : prévention des IST

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

Axe

Se connaître, vivre et grandir avec son corps.

Objectif d'apprentissage

Prendre soin de son corps et développer une image positive de soi.

Notions et compétences

- Savoir faire des choix responsables.
- Prendre conscience de sa capacité à agir au bénéfice de son bien-être et de sa santé sexuelle, savoir où et comment s'informer, bénéficier d'un dépistage, d'un accompagnement ou d'une prise en charge médicale en santé sexuelle (par exemple, la vaccination contre les infections à papillomavirus humains, les douleurs gynécologiques et troubles du cycle, le dépistage de l'endométriose, la contraception, la contraception d'urgence).

Objectifs disciplinaires de la séance

Discipline

Prévention-Santé-Environnement

Thématique

A : L'individu responsable de son capital santé.

Module

A6 : Prévenir les infections sexuellement transmissibles (IST).

Objectif général

Sensibiliser aux risques liés aux IST et aux moyens de prévention.

Objectifs opérationnels de la séance

- Repérer, à l'aide d'une ressource, la conduite à tenir suite à une prise de risque ou à une contamination.
- Identifier les missions des structures d'accueil, d'aide et de soutien.

Présentation de la séance

L'objectif général de la séance est de sensibiliser les élèves aux risques liés aux IST et aux moyens de prévention, tout en leur permettant d'identifier les ressources et les structures vers lesquelles se tourner en cas de prise de risque ou de contamination. Elle vise également à renforcer leur capacité à agir, à s'informer et à prendre des décisions éclairées pour leur bien-être et leur santé, ainsi que pour ceux des autres.

La séance s'appuie sur des situations fictives. Elle se déroule en plusieurs temps d'apprentissage :

- temps 1 – introduction (10 minutes) ;
- temps 2 – analyse de situations à risque (20 minutes) ;
- temps 3 – mise en commun (20 minutes).

Déroulement de la séance

Temps 1 – introduction (10 minutes)

Les connaissances des élèves concernant les infections sexuellement transmissibles (IST) et les situations de prise de risque sont remobilisées. La séance débute par un échange collectif guidé par deux questions ouvertes :

- « Quelles sont les infections sexuellement transmissibles que vous connaissez ? » ;
- « Comment se fait leur transmission ? ».

Les réponses des élèves sont recueillies à l'oral et notées au tableau afin de faire émerger leurs idées principales, leurs représentations et les connaissances déjà acquises. Certaines idées inexactes ou incomplètes peuvent être identifiées et travaillées au cours de la séance. Des rappels peuvent être proposés.

Définition des IST

Les infections sexuellement transmissibles (IST) sont des infections causées par des bactéries, des virus ou des parasites. Elles se transmettent principalement lors de rapports sexuels (vaginaux, anaux ou oraux) avec une personne infectée.

Modes de transmission

Les modes de transmission varient selon l'IST. Ils peuvent inclure :

- des rapports sexuels non protégés (pénétration, rapports oraux, contact entre muqueuses) ;
- le partage de matériel contaminé (par exemple, seringues, rasoirs, jouets sexuels) ;
- la transmission de la mère à l'enfant pendant la grossesse, l'accouchement ou l'allaitement.

Conséquences possibles

Les IST peuvent avoir des conséquences sur la santé :

- infections aiguës ou chroniques ;
- complications (atteintes d'organes, infertilité) ;
- certains cancers (notamment liés aux papillomavirus humains) ;
- impact sur le bien-être psychologique et relationnel.

Quelques exemples d'IST fréquemment rencontrées peuvent être cités afin d'illustrer leur diversité et de rappeler que certaines peuvent être asymptomatiques :

- Chlamydia ;
- Gonocoques ;
- Infection par le virus de l'immunodéficience humaine (VIH) ;
- Syphilis ;
- Hépatite B (VHB) ;
- Infections à papillomavirus humains (HPV).

Point d'attention : il est important de rappeler que l'absence de symptômes ne signifie pas l'absence d'infection. Une personne peut être porteuse d'une IST sans le savoir et la transmettre, d'où l'intérêt des dépistages réguliers.

Ce temps introductif permet ainsi d'ouvrir la réflexion sur les comportements à risque et sur les moyens de prévention, qui seront approfondis lors de l'analyse de situations au temps suivant.

Temps 2 – analyse de situations à risque (20 min)

L'objectif de ce temps d'apprentissage est d'amener les élèves à identifier des situations de prise de risque en matière de santé sexuelle, à en comprendre les conséquences possibles et à réfléchir collectivement aux conduites à tenir ainsi qu'aux comportements de prévention.

La classe est répartie en trois groupes. Chaque groupe reçoit une situation fictive décrivant un contexte dans lequel une prise de risque peut survenir (rapport sexuel non protégé, pression du groupe, consommation de substances psychoactives altérant le jugement, etc.).

Il est rappelé aux élèves que les situations sont fictives et que les échanges doivent rester généraux, sans évoquer d'expériences personnelles.

La consigne est donnée à l'ensemble des groupes : « À partir de la situation proposée, analysez ce qui se passe et répondez aux questions suivantes.

- Quels sont les risques encourus ?
- Comment réagir face à cette situation ?
- Quels conseils donneriez-vous pour éviter ce risque à l'avenir ? ».

Exemples de situations

Situations	Contexte	Questions d'analyse
Situation 1 : le préservatif craque durant un rapport	Marie et Léo ont un rapport sexuel protégé, mais le préservatif craque. Ils ne savent pas quoi faire après cet incident.	Quels sont les risques encourus à la suite de la rupture du préservatif ? Quelles actions immédiates peuvent-ils entreprendre ? Vers qui peuvent-ils se tourner pour obtenir des conseils et un suivi ?
Situation 2 : refus d'utiliser un préservatif	Antoine refuse d'utiliser un préservatif, il dit que ça lui enlève des sensations.	Quels sont les risques d'une relation non protégée ? Pourquoi est-il important que les deux partenaires soient d'accord sur l'usage du préservatif ? Comment sa ou son partenaire peut-elle ou peut-il réagir face à cette situation ?
Situation 3 : un rapport bucco-génital sans protection	Salima et Jade ont des rapports oraux sans protection. Elles pensent que les IST ne se transmettent que par contact des deux appareils génitaux.	Peut-on attraper une IST lors d'un rapport buccal ? Quelles sont les protections disponibles pour ce type de rapport ? Des rapports sexuels lesbiens peuvent-ils être concernés par un risque d'IST ? Pourquoi est-il important de se faire dépister régulièrement ?

Points d'attention :

- il convient de veiller à ne pas envisager les relations sexuelles par le seul prisme de l'hétérosexualité ;
- les élèves sont invités à distinguer les risques immédiats (infection sexuellement transmissible, grossesse non prévue et/ou non désirée) ; les risques différés (conséquences sur la santé, sur le bien-être, sur les relations) ; les facteurs qui ont favorisé la prise de risque (manque d'information, pression sociale, égoïsme, consommation d'alcool ou de drogues, difficulté à exprimer un refus, etc.) ; les ressources mobilisables (préservatif, contraception dont contraception d'urgence, dépistage, traitement préventif du VIH (PrEP), traitement post-exposition du VIH (TPE), consultation médicale, adulte de confiance, structures en santé sexuelle : CeGIDD et centres de santé sexuelle spécialisés).

Temps 3 – mise en commun (20 min)

Chaque groupe restitue ensuite oralement son analyse devant la classe. Ce temps de mise en commun permet de confronter les points de vue, de repérer les similitudes entre les situations et de faire émerger des messages de prévention communs.

La mise en commun peut reposer sur les éléments suivants :

1. Une attitude soutenante peut aider

- Ne pas juger.
- Être à l'écoute, comprendre :
 - les causes de l'inquiétude : crainte d'une grossesse non prévue, peur d'une infection sexuellement transmissible (IST), sentiment de culpabilité, vécu d'une situation de violence sexuelle, etc. ;
 - les causes du rapport non protégé : oubli, accord mutuel, pression exercée par le partenaire, retrait du préservatif sans l'accord de l'autre partenaire (*stealth*).

Point d'attention concernant le retrait non consenti de préservatif : dans le Code pénal, la nouvelle définition du viol et des autres agressions sexuelles, issue de la loi du 6 novembre 2025, définit ces dernières comme étant « tout acte sexuel non consenti commis sur la personne d'autrui ou sur la personne de l'auteur ». Cette définition implique qu'un rapport sexuel consenti avec préservatif, mais au cours duquel une personne retire le préservatif sans l'accord de l'autre personne, devient non consenti et constitue dès lors un viol ou une agression sexuelle.

- Proposer des ressources fiables :
Des ressources en matière de prise en soins :
 - des structures de soins en santé sexuelle existent et permettent une prise en charge anonyme et gratuite de la santé sexuelle, notamment pour les mineurs : les CeGIDD (centres gratuits d'information, de dépistage et de diagnostic des infections sexuellement transmissibles) et les centres de santé sexuelle (anciennement dénommés centres de planification et d'éducation familiale), le Planning familial ;
 - le dépistage du VIH et des IST, pris en charge et sans ordonnance, est aussi possible en laboratoire de biologie médicale ; pour un mineur, le biologiste recueille en principe l'accord d'un titulaire de l'autorité parentale. Dans un centre gratuit d'information, de dépistage et de diagnostic (CeGIDD), le dépistage est gratuit, anonyme et accessible aux mineurs sans autorisation parentale ; si le mineur souhaite que ses parents ne soient pas informés, il peut s'y faire accompagner d'une personne majeure de son choix, qui n'est pas nécessairement un parent ;
 - les élèves peuvent également consulter une ou un médecin ou sage-femme qui pourra les prendre en soin de manière confidentielle s'ils et elles le demandent. Ils et elles peuvent également bénéficier d'une consultation longue de santé sexuelle avec ces professionnels afin d'aborder les sujets de santé sexuelle et reproductive dans une approche globale (sexualité, IST/VIH, violences, contraception, IVG, etc.) ;
 - ils et elles peuvent également se rendre en pharmacie pour bénéficier de préservatifs ou d'une contraception d'urgence intégralement pris en charge et sans ordonnance ;
 - les personnels sociaux et de santé de l'établissement. En cas de retrait non consenti de préservatif : professionnels et professionnelles de santé, associations d'aide aux victimes.**L'infirmière ou l'infirmier scolaire est également une ressource importante pour parler de santé sexuelle et peut réorienter la personne mineure si besoin.**

Des ressources en matière d'information et de prévention :

- site Internet et numéro vert/messagerie *ivg-contraception-sexualité* ;
 - site [OnSEXprime](https://onsexprime.fr) de Santé publique France ;
 - brochure « Questions d'ados », Santé publique France ;
 - les espaces vie affective, relationnelle et sexuelle (EVARS) sont également des lieux d'information sur la santé sexuelle.
- Des annuaires recensant les structures en santé sexuelle existent :
 - sur le site [OnSEXprime](https://onsexprime.fr)⁴ ;
 - sur [Santé.fr](https://sante.fr)⁵.

4. Le site onsexprime.fr propose des informations fiables sur le corps, les relations amoureuses, le plaisir, la contraception, les infections sexuellement transmissibles. Ce site Internet a été conçu sous l'égide de Santé publique France, établissement public sous tutelle du ministère chargé de la santé.

5. Le site porté par le [service public d'information en santé](https://service-public.fr) au sein du ministère de la Santé et de la Prévention, en partenariat avec les agences régionales de santé, les agences et institutions publiques de santé. Santé.fr a pour objectif de permettre aux citoyens d'accéder à une information santé claire, fiable, transparente, et accessible.

- Inviter à échanger avec le ou la partenaire sur les risques encourus et sur la possibilité de faire ensemble des démarches (tests, accompagnement, etc.).

2. Un risque d'IST existe

- Il existe des traitements pour soigner les IST causées par des bactéries (chlamydia, gonocoque ou syphilis). Concernant le VIH, les traitements actuels ne permettent pas la guérison, mais permettent de vivre normalement en rendant le virus indétectable. L'espérance de vie d'une personne sous traitement efficace est aujourd'hui similaire à celle d'une personne qui n'a pas le VIH. Lorsqu'il est devenu indétectable, le virus ne peut plus être transmis. I = I : indétectable = intransmissible.
- En cas de prise de risque vis-à-vis du VIH, le traitement post-exposition (TPE) doit être initié en urgence, idéalement dans les 4 heures, et au plus tard dans les 48 heures. Plus il est pris tôt, plus le traitement est efficace. Il faut se rendre sans délai aux urgences ou dans un CeGIDD. Un premier traitement antirétroviral est délivré pour quelques jours ; après réévaluation médicale, il est arrêté, adapté ou poursuivi pour une durée totale d'environ un mois.
- Il existe également un traitement préventif du VIH, nécessitant la prise avant l'exposition au VIH : la PrEP (signifiant la prophylaxie pré-exposition). Il s'agit d'un traitement antirétroviral (en continu ou à la demande) permettant de réduire considérablement le risque d'infection par le VIH chez les personnes séronégatives (qui n'ont pas d'infection au VIH).
- L'adresse d'un centre de dépistage proche du lycée doit être proposée pour faciliter la démarche (cf. annuaires mentionnés précédemment). Il existe au moins un CeGIDD dans chaque département. Des rendez-vous peuvent également être pris en ligne, ou par téléphone.

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

Les infections sexuellement transmissibles (IST) sont des infections qui se transmettent essentiellement lors des rapports sexuels (avec ou sans pénétration) et peuvent être évitées par l'utilisation de préservatifs et/ou le dépistage régulier. La vaccination peut également être un moyen de prévention pour l'hépatite B (VHB) et le papillomavirus (HPV). Un dépistage vise à détecter la présence d'une infection à un stade précoce car il est possible d'être contaminé par une IST sans avoir de symptômes. L'objectif est de diagnostiquer l'infection le plus tôt possible afin de la traiter rapidement et ainsi freiner ou stopper sa progression.

La vaccination contre les papillomavirus humains (HPV) permet de prévenir les infections par les papillomavirus les plus fréquents, responsables de 70 % à 90 % des cancers du col de l'utérus. Ce vaccin est particulièrement recommandé avant le premier rapport sexuel pour tous les adolescents et toutes les adolescentes, notamment entre 11 et 14 ans, mais reste recommandé entre 15 et 19 ans. Il concerne les filles comme les garçons. Source : l'Assurance Maladie.

Pour le virus de l'immunodéficience humaine (VIH), d'autres stratégies de prévention sont également disponibles, il s'agit de la prévention combinée :

- l'utilisation systématique du préservatif, interne ou externe, lors des rapports sexuels ;
- le dépistage qui permet de bénéficier rapidement d'un traitement si une infection est diagnostiquée ;
- la PrEP (signifiant la prophylaxie pré-exposition, soit le traitement préventif du VIH, nécessitant la prise avant l'exposition au VIH) : traitement antirétroviral (en continu ou à la demande) permettant de réduire considérablement le risque d'infection par le VIH chez les personnes séronégatives (qui n'ont pas d'infection au VIH) ;

- le TPE (signifiant le traitement post-exposition) : traitement antirétroviral qui doit être pris dans les 48 heures qui suivent une prise de risque d'infection au VIH, et pendant 1 mois, permettant de réduire le risque d'infection par le VIH chez une personne séronégative (qui n'a pas d'infection au VIH) ;
- le TasP (signifiant Treatment as Prevention ou en français « traitement comme prévention ») : effet des traitements antirétroviraux (en continu) permettant aux personnes séropositives (vivant avec le VIH) d'avoir une charge virale plasmatique indétectable et de ne pas transmettre le VIH lors de rapports sexuels, lors de la grossesse ou de l'allaitement.

Source : [Santé publique France](https://www.santepubliquefrance.fr/).

3. Une grossesse non prévue et/ou non désirée est possible

- En cas de risque de grossesse non prévue et/ou non désirée, il est possible de recourir à une [contraception d'urgence](#) hormonale ou par dispositif intra-utérin (DIU). Elle doit être utilisée le plus rapidement possible après le rapport à risque et est efficace jusqu'à 5 jours, selon la méthode. Plus elle est prise tôt, plus elle est efficace.
- **La contraception d'urgence hormonale est disponible avec une prise en charge à 100 % pour toutes et tous et sans ordonnance dans toutes les pharmacies depuis le 1^{er} janvier 2023**, à l'infirmerie des collèges et lycées, ainsi que dans les centres de santé sexuelle. **Les mineurs et mineures peuvent y avoir accès sans l'accord de leurs parents, en privilégiant le dialogue avec un adulte ressource. Cette modalité de contraception doit rester ponctuelle et ne peut se substituer à une stratégie de contraception pérenne, prescrite dans le cadre d'un suivi médical.**
- Le dispositif intra-utérin (DIU) au cuivre est la méthode la plus efficace en contraception d'urgence. Il est pris en charge à 100 % pour les moins de 26 ans. Une ordonnance est nécessaire. Il doit être posé dans les 5 jours et peut être laissé en place comme contraception régulière.
- Il existe deux types de DIU : au cuivre et hormonal.
- Pour savoir si une grossesse a commencé, il est possible de faire un test de grossesse. Ce test n'est fiable que s'il est réalisé au bon moment : il faut attendre la date prévue des prochaines règles (ou au moins 3 semaines après le rapport à risque) pour que le résultat soit fiable.
- En cas de grossesse non prévue et/ou non désirée confirmée, une interruption volontaire de grossesse (IVG) est possible jusqu'à la 14^e semaine de grossesse (loi du 2 mars 2022). Les mineures peuvent y avoir recours, si nécessaire, sans l'accord des parents, à condition d'être accompagnées par une personne majeure de leur choix.

Point information – grossesse non prévue et/ou non désirée

Il existe plusieurs méthodes de contraception permettant de prévenir une grossesse non prévue et/ou non désirée. La meilleure contraception est celle adaptée à la situation de la personne. Pour choisir la contraception, il convient de s'adresser à une ou un professionnel de santé (un ou une médecin dont gynécologue, un ou une sage-femme).

Le site *Onsexprime* permet également de trouver des informations fiables sur la contraception.

Que faire en cas d'incident ou de prise de risque ?

La contraception d'urgence réduit le risque de grossesse non prévue et/ou non désirée lors d'une relation sexuelle mal ou non protégée (accident de préservatif, oubli de pilule). Sa délivrance en pharmacie se fait sans ordonnance et sans frais sur présentation de la carte Vitale ou d'une attestation d'aide médicale de l'État (AME) pour toutes et tous et quel que soit l'âge.

Il est aussi possible de se la procurer auprès de l'infirmière ou de l'infirmier du lycée, dans un centre de santé sexuelle ou encore un CeGIDD de manière anonyme et gratuite. Elle doit être prise le plus rapidement possible et jusqu'à 5 jours après le rapport à risque. Plus elle est prise tôt, plus elle est efficace.

Le dispositif intra-utérin (DIU) au cuivre est la méthode de contraception d'urgence la plus efficace. Il doit être posé par un médecin ou une sage-femme en ville ou en centre de santé sexuelle dans les 5 jours suivant le rapport et nécessite une ordonnance. Il est pris en charge à 100 % pour les moins de 26 ans.

Pour toute question ou demande d'information, il est possible de contacter le numéro vert national « sexualités, contraception, IVG » gratuitement par téléphone au 0 800 08 11 11 ou par messagerie instantanée ou consulter le site ivg.gouv.fr.

Source : [ministère du Travail, de la Santé, des Solidarités et des Familles](http://ministere-travail-santé-solidarités-et-familles.gouv.fr).

4. Proposer des stratégies à long terme

- Limiter les risques par l'utilisation systématique du préservatif (interne ou externe), d'une digue dentaire et/ou de gants.
- Limiter les risques par la vaccination contre le papillomavirus humain (HPV) et l'hépatite B.
- Selon la situation, la PrEP peut être proposée (sur prescription de tout médecin).
- Limiter les risques par la réalisation régulière de tests de dépistage.
- Limiter les risques de grossesse non prévue et/ou non désirée avec un moyen de contraception adapté, à définir avec une ou un professionnel de santé (un ou une médecin dont gynécologue, un ou une sage-femme).
- En parler à un ou une adulte de confiance ou à une professionnelle ou un professionnel de santé (par exemple, l'infirmière ou l'infirmier du lycée), qui peut fournir des préservatifs, expliquer les différents moyens de contraception, informer sur les risques infectieux et accompagner dans la réflexion et les interrogations.
- Se procurer des préservatifs. Des [préservatifs pris en charge à 100 %](#) sont disponibles en pharmacie pour les personnes de moins de 26 ans ; plusieurs marques sont disponibles, avec et sans latex. Il est possible d'indiquer exactement où se procurer des préservatifs et/ou de proposer d'en mettre à disposition à l'issue de l'activité.
- En principe, depuis 2006, des distributeurs de préservatifs, aisément accessibles et maintenus en bon état de marche et d'approvisionnement, doivent être proposés dans tous les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels (circulaire n° 2006-204 du 11 décembre 2006).

Cette activité permet de travailler la capacité d'écoute empathique, d'apprendre à demander de l'aide et de développer sa pensée critique.

Que retenir en quelques mots ?

Une IST (infection sexuellement transmissible) : une infection qui se transmet lors d'un rapport sexuel. Il existe des moyens de prévenir une IST (préservatif, vaccination, PrEP).

Le dépistage : un test qui permet de savoir si une personne a contracté une IST. Il est gratuit et anonyme dans un CeGIDD.

La contraception : l'ensemble des moyens qui permettent d'éviter une grossesse non prévue. Le préservatif est le seul moyen qui protège aussi des IST.

■ Supports utilisables avec les élèves

- [Les bons réflexes pour se protéger du VIH/sida et des IST](#). Plateforme Prévention Sida.
- [Les infections sexuellement transmissibles \(IST\) – Brochure pédagogique](#), Plateforme Prévention Sida.
- [Questions sur les infections sexuellement transmissibles](#) – Brochure, Santé publique France.
- IST : informations pour les jeunes – Dossier thématique, Fil Santé Jeunes.
Site de référence pour les jeunes, proposant informations, conseils et possibilités d'échanges anonymes avec des professionnels.
- Le [site officiel sur l'IVG](#).
- La vidéo [VIH-sida : lutter contre la sérophobie](#) de la série *Paramètres* (Lumni enseignement).
- Numéro vert national « Sexualités, contraception, IVG » : 0 800 08 11 11 (appel anonyme et gratuit, du lundi au samedi de 9 h à 20 h en métropole).
- [Comment repérer une IST](#), Assurance Maladie (ameli.fr).