



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Livret d'accompagnement de programme

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

CAP

Seconde

Première

Terminale

Générale

Technologique

Professionnelle

2025

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.

Les séances peuvent être menées en coanimation par des personnels de l'établissement : professeure ou professeur, médecin, infirmière ou infirmier, psychologue de l'éducation nationale, assistante ou assistant de service social, personnel de vie scolaire ; des membres d'associations agréées par l'éducation nationale peuvent être associés.

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

Toute situation de danger doit immédiatement faire l'objet d'un signalement au procureur de la République ou 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 ?](#). Dans ce type de situation, il ne faut pas rester seul et en parler avec la cheffe ou son chef d'établissement, ainsi que les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale.

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

En complément des séances collectives d'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité, les personnels sociaux et de santé (infirmières et infirmiers, médecins, assistantes et assistants de service social, psychologues) de l'éducation nationale peuvent proposer aux élèves qui en auraient besoin des consultations individuelles. Ces consultations peuvent contribuer au repérage et à la prévention des violences sexuelles.

Table des matières

5 | Les enjeux de la classe de seconde

7 | Séance spécifique n°1 – prendre soin de son corps et développer une image positive de soi

Cette séance amène les élèves à comprendre comment l'image de soi est influencée par la société. Des stéréotypes et idées fausses autour du corps, du genre et de la sexualité sont déconstruits.

22 | Séance spécifique n°2 – reconnaître les émotions et les sentiments dans les relations et s'y épanouir

Cette séance permet aux élèves d'identifier et de comprendre les émotions et sentiments exprimés à différentes étapes d'une relation : la rencontre, la relation, la rupture. Elle vise à favoriser une communication respectueuse, essentielle à des relations équilibrées.

30 | Séance spécifique n°3 – intimité et réseaux sociaux

Cette séance permet aux élèves de comprendre les enjeux liés à la protection de l'intimité à l'ère des réseaux sociaux. À travers l'analyse de situations fictives, les élèves apprennent à identifier les risques liés à l'exposition en ligne, et à reconnaître les violences numériques, comme le cybersexisme et la pornodivulgateion.

50 | Exemples de séances en lien avec les disciplines

Dans un premier exemple de séance en espagnol, les élèves explorent la question du rapport à soi et aux autres, à partir d'un film illustrant une relation amoureuse. Dans un second exemple de séance en prévention santé environnement (PSE), les élèves s'interrogent sur la répartition de la charge contraceptive entre partenaires.

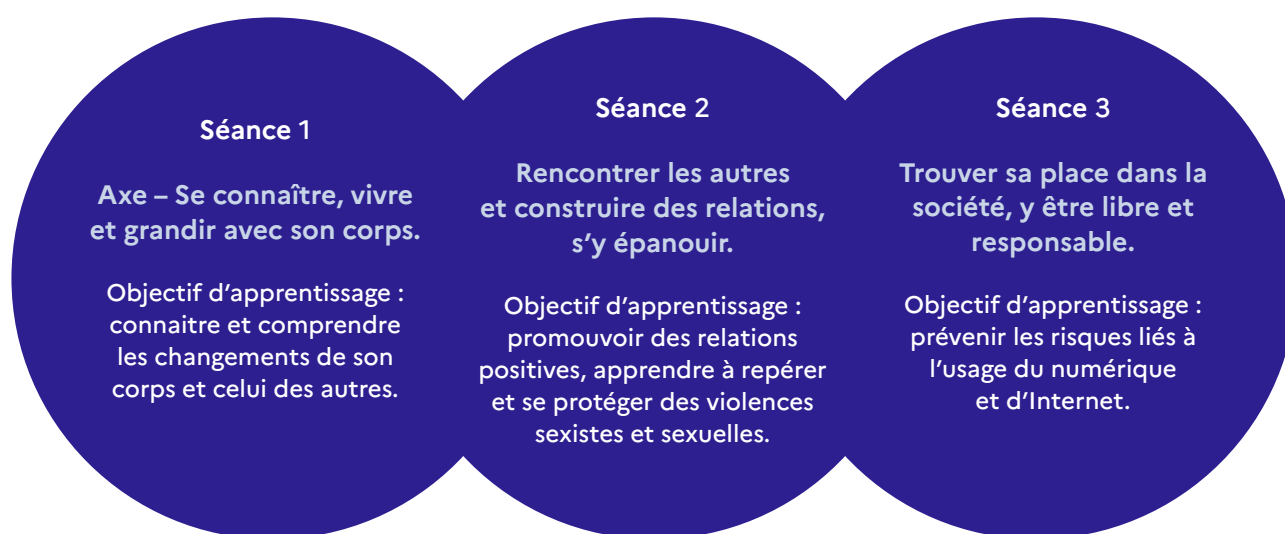
■ Les enjeux de la classe de seconde

Au collège, le développement libre de la personnalité est abordé, et la sexualité est progressivement appréhendée dans l'ensemble de ses implications. Les élèves développent une compréhension critique et respectueuse des relations interpersonnelles et des enjeux associés. La sexualité est inscrite dans la définition et le respect des droits humains.

En classe de seconde, les élèves abordent la question du soin du corps et du développement d'une image positive de soi, et approfondissent leur réflexion sur les sentiments et les émotions mises en jeu dans les relations interpersonnelles. Les élèves poursuivent leur réflexion sur la dimension égalitaire des relations et explorent la question de l'intimité à l'ère des réseaux sociaux.

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

Les trois objectifs d'apprentissage pour la classe de seconde



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

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

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

Les groupes d'affinité peuvent dans certains cas conduire à la formation de groupes non mixtes. De tels espaces non mixtes, s'ils devaient se tenir, ne devraient l'être que de façon ponctuelle et il est important qu'ils soient prolongés par des temps de mise en commun en mixité. Au sein de chaque groupe, la professeure ou le professeur veille également à une répartition équilibrée et égalitaire des tâches entre toutes et tous.

Pour permettre aux élèves d'exprimer des questionnements plus personnels, et sans jamais remettre en cause le cadre collectif et respectueux de l'intimité de cette éducation¹, des consultations individuelles peuvent être proposées par les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale.

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

Séance spécifique n° 1 – prendre soin de son corps et développer une image positive de soi

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

Connaitre les différences biologiques entre femmes et hommes ; comprendre que les appareils génitaux mâles et femelles sont comparables (le clitoris et le pénis sont composés de tissu érectile, générateur de plaisir ; l'ovaire et le testicule produisent des cellules reproductrices), et qu'il existe des personnes intersexes qui naissent avec des caractéristiques sexuelles (chromosomes, hormones, organes génitaux) qui ne correspondent pas aux définitions types des corps féminins ou masculins.

Comprendre que les différences biologiques entre les femmes et hommes ne déterminent pas les expressions, les comportements et les rôles attribués au genre « masculin » et « féminin ».

Prendre en compte les articulations entre nature et culture (anthropologie, sociologie, philosophie) et prendre conscience de la façon dont les normes sociales et culturelles influencent les comportements.

Comprendre que la construction de son image corporelle et le souci de soi sont influencés par des facteurs culturels, éducatifs, sociaux et familiaux (compliments, fréquentation d'images artistiques, stéréotypes et préjugés, médias, publicité, consommation d'images érotiques ou pornographiques, violences sexistes et sexuelles).

Développer sa conscience de soi par une autoévaluation positive (confiance en soi, estime de soi) et par la connaissance de soi (ses forces, ses limites, ses buts, ses valeurs) (CPS²).

Présentation de la séance

Cette séance amène les élèves à comprendre comment l'image de soi est influencée par la société. Des stéréotypes et idées fausses autour du corps, du genre et de la sexualité sont déconstruits. Les élèves identifient comment ces stéréotypes et représentations erronées liés au corps et au genre

.....
2. Les compétences psychosociales (CPS) constituent une des composantes du programme. Elles regroupent des compétences cognitives, émotionnelles et sociales qui permettent d'améliorer les relations à soi et aux autres. Leur formulation tient toujours compte du contexte et des exigences proprement scolaires.

peuvent contribuer à des rapports de domination et à des comportements violents. Cette séance, autour de l'image de soi, explore les champs biologique, psychoémotionnel, juridique et social.

Cette séance se déroule en six temps.

- Temps 1 – comparer des images de femmes et d'hommes pour comprendre que l'image de soi subit des influences culturelles et sociales (20 minutes).
- Temps 2 – engager une réflexion sur les similitudes et différences biologiques entre femmes et hommes (30 minutes).
- Temps 3 – réfléchir à la diversité des expressions du genre (20 minutes).
- Temps 4 – prendre conscience que l'identité de genre peut ne pas correspondre au sexe biologique (20 minutes).
- Temps 5 – bilan : le message à retenir (20 minutes).

La durée estimée est de deux heures.

■ Place dans le parcours de l'élève

En classe de cinquième, les élèves apprennent à différencier sexe, genre et orientation sexuelle. Les notions de liberté, de respect et d'égalité qui en découlent sont abordées. En EMC, des réflexions sont conduites autour de l'action pour l'égalité femmes-hommes et la lutte contre les discriminations. En classe de quatrième, les élèves envisagent différents aspects de la sexualité, apprennent qu'il existe des personnes intersexes, dont les caractéristiques sexuelles ne correspondent pas aux définitions types des corps féminins ou masculins. En classe de troisième, les élèves sont amenés à caractériser et reconnaître une situation de violence sexuelle (y compris l'inceste), de stigmatisation, de violence ou de discrimination opérée sur le fondement notamment du sexe, de l'orientation sexuelle, de l'identité de genre ou de l'état de santé.

Mise au point – la pertinence de la séance au regard de l'âge de développement

Cette séance intervient après une phase de consolidation du genre et des rôles de genre avec intériorisation des stéréotypes (6-10 ans) et l'émergence des questionnements sur les attirances et orientations sexuelles (11-13 ans) avec une entrée dans l'adolescence caractérisée par des réaménagements identitaires et donc des fragilités.

Vers 14-15 ans, les adolescents entrent dans une phase d'exploration et d'affirmation et expérimentent une tension entre conformisme et authenticité, vulnérabilité aux normes et recherche de reconnaissance.

Consacrer une séance à la diversité des corps et des identités en déconstruisant les stéréotypes qui constituent des atteintes à l'estime de soi est donc tout à fait en adéquation avec la problématique traversée à cet âge.

■ Éléments contribuant à la réussite de la séance

Principes et valeurs de la République

Cette séance mobilise les principes et valeurs de la République « Liberté, Égalité, Fraternité ». Enjeu démocratique majeur, celui de l'égalité entre toutes et tous à l'École, se fonde sur la prise

de conscience de représentations stéréotypées pouvant conduire à des discriminations et des violences sexistes et sexuelles.

Aborder ces questions contribue au bien-être et à la santé mentale de l'élève. Il éloigne de lui toutes les formes d'obscurantisme, de désinformation, de manipulation, et lui permet un choix émancipé et éclairé.

La pluralité des points de vue

L'expression de la pluralité des points de vue doit se faire dans le respect des principes et valeurs de la démocratie et se référer au cadre juridique qui organise cette liberté.

Des échanges sans prescription de comportements

Les apprentissages conduits à travers les activités et les discussions, adaptées à l'âge des élèves, ne visent pas à prescrire des normes physiques ou comportementales, sans pour autant nier leur existence dans les sociétés.

■ Déroulement de la séance

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

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

Temps 1 – comparer des images de femmes et d'hommes pour comprendre que l'image de soi subit des influences culturelles et sociales (20 minutes)

L'objectif de cette activité est de mettre en évidence la complexité des influences culturelles et sociales sur l'image de soi, à travers la comparaison de représentations artistiques d'hommes et de femmes à différentes époques et dans différentes cultures.

Les élèves reçoivent au moins quatre images (par exemple, à partir de celles issues de la banque d'images disponible en document 1 de l'annexe documentaire) :

- deux images représentant des femmes, l'une issue d'un contexte occidental contemporain, l'autre provenant d'une autre époque ;
- deux images représentant des hommes, selon le même principe.

Les élèves comparent ces représentations d'abord individuellement, puis en binôme ou en groupe. L'objectif est d'identifier et d'interroger les critères physiques et comportementaux valorisés par l'artiste dans chaque représentation, et de comparer et interroger les représentations masculines et féminines qui en sont faites.

Pistes de discussion possibles

- Quelles sont les normes culturelles et sociales représentées ou mises en valeur ?
- Comment ces normes ont-elles évolué dans le temps ?
- Quels aspects de l'apparence sont le fruit d'un choix personnel, et lesquels ne le sont pas ?
- Introduire la notion de norme : pourquoi certaines apparences sont-elles parfois considérées comme « idéales » ?
Qu'est-ce qu'un « corps idéal » ? Y a-t-il un unique « corps idéal » ou plusieurs ? Un « corps idéal » évolue-t-il avec l'âge ? Le « corps idéal » existe-t-il vraiment ? Est-ce une construction sociale, médiatique, culturelle ? Un « corps idéal » constitue-t-il une norme ? Est-ce la même chose pour les femmes et pour les hommes ? De telles normes sont-elles acceptables ? Quel danger cela représente-t-il ?
- Quels sont les stéréotypes de genre qui sont véhiculés ?
- Comment certaines représentations du corps masculin peuvent-elles encourager la domination ou des attentes différenciées selon le genre ?
- Interroger la notion de choix : « en dehors des déterminants biologiques, dans quelle mesure un choix peut-il être réellement personnel ? »

Cette activité amène à formuler une première question : quels sont les facteurs qui influencent l'image que l'on a de soi ?

Point de vigilance – des images qui ne reflètent pas toujours la réalité et la diversité

Il est important de proposer des supports qui reflètent la diversité humaine et de rappeler aux élèves que les images sont des représentations, des mises en scène artistiques, y compris quand il s'agit de photographies, qui ne représentent pas toujours la réalité. Sur les réseaux sociaux en particulier, les contenus montrent principalement des personnes minces, en apparence valides, et plutôt jeunes, ce qui invisibilise la diversité corporelle, et ainsi ne reflète pas la réalité de la population actuelle. S'y ajoute le fonctionnement des plateformes numériques : les algorithmes proposent aux utilisateurs et utilisatrices des contenus similaires à ceux déjà consultés ou « aimés ». Cette bulle algorithmique renforce encore la répétition des mêmes modèles corporels et rend encore moins visibles les représentations diversifiées. Les images sont également parfois retouchées afin de modifier ce qui est perçu comme des défauts ou comme des éléments jugés non valorisants.

Temps 2 – engager une réflexion sur les similitudes et différences biologiques entre les femmes et les hommes (30 minutes)

Lors des deux premiers temps, les supports utilisés distinguaient les femmes d'un côté, et les hommes de l'autre. Certains éléments de discussion ont permis de questionner les stéréotypes de genre. Cette activité propose d'interroger les limites de la distinction femmes-hommes.

L'activité commence par la projection d'un logo homme/femme (document 2 de l'annexe documentaire). Les élèves sont invités à répondre à la consigne suivante : « Qu'est-ce qui, selon toi, distingue les femmes et les hommes ? » Les élèves notent leur réponse sous forme d'un mot, dans un nuage de mots ou sur un mur collaboratif numérique.

Les réponses des élèves mentionnent le plus souvent :

- le terme « sexe », parfois associé à des organes génitaux (ex. : pénis, vulve) ;

- des caractères sexuels secondaires (ex. : seins, barbe) ;
- le nom d'hormones sexuelles (ex. : testostérone, œstrogènes) ;
- des éléments liés à l'apparence (ex. : vêtements, comme la jupe).

Cette activité amène à formuler collectivement la question suivante : « Sur quoi repose la distinction entre femmes et hommes ? En quoi cette distinction ne reflète-t-elle pas la complexité du monde ? ».

La suite de cette activité vise à comprendre que :

- les mécanismes biologiques de sexualisation montrent que les différences biologiques ne sont pas toujours binaires (comprendre la complexité des mécanismes biologiques de sexualisation) et que l'intersexualité est une réalité biologique ;
- les différences biologiques sont souvent utilisées, à tort, pour justifier des rôles de genre ou des comportements différenciés, ce qui alimente les stéréotypes sexistes et les discriminations, voire les violences. Les élèves sont amenés à réfléchir à la manière dont ces idées peuvent être détournées pour justifier des inégalités ou des violences, par exemple à travers des discours masculinistes.

Une vigilance particulière est apportée à ne pas confondre sexe et genre et à garder à l'esprit la place des constructions sociales. Il convient également de garantir des échanges respectueux, inclusifs et bienveillants, qui s'inscrivent dans la promotion de l'égalité de genre et de la lutte contre les discriminations et les LGBTIphobies.

Pour chaque assertion, les élèves indiquent si, selon eux, elle est vraie ou fausse, par exemple en votant à l'aide de cartons de couleur. Après chaque vote, des élèves volontaires sont invités à justifier leur réponse. L'assertion est ensuite discutée collectivement, puis les personnels apportent des éléments de réponse fondés sur des données scientifiques fiables.

Des exemples d'assertions à discuter et des éléments possibles de réponse sont présentés ensuite.

Assertion 1 : « Les appareils génitaux des hommes et des femmes ont des structures communes et un fonctionnement similaire ».

Vrai. Les femmes et hommes possèdent des structures communes, issues d'une même origine embryologique, et qui assurent des fonctions similaires. Par exemple, le clitoris et le pénis sont tous deux constitués de tissu érectile, impliqué dans le plaisir ; les ovaires et les testicules produisent des cellules reproductrices et des hormones sexuelles. Les planches anatomiques du Collectif entre les jambes (label Chaire de l'Unesco) et mises à disposition par le centre Hubertine Auclert sont des supports utilisables pour illustrer les propos.

Assertion 2 : « Une femme peut avoir des érections ».

Vrai. Le clitoris et le pénis ont une même origine embryologique avec de nombreux points communs au niveau de leur structure : les deux organes ont un gland et un prépuce externes dans les deux cas, ils sont constitués de corps caverneux et spongieux, qui lors de l'excitation sexuelle, se remplissent de sang, provoquant leur gonflement et donc l'érection. Le clitoris et le pénis sont des zones érogènes primaires, dont la stimulation peut générer du plaisir sexuel. À ce jour, la seule fonction connue au clitoris est la genèse du plaisir. Le plaisir peut être provoqué par stimulation de la partie externe du clitoris comme des parties internes.

Pour montrer les similitudes entre le pénis et le clitoris, le document 3 peut être mobilisé (vue anatomique), ainsi que les planches anatomiques du **Collectif entre les jambes** (label Chaire de l'Unesco) mises à disposition par le centre Hubertine Auclert.

Les discussions menées peuvent être l'occasion d'aborder les mutilations sexuelles génitales, également au programme en seconde.

Mise au point – les mutilations sexuelles génitales

Les mutilations sexuelles génitales désignent toutes les interventions aboutissant à une ablation partielle ou totale des organes génitaux externes (gland du clitoris, lèvres) et/ou toute autre mutilation des organes génitaux pratiqués à des fins non thérapeutiques (selon la définition de l'OMS). Si ces mutilations concernent majoritairement des femmes et des filles, elles peuvent également viser des garçons (mutilations sur le pénis) et les personnes intersexes.

Les mutilations sexuelles ont des conséquences non seulement immédiates, mais aussi durables sur la santé des victimes, principalement sur le plaisir sexuel ainsi que lors d'une pénétration ou lors de l'accouchement. Elles peuvent entraîner des infections, des maladies, des rapports sexuels très douloureux, des grossesses et des accouchements à risques, et même la mort. Elles ont des conséquences sur l'ensemble de la sexualité.

Elles constituent une atteinte aux droits fondamentaux de la personne, notamment l'intégrité physique et psychologique, la santé. Elles sont une violence extrême à l'égard des victimes qui les subissent. Ces violences sont enracinées dans les inégalités historiques entre les femmes et les hommes. Ces pratiques sont interdites et sévèrement punies. Aucune tradition, coutume ou religion ne peut justifier de tels actes.

Que faire ?

- Il faut en parler à une personne de confiance, à un professionnel ou une professionnelle, le médecin, l'infirmière, l'infirmier, l'assistante ou l'assistant du service social, le ou la psychologue de l'éducation nationale, une professeure ou un professeur, ou à une association spécialisée dans la lutte contre les mutilations génitales et les mariages forcés.
- Contacter le 3919 qui apporte écoute et conseil.
- En cas d'urgence, appeler le 17 ou le 112 (depuis un portable). Pour les personnes en situation de handicap, contacter le 114. Une personne à l'étranger peut contacter le consulat de France du lieu de résidence. Il est possible d'accéder à la plateforme numérique de signalement des violences sexistes et sexuelles pour échanger avec des forces de police ou de gendarmerie formées via [ce lien dédié](#).

Source : [Mutilations sexuelles](#). Gouvernement. Arrêtons les violences.

Ressources : site [Excision, parlons-en](#), site de la [fédération GAMS](#).

Assertion 3 : « Il n'y a que deux sexes possibles : les femmes et les hommes ».

Utilisé seul, le mot sexe recouvre le sexe chromosomique, le sexe gonadique, le sexe anatomique/phénotypique et le sexe hormonal. C'est donc en partie vrai, puisque, bien qu'il existe une distinction entre les types de gamètes produits par les mâles et les femelles (les mâles produisent des spermatozoïdes et les femelles produisent des ovules), il n'existe pas de gamètes intermédiaires. Pour autant, c'est aussi en partie faux, puisque le vivant présente une diversité biologique, notamment avec l'existence de personnes intersexes qui ont des caractéristiques sexuelles (chromosomes, hormones, organes génitaux) qui ne correspondent pas aux définitions types des corps féminins ou masculins³.

3. Gouvernement, Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LG-BT. [Le RESPECT des droits des personnes intersexes](#), 2024.

Mise au point – les personnes intersexes

« Les enfants intersexes représentent 1,7 % des naissances⁴, soit environ 12 800 en France en 2019. À l'inverse d'une personne intersexe, on parle d'une personne dyadique quand elle naît avec des caractéristiques sexuelles typiquement masculines ou féminines. On parle d'intersexuation ou de variation du développement sexuel.

On peut en distinguer trois types :

- des organes génitaux atypiques (par exemple, un clitoris jugé trop grand, une soudure des lèvres génitales, une absence de vagin ou d'utérus, un pénis jugé trop petit, des gonades mixtes, etc.) ;
- une production atypique d'hormones (par exemple, un taux de testostérone élevé chez une fille, entraînant une plus forte pilosité, l'absence de règles, etc.) ou une réceptivité différente aux hormones (insensibilité partielle ou totale, par exemple) ;
- une constitution génétique atypique (par exemple, plus de deux chromosomes sexuels, comme XXY).

Le terme « hermaphrodisme » est un concept biologique qui ne correspond pas à l'intersexuation [l'hermaphrodisme désigne le fait de disposer d'un double appareil génital fonctionnel (situation observée pour certaines espèces animales, comme chez les lombrics), ce qui n'est pas le cas des personnes intersexes]. De la même manière, les termes « anomalie » ou « trouble » du développement sexuel sont à proscrire en ce qu'ils renvoient à une pathologie. Enfin, il ne faut pas confondre intersexuation et transidentité : alors que l'intersexuation concerne les caractéristiques sexuelles innées de la personne, la transidentité porte sur son identité de genre. [...] Les personnes intersexes sont confrontées au manque de connaissance et au tabou autour de leur intersexuation. La moitié d'entre elles n'ont ainsi jamais parlé de leur intersexuation à une autre personne, 80 % des personnes intersexes n'apprennent leur intersexuation qu'après leurs 10 ans, soit parce que les variations de leurs caractéristiques sexuelles ne sont visibles qu'à la puberté, soit parce que leur intersexuation leur a été dissimulée. »

Source : Gouvernement, Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT. [Le RESPECT des droits des personnes intersexes](#), 2024.

Il est interdit de pratiquer ou de faire pratiquer des actes chirurgicaux visant à « corriger » l'intersexuation d'un ou une enfant s'il n'y a pas de nécessité médicale. L'Organisation des Nations unies (ONU) les considère en effet comme de mauvais traitements susceptibles de caractériser des actes de torture et barbarie.

Les échanges menés peuvent conduire à formuler la question suivante : « Quelles différences entre le sexe et le genre ? » La réponse est construite avec les élèves lors des temps d'apprentissage suivants.

Mise au point – la différence entre sexe et genre

Le sexe est une donnée biologique reposant sur des critères anatomiques, chromosomiques, hormonaux, et sur lequel se fonde la distinction entre les individus « mâles » et « femelles » à la naissance (remarque : il existe des variations intersexes). Tandis que le genre est une construction psychosociale désignant les caractéristiques attendues associées à un sexe dans une culture donnée (comportements, attitudes, rôles, etc.).

4. Conseil de l'Europe. Droits de l'homme et personnes intersexes. Document thématique publié par le Commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe. Strasbourg, 2015.

Temps 3 – réfléchir à la diversité des expressions du genre (20 minutes)

Deux situations sont proposées aux élèves afin d'interroger les expressions de genre et les normes sociales qui y sont associées :

- situation 1 : un garçon vient au lycée en étant maquillé. Certains élèves se moquent de lui ;
- situation 2 : une fille sportive arrive au bal de fin d'année du lycée habillée en smoking avec un nœud de papillon, alors que les autres filles portent des robes. Aucun élève ne lui fait de remarque.

Les élèves sont répartis en groupes pour analyser ces deux situations. Pour favoriser la participation individuelle, il est possible de leur proposer de noter d'abord leurs idées au brouillon, puis de passer à la discussion en groupe, et enfin à la mise en commun collective.

La discussion permet de faire émerger les mécanismes de jugement liés aux écarts aux normes.

- Quelles sont les attentes sociales liées à la féminité ou à la masculinité ?
- Pourquoi un écart est-il plus facilement toléré dans un cas que dans l'autre ? Serait-ce le cas pour n'importe quel écart aux normes de genre ?
- Le regard social porté sur ces expressions varie-t-il selon qu'il s'agit d'un garçon ou d'une fille ?

Mise au point – tolérance différenciée des écarts aux normes de genre

Les écarts à des normes de genre ne sont pas acceptés de la même manière selon le genre de la personne concernée. En effet, les comportements ou apparences qui s'éloignent des attentes ou normes sociales sont souvent moins bien tolérés chez les garçons que chez les filles⁵. Cette asymétrie peut s'expliquer de deux manières non exclusives. D'une part, elle peut relever d'une dévalorisation globale du féminin : tout ce qui est perçu comme féminin serait considéré comme inférieur ou risible lorsqu'il est adopté par un garçon, ce qui traduit une logique sexiste. D'autre part, elle peut résulter d'une discrimination spécifique à l'égard des garçons dits « efféminés » et s'ancre dans une logique viriliste et masculiniste, souvent homophobe fondée sur des représentations stigmatisantes de l'orientation sexuelle. Ces deux logiques de violence et de discrimination peuvent se combiner et renforcer la pression normative exercée sur les garçons, notamment durant l'adolescence.

Ce travail permet de comprendre que l'expression du genre correspond à la manière dont une personne se présente et communique son genre aux autres, à travers divers aspects de son apparence ou de son comportement : vêtements, maquillage, bijoux, accessoires, langage corporel, coiffure, etc.

Il est essentiel de rappeler qu'exprimer des codes sociaux associés à l'autre genre ne détermine ni l'orientation sexuelle ni l'identité de genre, et que chacune et chacun est libre de choisir la manière de s'habiller et ses modes d'expression de sa personnalité, sans que cela doive faire l'objet de moqueries ou de jugements.

5. « Un garçon qui ne se montrerait pas « viril » dès le plus jeune âge ou qui s'approprierait des jouets et habits féminins sera jugé avec sévérité. Soutenue par une homophobie latente, la pénalisation des petits garçons « efféminés » participe de l'intériorisation pour eux de certains réflexes qu'on retrouve à l'âge adulte dans les opinions des hommes français pour correspondre à l'idée qu'on se fait d'un « vrai » homme. [...] L'appropriation des caractéristiques et des compétences masculines est souvent plus valorisée dans une société inégalitaire. La hiérarchisation entre les genres opère très tôt et conduit à des représentations individuelles très différenciées selon le genre. ». Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes. (2024). [Rapport annuel 2024 sur l'état du sexisme en France : S'attaquer aux racines du sexisme](#), p. 19.

Prolongement possible – explorer les mythes et les symboles liés au féminin : Simone de Beauvoir (1908-1986), philosophe et écrivaine française, a profondément influencé la réflexion sur les différences entre les sexes, notamment dans son ouvrage majeur, *Le Deuxième Sexe* (1949), où elle écrit : « On ne naît pas femme, on le devient ». Simone de Beauvoir y explore l'identité féminine, à travers les mythes et les symboles, et confronte ces représentations à la vie réelle d'une femme au XX^e siècle. Lumni Enseignement propose la ressource [Simone de Beauvoir et le féminisme](#) pour aborder ces notions avec les élèves.

Temps 4 – prendre conscience que l'identité de genre peut ne pas correspondre au sexe biologique (20 minutes)

Cette dernière activité est formulée comme telle dans le programme : « à partir de témoignages, prendre conscience que l'identité de genre peut ne pas correspondre au sexe biologique ». Elle vise à faire comprendre aux élèves la distinction entre le sexe biologique et l'identité de genre. Elle contribue à la prévention des discriminations liées à l'identité de genre, telles que définies par l'[article 225-1](#) du Code pénal et interdites par l'[article 225-2](#) même Code.

Cette activité est menée à partir d'un témoignage d'une personne dont l'identité de genre ne correspond pas au sexe biologique. Les exemples suivants peuvent être utilisés :

- l'histoire de Lili Elbe à partir de [La bande-annonce](#) du film *Danish Girl* ;
- le témoignage de [Laura Badler, youtubeuse transgenre](#) ;
- le témoignage de [Lavern Cox, actrice américaine transgenre](#) ;
- le témoignage de [Jonas Ben Ahmed](#), premier acteur transgenre dans une série française.

D'autres exemples peuvent être utilisés pour évoquer ces sujets, en privilégiant une approche positive (émotions, amour, sentiments), et sortir de l'unique prisme des discriminations, de la haine ou des difficultés à « s'accepter », afin de montrer que la diversité n'est pas automatiquement synonyme de difficultés et de souffrances.

Une discussion collective est menée pour comprendre les situations présentées, distinguer sexe biologique et identité de genre, et prendre conscience que l'identité de genre d'une personne peut ne pas correspondre au sexe biologique. Le document 4 de l'annexe documentaire peut être utilisé comme support de discussion.

Mise au point – l'identité de genre

L'identité de genre est le « sentiment profond du genre ressenti (homme, femme, non-binaire). Il peut différer du sexe assigné à la naissance (personne trans ou transgenre ou transidentitaire) ou pas (personne cisgenre). Cette expérience intime et personnelle est propre à chaque personne. Les termes de sexe et d'identité de genre sont à différencier. Le « sexe » fait référence aux caractéristiques biologiques et physiologiques qui différencient les hommes des femmes (comme les gonades, les organes reproductifs, les chromosomes, les hormones). L'identité de genre est quant à elle ce que ressent intimement la personne, indépendamment du sexe ou de l'orientation sexuelle. [...]

Une personne non-binaire est une « personne dont l'identité de genre n'est ni exclusivement masculine ni exclusivement féminine. Cette identité peut se définir comme un mélange de féminin et de masculin ou aucun des deux ». Source : [Gouvernement, Dilcrah](#).

Les droits des personnes transgenres

Les personnes transgenres « ont des droits, édictés par des textes internationaux, européens et par la législation française. Elles peuvent notamment, selon certaines conditions, obtenir des modifications de leur état civil, indépendamment de toute transition physique ou de toute démarche médicale. Toutefois, seules les personnes majeures et mineures émancipées peuvent obtenir le changement de la mention du sexe à l'état civil. Les personnes transgenres sont également protégées. Les actes et propos transphobes sont punis par la loi. Par ailleurs, le droit fondamental au respect de la vie privée énoncé par l'article 9 du Code civil exclut toute révélation de la transidentité d'une personne sans son consentement. » Source : circulaire [Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire](#) du 29-9-2021, BO n° 36 du 30 septembre 2021.

Cadre juridique

Constitue une discrimination « toute distinction opérée entre les personnes physiques sur le fondement de leur [...] de leur sexe, [...] de leur apparence physique, [...] de leurs caractéristiques génétiques, de leurs mœurs, [...] de leur orientation sexuelle, de leur identité de genre, [...] de leur appartenance ou de leur non-appartenance, vraie ou supposée, à une Nation, une prétendue race ou une religion déterminée. » Article [225-1 du Code pénal](#).

La discrimination [...] est punie jusqu'à 3 ans d'emprisonnement et 45 000 euros d'amende (article [225-2 du Code pénal](#)).

« L'identité de genre comme les parcours de transition sont propres à chacun et chacune et relèvent de la vie privée et intime des personnes. »

Source : [Décision-cadre du Défenseur des droits n° 2020-136](#), Défenseur des droits, République française, 2020.

Droits humains et identité de genre

« La situation des personnes transgenres du point de vue des droits de l'homme a été longtemps méconnue et négligée, alors même que ces personnes font face à des problèmes graves, souvent spécifiques. Elles sont particulièrement exposées à la discrimination, à l'intolérance et même à la violence. Leurs droits fondamentaux sont bafoués, y compris le droit à la vie, le droit à l'intégrité physique et le droit aux soins de santé. ».

Source : [Droits de l'Homme et identité de genre](#), commissaire aux droits de l'Homme, Conseil de l'Europe, 2009.

Temps 5 – bilan : le message à retenir (20 minutes)

À la fin de la séance, les personnels en charge de la séance demandent aux élèves ce qu'ils ont appris. Ensemble, ils formalisent un bilan des apprentissages qui peut reposer sur les éléments suivants.

Quelles sont les influences sur l'image que l'on a de soi ?

Les idéaux de beauté changent selon les époques, les cultures et les sociétés. Les hommes comme les femmes y sont soumis, avec des attentes sociales variables. Ces images sociétales et nos relations interpersonnelles familiales ou amicales influencent l'image que l'on a de soi et des autres. Chaque personne doit pouvoir être libre de se conformer ou de s'éloigner de ces attentes, conformément aux principes et valeurs de Liberté et d'Égalité qui fondent la République. Aussi, chaque personne a le droit, si elle en ressent le besoin, d'interroger les conséquences de ces attentes sur elle-même, ce qu'elles lui font ressentir, pour éviter de se dévaloriser. Prendre soin de soi, reconnaître ses qualités, savoir les exprimer, sont autant de moyens de renforcer l'estime de soi.

Les différences biologiques justifient-elles les inégalités entre les femmes et les hommes ?

Certaines différences biologiques existent, mais elles sont souvent exagérées, mal comprises ou manipulées pour justifier des inégalités ou des stéréotypes sexistes. Ces différences ne déterminent pas ce qu'une personne peut penser, faire ou devenir. Elles ne justifient en aucun cas une hiérarchie entre les sexes.

Quelles différences entre expression de genre et identité de genre ?

L'identité de genre est « l'expérience intime et personnelle profondément ressentie d'une personne en matière de genre, qui peut, ou non, correspondre au sexe qui lui a été assigné à la naissance. » ([Conseil de l'Europe](#)). L'expression de genre est « la présentation par chaque personne de son genre à travers son apparence physique. La plupart des personnes montrent une expression de genre en adéquation entre leur sexe biologique et leur identité de genre. Cependant, il est important que les personnes qui ne sont pas dans ce cas se sentent libres d'exprimer qui ils sont, sans être discriminés, ce qui est un délit pénal. » ([Conseil de l'Europe](#)). L'identité de genre comme l'expression de genre peuvent varier au cours de la vie d'une même personne.

Mise au point – réagir face aux violences transphobes en milieu scolaire

« À l'instar de tous les élèves présentant des facteurs de vulnérabilité, les élèves transgenres sont particulièrement exposés aux risques de harcèlement et de cyberharcèlement. Ils sont également fréquemment victimes, au sein des établissements scolaires, de propos et de violences transphobes émanant d'élèves comme d'adultes. C'est le rôle de l'équipe éducative de les protéger. Les personnels de l'école ou de l'établissement, notamment les personnels de santé scolaire, doivent être en capacité de repérer ces agissements ou les souffrances qu'ils entraînent, et d'y répondre. Afin de mieux faire face à ces comportements, chaque établissement d'enseignement scolaire peut s'appuyer conjointement sur la mise en œuvre d'actions de prévention, sur l'accompagnement des victimes et enfin sur la responsabilisation et la sanction des auteurs.

Compte tenu des risques de déscolarisation d'élèves transgenres ou en questionnement quant à leur identité de genre, les personnels de l'école, du collège ou du lycée veillent également aux manifestations de mal-être ou à toute évolution à la baisse des résultats scolaires. Une mauvaise prise en compte de la transidentité d'un ou d'une élève peut en effet rapidement provoquer le développement d'un refus scolaire anxieux et conduire à une situation de décrochage.

Comme pour l'ensemble des élèves, l'équipe éducative est également attentive à l'état de santé de ces jeunes et veille à garantir, en interne, l'accès à des consultations assurées par des professionnels de l'enfance et de l'adolescence formés à ces problématiques. Une attention particulière doit être portée à la manifestation de troubles co-occurents (troubles anxieux, dépression, risque suicidaire, abus de substance, autoagressivité, etc.), plus fréquents chez les jeunes transgenres que dans la population générale.

La plupart du temps, les mesures d'accompagnement mises en place pour accueillir les élèves transgenres ne soulèvent pas, pour l'établissement, de contraintes ou de difficultés particulières. Elles sont d'autant plus faciles à mettre en place qu'elles ont été anticipées et que la politique d'établissement et le règlement intérieur prennent en compte de façon explicite les besoins des jeunes concernés. ».

Source : circulaire [Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire](#) du 29-9-2021, BO n° 36 du 30 septembre 2021.

Prolongement possible – prendre soin de sa santé sexuelle : pourquoi consulter ?

Une séance complémentaire, avec comme objectif de faire prendre conscience de la capacité d’agir pour le bien-être et la santé sexuelle peut également être menée afin de répondre à l’objectif du programme suivant : « 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). »

Un exemple de déroulement

La séance, d’une durée de 1 h 30, à travers une approche à la fois informative, interactive et réflexive, cherche à dédramatiser et à montrer l’importance des consultations gynécologiques ou andrologiques, et plus généralement des consultations en santé sexuelle, souvent entourées d’idées reçues ou de craintes. La séance vise à renforcer l’autonomie et le pouvoir d’agir en matière de santé.

La première partie de la séance (30 minutes) débute par un questionnaire anonyme et interactif. Il permet de déconstruire des stéréotypes et idées fausses autour des consultations médicales en santé sexuelle : à qui s’adressent-elles ? À partir de quel âge ? Avec ou sans autorisation parentale ? Que se passe-t-il lors d’une consultation ?

La deuxième partie (40 minutes) repose sur l’analyse, en groupes, de cas fictifs. Chaque groupe travaille sur une situation concrète : douleurs menstruelles, rapports sexuels non protégés, symptômes variés (apparition de boutons, démangeaisons, etc.), odeur intime, etc. Les élèves s’appuient sur des ressources documentaires fiables, débattent et préparent une synthèse qu’un ou une porte-parole présente lors de la mise en commun. Ce travail renforce la capacité à identifier les comportements favorables à la santé et à faire des choix éclairés, bénéfiques pour soi-même et pour les autres.

Enfin, la troisième partie (20 minutes) est consacrée à un bilan collectif. Ce moment permet de rappeler les messages clés de la séance :

- la santé sexuelle fait pleinement partie de la santé globale, et il est légitime de consulter des professionnels et professionnelles dans ce domaine ;
- les consultations sont confidentielles, y compris pour les mineurs, et de nombreux lieux ressources sont accessibles : pharmacies, centres de santé sexuelle, centres gratuits d’information, de dépistage et de diagnostic (CeGIDD), infirmeries scolaires, etc.

Cette séance complémentaire peut s’accompagner d’une rencontre avec une professionnelle ou un professionnel de santé, ou d’une visite dans un centre de santé sexuelle. Cette séance peut aussi être l’occasion de sensibiliser aux violences gynécologiques et obstétricales, en rappelant que les professionnels et professionnelles de santé se doivent de recueillir le consentement des patientes avant d’exercer leurs actes (notamment les actes impliquant un contact avec la poitrine ou les parties génitales), et les patientes sont en droit de refuser, de demander à ce que chaque acte soit justifié et détaillé en amont, etc., mais aussi qu’il n’est pas nécessaire de se déshabiller entièrement lors d’une consultation gynécologique, même si le professionnel ou la professionnelle le demande. Les violences sexistes et sexuelles commises par les professionnels de santé sont interdites et punies par la loi (injures sexistes, harcèlement sexuel, agression sexuelle, viol, etc.).

Ressources utilisables avec les élèves

Ces ressources sont adaptées à des élèves en classe de seconde. Cela s'applique spécifiquement à la ressource indiquée et non pas à l'intégralité des ressources mises en ligne sur le site correspondant. Il est important de sensibiliser les élèves au fait que l'utilisation d'Internet requiert une prudence particulière, notamment car des images et des médias sexuellement explicites, interdits pour les mineurs, violents et choquants, y sont accessibles. Leur utilisation en classe nécessite une préparation et une réflexion sur la manière de les accompagner.

- Vidéo [L'acquisition du phénotype sexuel](#), Lumni enseignement.
- Vidéo [C'est quoi la différence entre le sexe et le genre ?](#), Commission nationale consultative des droits de l'homme (CNCDH). République Française. Dans cette vidéo, la Commission nationale consultative des droits de l'homme propose des clés pour expliquer la différence entre le sexe et le genre et ce que sont les stéréotypes de genre.
- Article [Je ne ressemble pas aux influenceurs d'Instagram, c'est grave ?](#), Onsexprime.fr. Cet article du site onsexprime, porté par Santé publique France, interroge les comparaisons avec les images idéalisées et souvent retouchées des réseaux sociaux.
- Vidéo [Non-binaires, gender fluid. Les normes de genre bousculées](#), Lumni enseignement. Cette vidéo de la série *Décod'actu*, mise à disposition par Lumni enseignement, explore la question du genre, en s'appuyant notamment sur les témoignages de personnalités comme Miley Cyrus et Sam Smith, et en retraçant l'évolution historique des concepts de genre pour mieux comprendre la diversité des identités actuelles.
- Brochure [La première consultation gynécologique – tout ce que tu as toujours voulu savoir sans jamais oser le demander](#), Santé publique France.
- Vidéo [3 questions à une experte : l'endométriose](#), AP-HM – Hôpitaux universitaires de Marseille.
- Vidéo [Qu'est-ce que l'endométriose](#), Inserm, sur Lumni enseignement.
- Vidéo [La contraception masculine : peut \(beaucoup\) mieux faire](#), Lumni enseignement.
- Vidéo [Infections sexuellement transmissibles : une hausse inquiétante](#), Lumni enseignement.
- Vidéo [Contraception : l'affaire des femmes ?](#) Lumni enseignement.

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

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

L'image de soi à l'adolescence

Une étude⁶ menée auprès de 441 adolescents et adolescentes de 16 à 19 ans suggère que la perception de la popularité d'un pair dépend de son apparence physique, chez les garçons comme chez les filles. L'adolescence, marquée par des changements physiologiques, anatomiques et sociocognitifs liés à la puberté, constitue une période de vulnérabilité à l'anxiété et à l'insatisfaction

6. Revranche, M., Biscond, M., & Husky, M.M. (2021). [Lien entre usage des réseaux sociaux et image corporelle chez les adolescents : une revue systématique de la littérature.](#)

corporelle, surtout chez les filles. Ainsi, à 15 ans, 36 % des adolescentes interrogées se trouvent trop grosses, contre 22 % des garçons. Par ailleurs, en 2018, la perception que les garçons ont de leur corps n'évolue pas significativement avec l'avancée dans la scolarité (18,6 % se trouvent « un peu ou beaucoup trop gros » en 6^e alors qu'ils sont 15,8 % en 3^e alors que celle des filles se détériore (22,6 % se trouvent « un peu ou beaucoup trop grosses » en 6^e alors qu'elles sont 32,1 % dans ce cas en 3^e) »⁷.

Les médias traditionnels (magazines, cinéma, sport, littérature, etc.), et encore plus les réseaux sociaux y compris à travers la diffusion de publicités, au même titre que la pression parentale et celle exercée par les pairs, sont des facteurs qui jouent un rôle dans l'émergence d'une image corporelle négative chez les adolescents qui fréquentent régulièrement les médias sociaux, souvent centrés sur l'image corporelle. Ces plateformes amènent les adolescents et adolescentes à se positionner par rapport aux pairs et aux célébrités en termes d'attrance physique, et à obtenir une validation sous la forme de rétroactions numériques (les mentions « j'aime », le « nombre d'amis », les commentaires, etc.). Cela favoriserait la présentation de soi, participerait à la construction de l'identité, à la légitimation au sein d'un groupe, et contribuerait à façonner les comportements des adolescents et adolescentes. À l'image des médias traditionnels, l'utilisation des réseaux sociaux pourrait aussi être associée à une représentation négative de son image corporelle lorsqu'une différence importante est perçue entre soi et les figures de comparaison. Les réseaux sociaux montrent crûment une tyrannie de l'apparence et de la conformité à une norme esthétique.

La représentation du corps et l'image de soi sont également influencées par les normes véhiculées dans les médias et la publicité. Le manque de diversité représentée, en particulier l'absence ou la sous-représentation des personnes en situation de handicap, des personnes LGBT, des personnes racisées, de morphologies variées, etc., contribue à une homogénéité des modèles, souvent idéalisés, et tend à établir des standards qui ne tiennent pas compte de la pluralité des corps réels. Des analyses de publicité française mettent en lumière des procédés marketing qui participent à la construction de ces normes : sexualisation des corps, morcellement du corps féminin, regards attardés sur les corps des femmes (parfois appelé « male gaze » ou « regard masculin »), etc. Ces mécanismes contribuent à faire du corps un objet de consommation, ce qui peut accentuer la pression ressentie par les jeunes et renforcer une image corporelle négative, en particulier lorsqu'ils ne se reconnaissent pas dans les représentations proposées.

Estime de soi et réseaux sociaux

Une étude réalisée par Smith, Mills & Samson (2024) de l'université de York montre l'impact des réseaux sociaux sur l'estime de soi. L'étude a été menée auprès d'étudiantes qui ont fait une pause des médias sociaux pendant une semaine. Les résultats ont montré une augmentation significative de leur estime de soi à l'issue de cette pause. Cette amélioration se manifestait notamment par :

- une perception plus positive de leur apparence physique ;
- une diminution des comportements de comparaison sociale ;
- une hausse du sentiment de bien-être général.

Les auteures de l'étude expliquent ces effets positifs par la réduction de l'exposition à des contenus souvent idéalisés ou filtrés, fréquents sur les réseaux sociaux.

Source : Smith, J., Mills, K., & Samson, L. (2024). The Impact of Social Media Breaks on Self-Esteem in University Students. *Journal of Social Psychology*, p. 123-134.

7. Pour une enquête en France : Rochedy A., Ehlinger V., Godeau E. Résultats de l'Enquête nationale en collèges et en lycées chez les adolescents sur la santé et les substances. EnCLASS 2018, Perception du corps et corpulence. Rennes : EHESP, 2020 : p. 7.

Une approche scientifique de la connaissance des différences biologiques entre les femmes et les hommes

Le sexe biologique correspond à l'ensemble des caractéristiques qui permettent de le définir comme « mâle » chez l'homme ou « femelle » chez la femme. Ces caractéristiques s'expriment à différentes échelles :

- chromosomique, avec pour l'espèce humaine une paire de chromosomes sexuels XX chez la femme, et XY chez l'homme. Il existe toutefois des variations naturelles du caryotype, appelées trisomies ou aneuploïdies sexuelles (par exemple, XXX, XXY, XYY), qui font partie de la diversité biologique humaine ;
- génétique, par exemple, avec le gène *SRY* (*Sex-determining region of Y chromosom*), déterminant testiculaire, il est présent sur le chromosome Y chez les hommes (XY) et donc absent chez les femmes (XX), ou le gène *rspo1* (déterminant ovarien) qui s'exprime dans les ovaires des femmes. Il est à noter que de très nombreux gènes agissent dans le développement embryonnaire des structures anatomiques sexuelles, soit directement, soit indirectement via l'action d'hormones ;
- hormonale, avec notamment les hormones gonadiques libérées par l'ovaire (œstrogène, progestérone) ou le testicule (testostérone) suite à une commande d'hormones cérébrales. Ces hormones gonadiques influencent notamment le développement des caractères sexuels secondaires (muscles, pilosité, développement des glandes mammaires, etc.) ;
- anatomique, phénotypique ou morphologique interne et externe, avec un sexe externe pourvu d'une vulve (gland du clitoris, lèvres, orifice vaginal) et d'un clitoris chez la femme et de testicules et d'un pénis chez l'homme. À noter que, par leur origine commune lors du développement embryonnaire, le clitoris et le pénis sont des organes très similaires présentant des structures analogues (un gland et un prépuce, des piliers composés de corps caverneux érectiles entourés d'une albuginée et un/des corps spongieux tumescents sous forme de bulbe). La différence principale est la position de l'urètre (conduit permettant le transport de l'urine depuis la vessie).

Bibliographie à destination des personnels en charge de la séance

- Revranche, M., Biscond, M., & Husky, M. M. (2022). [Lien entre usage des réseaux sociaux et image corporelle chez les adolescents : une revue systématique de la littérature](#). L'Encéphale, 48 (2), 206-218.
- De Cian, M.-C. [Envisager la détermination du sexe autrement](#). Université Côte d'Azur. Conférence de l'AFPSVT.
- Communal, L., & Guigné, C. (2021). Éducation à la sexualité au collège et au lycée. Chronique sociale.
- Dewaele, R., Abdulcadir, J., Brockmann, C., Fillod, O., & Valera-Kummer, S. (2019). [Planches anatomiques des organes génitaux](#). Université de Genève.
- DILCRAH. (2021). [Le respect des droits des personnes intersexes](#). Focus éducation.
- ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ). (2021). Circulaire [Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire](#).
- Page [Prévenir les LGBTphobies en milieu scolaire](#), éducol.
- *Disorders of Sexual Development*. Allen, Lisa. Obstetrics and Gynecology Clinics, Volume 36, Issue 1, 25 - 45.

Séance spécifique n° 2 – reconnaître les émotions et les sentiments dans les relations et s’y épanouir

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

Axes

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

Objectifs d’apprentissage

Reconnaître et comprendre ses émotions, ses sentiments, et ceux des autres.

Notions et compétences

Reconnaître des conditions qui permettent de s’engager émotionnellement et/ou physiquement dans une relation pour s’y épanouir.

Connaitre et reconnaître les codes au cours des différentes étapes d’une rencontre et d’une relation (approche, déclaration, contact physique, relation sexuelle, engagement, rupture, etc.) ; prendre conscience des émotions qui s’y jouent et des différents facteurs qui influencent les représentations et attentes de chacune et chacun.

Comprendre et identifier les émotions et le stress, et s’interroger sur comment les gérer.

Présentation de la séance

Cette séance a pour objectif d’amener les élèves à reconnaître et comprendre leurs émotions, leurs sentiments, et ceux des autres, et notamment lors d’une relation, qu’il s’agisse d’une rencontre, d’une relation installée ou d’une rupture.

La séance s’ouvre sur une réflexion menée à partir d’un corpus de reproductions d’œuvres, représentant une large palette d’émotions, agréables/désagréables, dans un contexte relationnel. Les œuvres utilisées permettent aux élèves d’observer et d’analyser les expressions, les postures et les interactions entre personnages, tout en mobilisant le lexique des émotions et des sentiments. Dans un second temps, les élèves analysent des extraits de films centrés sur le moment de la rencontre, afin de mettre en lumière la diversité des comportements et la complexité des émotions exprimées. Enfin, la dernière activité porte sur un autre moment clé de la relation : la rupture. Les élèves mènent une réflexion sur les émotions spécifiques qui peuvent y être engagées. Cette séance permet aux élèves d’identifier les dynamiques de contrôle, d’emprise ou de manipulation émotionnelle dans les relations amoureuses ou amicales.

Cette séance se déroule en quatre temps.

- Temps 1 – identifier quelques émotions dans des œuvres picturales représentant des moments de relations sentimentales (10 minutes).

- Temps 2 – mettre en évidence la complexité des émotions et la diversité des réactions et démarches personnelles lors d’une rencontre, à travers l’analyse de quatre extraits de films (40 minutes).
- Temps 3 – analyser le temps de la rupture comme un moment d’expression des émotions particulières, à travers un dialogue (40 minutes).
- Temps 4 – bilan : le message à retenir (10 minutes).

■ Place dans le parcours de l’élève

Dès la classe de sixième, les élèves réfléchissent à leur place au sein d’un groupe, tout en apprenant à respecter les autres et à exprimer leurs propres émotions. En classe de quatrième, les élèves travaillent sur l’importance de reconnaître, nommer et réguler leurs émotions. En classe de troisième, les élèves étudient les liens entre bonheur, émotions et sexualité. Ils apprennent également à distinguer le désir associé aux imaginaires, émotions et envies, du comportement qui relève d’actions réfléchies et maîtrisables.

■ Déroulement de la séance

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

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

Les élèves sont installés par groupes de quatre à six élèves, chaque groupe dispose d’une feuille A4 ou d’une ardoise.

Temps 1 – identifier quelques émotions dans des œuvres picturales représentant des moments de relations sentimentales (10 minutes)

L’objectif de cette activité est d’amener les élèves à identifier les émotions représentées dans des œuvres picturales illustrant différents moments d’une relation sentimentale.

La séance débute par une réflexion menée à partir de quatre œuvres projetées au tableau (disponibles dans l’annexe documentaire). Ces œuvres du XVIII^e et XIX^e siècle explorent la relation du couple, qu’il soit hétérosexuel ou homosexuel, sous des prismes différents.

- *Deux jeunes femmes s’embrassant* (1790), de Louis-Léopold Boilly (1761 – 1845) montre un baiser dont la sensualité est renforcée par l’ouverture nonchalante du haut de la robe de l’une des femmes. La question du désir est posée.
- *Les amoureux* (1888), d’Émile Friant (1863 – 1932), illustre des partenaires intimes qui partagent un moment agréable, dans un environnement calme.
- *Au lit, le Baiser* (1892), de Toulouse-Lautrec (1864 – 1901) capture l’intimité d’un couple, reflétant désir et tendresse.

- **Séparation** (1896) d'Edvard Munch (1863 – 1944), exprime la douleur de la rupture d'un couple à travers des silhouettes tourmentées et des couleurs sombres, traduisant une souffrance psychologique.
- **Rinaldo and Armida** (1771), de Angelica Kauffmann (1741 – 1807), qui mêle romantisme, séduction et dilemme moral.

La projection simultanée des œuvres permet aux élèves de les comparer facilement et d'enrichir l'analyse collective. Pour chaque œuvre, les groupes identifient les émotions et sentiments exprimés à travers les gestes, postures, regards, compositions ou couleurs. Une ou un élève de chaque groupe vient ensuite noter au tableau les émotions repérées. Une discussion collective permet de les classer en deux grandes catégories :

- les émotions plutôt agréables : la joie, la fierté, la sérénité, le soulagement, l'enthousiasme, l'amusement, la surprise (qui peut être positive ou négative selon le contexte) ;
- les émotions plutôt désagréables : la peur, la colère, la tristesse, la honte, l'anxiété.

Dans un second temps, ce sont les sentiments qui sont classés en deux grandes catégories :

- les sentiments positifs : l'amour, l'amitié, la tendresse, la confiance, la confiance en soi, la gratitude, la joie de vivre, la sérénité, l'espoir, l'apaisement ;
- les sentiments négatifs : la jalousie, la haine, la méfiance, le rejet, la culpabilité, la honte, la solitude, l'injustice, la tristesse durable.

S'agissant des sentiments, la démarche ne peut être qu'interprétative : il est important de faire ici la distinction entre hypothèse et vérité. Cet aspect est important à cet âge, par exemple, pour comprendre qu'un regard ne vaut pas consentement.

Pour que l'exercice d'identification des émotions soit pertinent, il est demandé aux élèves d'argumenter avec des éléments factuels présents dans l'image (présence d'un sourire, orientation du sourcil, etc.), afin de s'appuyer sur un faisceau d'indices le plus objectif possible.

Ce premier temps permet de construire la problématique de la séance : « Comment et pourquoi identifier et reconnaître ses émotions et ses sentiments, ainsi que ceux des autres, à différents moments d'une relation ? »

Temps 2 – mettre en évidence la complexité des émotions et la diversité des réactions et démarches personnelles lors d'une rencontre, à travers l'analyse d'extraits de films (40 minutes)

L'objectif de cette activité est de percevoir la complexité des émotions et des sentiments qui peuvent être engagés lors d'une rencontre, à partir d'un travail d'analyse d'extraits de films, par exemple :

- [Le fabuleux destin d'Amélie Poulain](#), réalisé par Jean-Pierre Jeunet (2001) ;
- [Barry Lindon](#), réalisé par Stanley Kubrick (1975) ;
- [L'amour ouf](#), réalisé par Gilles Lellouche (2024) ;
- [Portrait de la jeune fille en feu](#), réalisé par Céline Sciamma (2019).

Ces extraits portent sur la phase de l'approche ou de la rencontre entre deux personnes. Les supports sont donnés à titre d'exemples, ils peuvent être adaptés ou enrichis pour inclure des représentations plus diversifiées.

Une première projection des quatre extraits à la suite permet aux élèves de percevoir rapidement les différences entre les situations présentées. Une seconde projection offre ensuite le temps nécessaire à une analyse plus approfondie. Répartis en groupes, les élèves étudient les différentes scènes de rencontre en identifiant les émotions ressenties par les personnages, ainsi que les codes relationnels en jeu. Après un travail préparatoire au brouillon, un rapporteur par groupe présente à l'oral l'analyse collective, favorisant ainsi la mise en commun des observations et la confrontation des points de vue.

Ce temps d'apprentissage vise à faire comprendre ce que peut être la séduction lors d'une rencontre entre deux personnes. Elle permet d'identifier ce qui peut s'y jouer, ce qui peut être exprimé, ou non, par les mots ou par le langage corporel, de manière implicite ou explicite, et de se rendre compte de la pluralité des approches dans une rencontre.

Quelques points de vigilance pour la mise en œuvre de cette activité

- Les supports sont des mises en scène fictives : ils ne reflètent ni la réalité dans toute sa complexité ni la diversité humaine. Il peut être pertinent d'engager une réflexion sur la représentation, ou l'absence de représentation, de cette diversité à l'écran.
- Le film *L'Amour ouf* (2024), de Gilles Lellouche, met en scène une histoire d'amour passionnée dans un univers empreint de violence et de criminalité. Cela nécessite une vigilance particulière afin qu'aucune forme de violence ne soit valorisée ni sous-estimée. En outre, ce film met en avant certains stéréotypes sexistes et classistes. L'extrait proposé dans cette séance est abordé indépendamment de l'analyse complète de l'œuvre.
- Il est important de ne pas imposer une interprétation unique : cette activité vise à favoriser les échanges, en respectant la diversité des points de vue des élèves.
- Une réflexion sur les nuances et les ambiguïtés possibles dans les émotions perçues peut être engagée. Elle permet notamment d'interroger les différentes formes d'expression du désir, la communication explicite, le langage non-verbal, la provocation, la honte ou encore le partage.
- La séduction est un acte fondé sur le consentement, le respect mutuel, et la liberté de chacun. Elle suppose une relation équilibrée dans laquelle les individus expriment librement leur intérêt réciproque. À l'inverse, les violences, notamment celles faites aux femmes et aux filles, se caractérisent par une absence de consentement, une relation de domination, et portent atteinte à l'intégrité physique, psychologique et sexuelle des victimes. Ce qui peut être encore défini comme de la « drague insistante » cache souvent un outrage sexiste et sexuel, puni par la loi.

Cette activité a permis d'identifier des émotions en jeu dans les relations au moment de la rencontre, telles qu'elles sont représentées dans les quatre extraits cinématographiques choisis. L'identification des émotions peut être travaillée à partir d'extraits vidéo, de courts passages de films, tels que ceux proposés au temps d'apprentissage suivant.

Mise au point – la prévention des violences

La prévention des violences implique d'aider les élèves à identifier ce qui fait violence (qu'elle soit psychologique, physique, verbale, sexuelle, ou qu'elle prenne la forme de harcèlement ou de manipulation), 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 agies, 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 figurent 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, en normalisant la domination masculine, d'autres, plus explicites, banalisent le mépris et la violence faites aux

femmes, voire diffusent des incitations à la haine et à la violence. Ces contenus alimentent les violences sexuelles, notamment celles faites aux femmes. 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 à promouvoir la domination masculine, en prétendant défendre une forme de « virilité ». 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 3 – analyser le temps de la rupture comme un moment d'expression des émotions particulières, à travers un dialogue (40 minutes)

L'objectif de cette dernière activité est de mettre en évidence la diversité des émotions et de sentiments (partagés, réciproques ou non) qui peuvent être exprimés lors d'une rupture. Les échanges engagés avec les élèves permettent de souligner l'importance du respect de soi et de l'autre.

Pour la mise en œuvre de ce temps, il est possible de s'appuyer sur les supports suivants :

- des extraits de la pièce de théâtre *Clôture de l'amour* de Pascal Rambert, créée et mise en scène pour la première fois au Festival d'Avignon en 2011. Elle met en scène une séparation amoureuse, froide et blessante. Cela nécessite une vigilance particulière de la part des personnels qui mènent la séance. Cette séance ne nécessite pas une étude intégrale de l'œuvre dramatique ;
- un dialogue fictif de rupture entre deux lycéens, O. et A., support dont la lecture est plus rapide que la pièce.

Les dialogues et les éléments d'analyse sont proposés dans l'annexe documentaire.

Première étape

Les élèves lisent individuellement le dialogue (saynète ou extraits de la pièce de théâtre), puis, en groupe, ils identifient les émotions et sentiments ressentis par chaque personnage lors de la rupture. Comme pour le temps précédent, pour que l'exercice d'identification des émotions soit pertinent, il est demandé aux élèves d'argumenter avec des éléments factuels. Pour une définition précise des émotions et des sentiments, se reporter à la partie apports et connaissances sur la thématique.

La discussion qui suit la lecture des extraits permet d'identifier les caractéristiques d'une communication violente et blessante, mais aussi la force avec laquelle les mots peuvent traduire une pensée et un ressenti réels. Les échanges permettent de réfléchir à ce qui se passe lorsqu'une relation se dégrade : faut-il tout dire ? Est-il parfois préférable de taire certaines choses ? Dans le contexte d'une rupture, comment distinguer ce qui doit être exprimé de ce qui ne devrait pas l'être ? Qu'est-ce qu'une communication constructive ? Comment construire un dialogue ?

Deuxième étape

Dans un second temps, la classe est divisée en deux groupes. L'un des groupes propose des conseils pour le personnage quitté, afin de l'aider à gérer ses émotions et son stress. L'autre groupe est chargé de conseiller le personnage qui a choisi de rompre, en réfléchissant à la manière dont il peut prendre en compte les émotions et les sentiments de l'autre, tout en exprimant ses propres pensées.

Le travail réalisé dans cette activité invite les élèves à prendre du recul sur les obstacles et les leviers pour communiquer. Cette activité leur permet de comprendre les enjeux liés au respect

et à l'écoute de l'autre, en lien avec l'expression de soi et de ses émotions dans un contexte de rupture : « Qu'est-ce qu'on peut exprimer au moment d'une rupture ? Comment l'exprimer ? À qui l'exprimer ? Quand commence la violence ? Comment réagir face à une violence ? Quels peuvent être les effets du refoulement d'émotions ? »

Mise au point – communication et échange

La communication repose sur des attentes, partagées ou non entre les interlocuteurs et interlocutrices (le conflit, qui repose sur une symétrie, fait partie de la communication, contrairement à la violence, qui elle repose sur une asymétrie et ne fait pas partie de la communication).

La communication dépend de conventions sociales et du contexte. La communication explicite repose sur des messages clairs, sans ambiguïtés ni sous-entendus, le langage verbal en est le principal vecteur alors que la communication non verbale, plus riche, repose sur les gestes, sur le ton de la voix ou sur les non-dits. Les deux sont complémentaires, la communication explicite assure la clarté alors que l'implicite invite à l'interprétation et au lien émotionnel. L'une des principales difficultés de la communication concerne les désirs, parfois difficiles à identifier, ce qui peut engendrer de la frustration.

La formulation des désirs, dans le respect de l'autre, favorise un échange harmonieux, à condition que l'autre fasse preuve d'une écoute active. Le respect et la considération permettent un partage véritable, où chacune et chacun peut s'exprimer sans crainte de jugement ou d'exclusion. Ainsi, prendre sa part dans le partage implique de s'engager dans la communication, de porter une attention et une considération réciproques, de s'exprimer sincèrement pour nourrir un lien authentique.

Pour ce qui concerne la communication orale, il est important de prendre en considération que des élèves peuvent rencontrer des difficultés à s'exprimer verbalement, notamment s'ils sont allophones ou non-oralisant, et que des solutions existent pour accompagner leur expression. Il est en effet possible d'utiliser leur mode de communication alternative et améliorée, lorsqu'il y en a un (signes, tableau ou classeur de pictogrammes, clavier, tablette, etc.). Il est possible d'imprimer des outils à partir des modèles proposés gratuitement sur le site happyfoundation.org.

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

La problématique de la séance est affichée au tableau : « comment et pourquoi identifier et reconnaître ses émotions et sentiments, ainsi que ceux des autres à différentes étapes d'une relation ? ». Des échanges sont menés avec les élèves afin de construire un bilan des apprentissages, qui peut reposer sur les éléments suivants.

- Les relations humaines suscitent chez chacune et chacun des émotions et des sentiments variés, qui évoluent au fil des différentes étapes d'une relation. Les émotions et les sentiments sont deux composantes de la vie affective :
 - les émotions : elles permettent des réactions rapides à un stimulus interne ou externe et sont orientées vers l'action (fuite, défense, recherche de soutien, etc.). Elles servent à mobiliser l'organisme face à des enjeux de survie et de bien-être. Elles constituent donc des informations cruciales pour s'adapter à l'environnement ;
 - les sentiments résultent d'un traitement cognitif plus complexe (parfois prolongé) des émotions. Leur rôle est surtout de contribuer à la construction de sens, d'identité, de mémoire, de narration de soi et du lien à l'autre.

- Prendre conscience et reconnaître ses propres émotions et sentiments, ainsi que de ceux des autres, est essentiel. Cela permet de mieux comprendre ses besoins et ses limites dans une relation, d'accroître sa connaissance de soi, de développer une communication claire et respectueuse avec autrui, et de prendre des décisions éclairées et respectueuses.
- La question de la relation à soi est également centrale (et peut-être davantage que la seule reconnaissance des sentiments et des émotions), puisqu'elle renvoie aux notions de respect et de posture constructive dans la relation à l'autre.
- L'émergence de relations saines, équilibrées et constructives, même dans les moments plus complexes, comme une rupture qui peut s'avérer particulièrement douloureuse, repose sur ces différents éléments.

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

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

Émotions et sentiments

Les émotions ont une fonction adaptative : elles permettent des réactions rapides à un stimulus interne ou externe et sont orientées vers l'action (fuite, défense, recherche de soutien, etc.). Elles servent à mobiliser l'organisme face à des enjeux de survie et de bien-être. Elles constituent donc des informations importantes pour s'adapter l'environnement (sécurité/danger) et sur soi (besoins, auto-préservation). Les compétences psychosociales jouent un rôle majeur dans la régulation de ces émotions : elles interviennent dans l'identification de l'émotion, la modulation de son intensité, et, *in fine*, dans le choix du comportement qu'elle induit. Elles permettent ainsi d'éviter la suppression de l'émotion au profit de son traitement.

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

La nature des relations est influencée par les sentiments et les émotions, mais aussi par les valeurs, les attitudes et les modes d'attachement. Comme les émotions, la relation peut être régulée grâce aux compétences psychosociales, notamment à travers l'empathie, la qualité de la communication, etc. Les écueils relationnels, tels que l'emprise, peuvent ainsi être travaillés à ce niveau.

Aborder le sujet des sentiments

Aborder le sujet des sentiments apparaît fondamental, à cet âge, car les expérimentations vécues peuvent agir sur la régulation émotionnelle (en particulier dans des situations de vulnérabilité, comme la rencontre et la rupture). Développer un vocabulaire du sentiment est essentiel afin de penser la diversité de ces sentiments et d'en permettre une meilleure expression.

La notion de relation

La notion de relation ne doit pas être confondue avec celle de sentiments. En effet, un même sentiment n'implique pas toujours une même forme de relation et les sentiments n'assurent pas à eux seuls la qualité d'une relation (par exemple, l'amour ou l'amitié ne garantissent qu'une relation soit respectueuse et équilibrée. L'enjeu est donc d'amener les élèves à réfléchir à ce qui rend une relation respectueuse, égalitaire et sécurisante. Les codes sociaux (respect, consentement, réciprocité, égalité, liberté de choix) s'appliquent donc aux relations, et non aux sentiments eux-mêmes.

Cette réflexion est d'autant plus importante que les violences entre partenaires intimes sont plus fréquentes chez les mineurs⁸. Les violences dans les relations intimes et amoureuses des adolescents demeurent moins visibles et encore trop souvent banalisées. Pourtant, la recherche montre qu'elles constituent une réalité préoccupante : 38 % des jeunes interrogés rapportent avoir perpétré des violences physiques ou sexuelles évaluées à partir de comportements d'intensité variable⁹. La prévention de ces formes de violence repose sur la déconstruction des stéréotypes de genre, le travail sur le consentement, la liberté de choix et la compréhension des limites. Elle passe également par le développement de l'estime et de l'affirmation de soi, la capacité à reconnaître les situations d'emprise, ainsi que par l'apprentissage des démarches pour demander de l'aide et savoir comment réagir lorsqu'on est victime ou témoin.

Bibliographie à destination des personnels en charge de la séance

- Santé publique France. Fiche [Comprendre les émotions](#).
- Santé publique France. Fiche [Identifier ses émotions](#).

.

8. Institut national de santé publique du Québec. [Adolescence et violence conjugale](#). INSPQ.

9. Glowacz, F., & Courtain, A. (2017). *Violences au sein des relations amoureuses des adolescents et jeunes adultes : une réalité à ne pas négliger*. Champ pénal/Penal field, Vol. XIV

Séance spécifique n° 3 – intimité et réseaux sociaux

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

Distinguer, à l'ère du numérique et des réseaux sociaux, « se montrer », « s'exposer » et « s'exhiber ».

Identifier les situations où le partage d'images ou de documents en ligne est interdit (pornodivulgateur, harcèlement).

Comprendre pourquoi et comment on peut publier des présentations de soi tout en réduisant les facteurs de risque d'exploitations et de violences.

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 et de défendre les personnes stigmatisées ou discriminées.

Savoir penser de façon critique pour repérer les situations à risques (CPS).

Prendre conscience que les victimes ne sont jamais responsables des violences.

Connaitre les moyens d'y faire face (soutien aux victimes, savoir où chercher de l'aide, signalement des comptes et supports destinés à harceler une personne par la diffusion de contenus humiliants et des contenus intimes non consentis diffusés (pornodivulgateur), promotion de l'égalité).

Réfléchir aux dangers liés à l'image en étudiant le cadre légal qui l'entoure, et qui notamment interdit l'exposition des mineurs aux images pornographiques.

Prendre conscience que les réseaux prostitutionnels utilisent Internet et les réseaux sociaux pour développer leurs activités.

■ Présentation de la séance

Cette séance aborde la question de l'intimité à l'ère des réseaux sociaux. Elle vise à comprendre l'importance de préserver son intimité à l'ère du numérique et des réseaux sociaux, et à sensibiliser les élèves au cadre juridique qui protège les données personnelles, en lien avec les objectifs d'apprentissage des programmes d'EMC et d'EMI. Les élèves apprennent à identifier des situations de cyberharcèlement et de cybersexisme, à s'en prémunir, et à réagir de manière adaptée pour se protéger et protéger les autres. La séance s'organise autour des objectifs suivants :

- comprendre les usages numériques ;
- développer l'esprit critique et la responsabilité ;
- prévenir les violences et connaître ses droits ;
- savoir réagir et agir collectivement.

Cette séance se déroule en quatre temps d'apprentissages.

- Temps 1 – construction de la notion d'intimité et de la problématique de la séance (10 minutes).
- Temps 2 – s'interroger sur ce que l'on publie sur les réseaux sociaux : intimité, respect et droit à l'image (40 minutes)
- Temps 3 – réagir face à une violence numérique (40 minutes).
- Temps 4 – bilan : le message à retenir (10 minutes).

Point de vigilance – aborder le numérique

Le numérique est souvent abordé sous l'angle des risques, avec une tonalité assez négative. Il est pourtant essentiel de reconnaître aussi les apports positifs qu'il peut offrir dans le développement de la vie affective et relationnelle. Les outils numériques peuvent être un espace d'expression de soi, de découverte, d'accès à des connaissances, à des témoignages bienveillants, ou encore à des ressources utiles. Apprendre à interagir avec les autres, parfois séduire, de façon respectueuse par message, savoir repérer des contenus de qualité sur les réseaux ou les plateformes vidéo, comprendre les enjeux liés à la vie privée et à l'image de soi en ligne, fait partie intégrante d'une éducation numérique éclairée. Il est donc nécessaire de promouvoir un usage critique, éclairé, respectueux et responsable du numérique, en valorisant ses dimensions positives.

■ Place dans le parcours de l'élève

La progressivité repose sur la remobilisation de connaissances déjà abordées au cycle 4 :

- en classe de 5^e : usage d'Internet et des réseaux sociaux, cybersexisme et cyberviolences, discours de haine en ligne, en lien avec les discriminations fondées sur le sexe, le genre ou l'orientation sexuelle ;
- en classe de 4^e : liberté d'expression en ligne, cyberharcèlement, exploitation sexuelle des mineurs ;
- en classe de 3^e : relations égalitaires, respect des droits humains.

La progressivité repose non seulement sur l'introduction de notions plus complexes, mais aussi sur la diversité et la complexité des situations analysées et l'approfondissement des questionnements proposés aux élèves.

■ Déroulement de la séance

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

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

Temps 1 – construction de la notion d'intimité et de la problématique de la séance (10 minutes)

L'objectif de la séance est présenté, par exemple : « réfléchir à ce qui peut être partagé, ou non, sur les réseaux sociaux, à ce que cela peut dire de nous, et à comment il est possible de se protéger, soi et les autres, dans un monde où tout peut circuler très vite. »

Afin d'introduire la séance, il est demandé à chaque élève d'écrire sur un papier, trois éléments qui, pour eux, relèvent de l'intimité. Cela peut concerner des situations, des objets, des émotions, des espaces, des informations, etc. Les propositions peuvent être recueillies collectivement, ou de manière anonyme, puis affichées au tableau ou sur une grande feuille. Avec les élèves, les personnels en charge de la séance les lisent puis les regroupent autour de grandes catégories (par exemple : le corps, les émotions, les pensées, les relations, les usages numériques). Des exemples peuvent être ajoutés ou reformulés si besoin.

Un échange guidé permet ensuite de dégager collectivement une définition ou plusieurs définitions de l'intimité, qui peut être, par exemple : « l'intimité peut désigner ce qui relève de la vie privée d'une personne : ce qu'elle choisit de garder pour elle, ou de partager uniquement avec certaines personnes en qui elle a confiance. Elle inclut des dimensions physiques, émotionnelles et numériques. »

À partir de ces échanges, il est possible de construire la problématique de la séance : « Pourquoi et comment protéger son intimité et celle des autres sur Internet et les réseaux sociaux ? »

Temps 2 – s'interroger sur ce que l'on publie sur les réseaux sociaux : intimité, respect et droit à l'image (40 minutes)

Ce temps d'apprentissage vise à amener les élèves à réfléchir à ce que l'on montre de soi sur les réseaux sociaux, en lien avec les questions d'intimité, de respect de soi et d'autrui, et de droit à l'image. Il permet d'interroger ses représentations et d'identifier les risques associés à certaines pratiques numériques et de prévenir les violences en ligne. Deux activités possibles sont proposées.

Premier exemple d'activité

L'activité repose sur des mises en débat, à partir de situations qui peuvent être controversées ou non. L'une des modalités possibles, favorisant l'argumentation, l'écoute et la réflexion, est le débat mouvant : une ligne imaginaire (ou matérialisée au sol) divise la salle en deux zones : l'une correspondant à la position « d'accord », l'autre à « pas d'accord ». Les élèves se positionnent physiquement en fonction de leur avis, puis échangent en petits groupes afin de construire et argumenter leur point de vue. À tout moment, les élèves peuvent changer de position au cours du débat, s'ils changent d'avis.

Point de vigilance – encadrer le débat mouvant

Le débat mouvant favorise la capacité d'écoute, l'expression, la réflexion et l'argumentation des élèves. Cependant, certaines propositions étant volontairement provocatrices ou pouvant entrer en résonance avec des situations personnelles, il est nécessaire de garantir un cadre sécurisant et respectueux :

Avant le débat

- Rappeler le droit de ne pas se prononcer : il est possible pour certaines propositions de ne pas s'exprimer, s'il ou elle ne se sent pas à l'aise.
- Insister sur le fait que l'on débat d'idées et de représentations, et non d'expériences personnelles.
- Poser les règles de respect mutuel et de non-jugement.

Pendant le débat

- Veiller à maintenir un climat bienveillant et à reformuler si nécessaire.
- Proposer un court retour au calme après chaque série de débats.

Après le débat

- Prévoir un temps de mise à distance réflexive, par exemple en proposant un court temps d'écriture individuelle ou de réflexion par groupe (« ce que j'ai retenu », « ce que je souhaite approfondir »).

Exemples de propositions à débattre

Les exemples de propositions à débattre sont à adapter selon le temps disponible et les besoins des élèves. Des éléments de questionnement ou de discussion sont proposés. Certaines propositions sont délibérément provocatrices, non pas pour être validées, mais pour susciter une réflexion critique. L'objectif est, dans ce cas, de les déconstruire.

Thème 1 – image de soi et réseaux sociaux	
Propositions	Questionnements possibles
« Prendre des photos de soi dans la vie de tous les jours et les poster sur des réseaux sociaux, c'est ne pas se respecter. »	« Est-ce qu'on publie la même photographie selon le réseau ? Quelle est la différence entre l'espace public/privé et l'intime ? En quoi la publication d'images personnelles peut-elle affecter l'estime de soi ? Peut-on devenir dépendant à l'approbation en ligne, par exemple à travers les mentions <i>j'aime</i> ? Quels sont les risques associés à la publication d'images de soi sur les réseaux sociaux ? »
« Il vaut mieux retirer une photographie postée si on a un commentaire négatif sur notre physique. »	« Comment distinguer un jugement de valeur, d'une critique constructive ? Comment savoir si on est face à un cas de moquerie isolée, de cyberharcèlement ou de cybersexisme ? Qu'est-ce qu'une situation de cyberharcèlement ou de cybersexisme ? Quels sont les risques juridiques associés ? »

« Il faut poster des contenus un peu osés si on veut avoir des mentions <i>j'aime</i> . »	« À quel point maîtrise-t-on réellement son image une fois qu'elle est postée en ligne ? Quels sont les risques liés à la publication d'images en ligne ? Qu'est-ce qu'une situation de cyberharcèlement ? »
« Poster des photos dénudées de soi sur des sites, c'est un moyen, facile et sans risque, de gagner de l'argent. »	« À quel point maîtrise-t-on réellement son image une fois qu'elle est postée en ligne ? Une fois l'image en ligne, peut-on empêcher qu'elle soit copiée ou partagée ? Qu'est-ce que l'exploitation sexuelle ? Quelles sont ses conséquences ? Comment les sites d'annonces en ligne pour des rencontres ou des services sont-ils utilisés par des proxénètes ? »

Thème 2 – consentement, amitié et vie privée	
Propositions	Questionnements possibles
C'est normal d'envoyer des photographies de soi-même nu ou partiellement dénudé (<i>nudes</i>) à la personne avec qui on est en couple. »	« Peut-on être en couple sans partager de photos intimes ? Que signifie le respect de soi et de l'autre ? Quelle est la place de la confiance dans une relation ? Quels sont les droits à l'image et les risques juridiques liés à la diffusion de contenus intimes ? Qu'est-ce que l'emprise ? À l'adolescence, comment peut-elle se manifester (pression répétée du partenaire, chantage affectif, isolement vis-à-vis des amis) ? »
« Tant qu'on ne montre pas son visage, envoyer des photographies de soi-même nu ou partiellement dénudé n'a aucune conséquence. »	« L'absence de visage suffit-elle à garantir l'anonymat ? Peut-on vraiment maîtriser la diffusion d'un contenu intime une fois envoyé ? Que permettent les métadonnées ou empreintes numériques ? Que ressent-on si une image que l'on croyait « anonyme » est reconnue ? Quels sont les effets émotionnels si l'image circule malgré tout ? »
« Un vrai ami n'enregistre jamais une photographie intime qu'on lui envoie. »	« Qu'attend-on d'un ami de confiance ? Quelles sont les limites entre amitié et respect de la vie privée ? À partir de quand y a-t-il trahison ou violation de confiance ? Quels sont les recours possibles ? Pourquoi le consentement explicite reste essentiel, même entre proches ? »

Thème 3 – violences numériques et responsabilités	
Propositions	Questionnements possibles
« Ce qui est posté dans un groupe privé ne peut pas être partagé ailleurs. »	« Un groupe privé est-il vraiment sûr ? Qui peut y accéder ? Peut-on faire confiance à tout le monde ? Quelle est la réalité des captures d'écran ? La confidentialité est-elle une illusion en ligne ? »

« Si on se filme en faisant l'amour, il ne faut pas s'étonner de se retrouver sur Internet. »	« Que signifie le respect de soi et de l'autre ? Quelle est la place de la confiance dans une relation ? Quels sont les droits à l'image et les risques juridiques liés à la diffusion de contenus intimes ? Sur qui repose la responsabilité ? Qu'est-ce que l'emprise ? Comment se traduit-elle à l'adolescence (pression du partenaire, peur de perdre la relation, isolement) ? »
« L'anonymat sur Internet permet de faire ce qu'on veut sans risque. »	Questionnements possibles : « L'anonymat est-il total ? Peut-on remonter à quelqu'un (adresse IP, pseudonyme) ? Quelle différence entre liberté d'expression et impunité ? Comment une victime vit-elle l'absence de sanction ? Pourquoi certaines personnes se permettent-elles plus de choses en ligne qu'en face-à-face ? »
« Il vaut mieux ne rien dire quand on voit qu'un ami partage des photos d'une autre personne sans son accord. »	« Qu'est-ce que la complicité passive ? Quels sont les moyens d'agir sans s'exposer ? Pourquoi le silence peut-il renforcer les violences ? Que faire si on veut soutenir sans se mettre en danger ? Quelles sont les barrières à la parole (peur, loyauté, pression, etc.) ? »
« Ce n'est pas grave si quelqu'un publie une photographie gênante de toi, ça va vite passer. »	« Peut-on savoir ce que l'autre ressent ? Quels sont les effets durables sur l'estime de soi ou la réputation ? À partir de quand parle-t-on d'humiliation ou de cyberharcèlement ? Pourquoi banalise-t-on parfois ce type de violences ? Pourquoi certaines victimes ne parlent-elles pas, même si elles souffrent ? »
« Faire du chantage avec une photographie intime, ce n'est pas si grave si on ne la publie pas vraiment. »	« Qu'est-ce que le chantage ? La menace suffit-elle à constituer une violence ? Quelles sont les conséquences psychologiques et juridiques ? Comment identifier une situation de sextorsion ? Que faire si on est victime ou témoin ? Que faire si l'on est auteur de violence ? »

Thème 4 – relations affectives et pression émotionnelle	
Propositions	Questionnements possibles
« On peut être amoureux sans jamais partager de contenu intime. »	« Qu'est-ce qu'une relation respectueuse ? Partager des images est-il une preuve d'amour ? A-t-on le droit de poser ses propres limites sans culpabiliser ? Où finit la confiance, où commence la pression ? Comment se construit une relation équilibrée, sans recours au numérique ? »
« On peut poser ses limites sans avoir à se justifier. »	« Pourquoi est-il important de connaître et de respecter ses propres limites ? En quoi le fait de ne pas se justifier peut-il renforcer la confiance en soi ? Comment réagir si quelqu'un insiste malgré un refus clair ? »

« Ce n'est pas parce qu'on est en couple qu'on doit tout partager. »	« Quelles sont les formes de partage qui enrichissent une relation et celles qui peuvent être intrusives ? Comment exprimer à l'autre ce que l'on souhaite garder privé ? Le respect de l'intimité renforce-t-il ou affaiblit-il le lien de couple ? »
« C'est courageux de dire non à une pression numérique. »	« Quelles formes peut prendre la pression numérique (demandes répétées, moqueries, défis en ligne, etc.) ? Pourquoi dire non dans ces situations peut-il demander du courage ? Quelles stratégies peuvent aider à résister à cette pression sans se sentir isolé(e) ou jugé(e) ? »

Des échanges plus larges peuvent être proposés autour de la question suivante « Existe-t-il une limite à ce que l'on peut montrer de soi ? » Cette réflexion permet d'élargir le questionnement et d'interroger les valeurs de respect, de liberté et d'égalité, et de déconstruire les stéréotypes de genre qui alimentent le sexisme.

Point de vigilance – la prévention des violences agies

La séance vise la prévention des violences subies, mais aussi celle des violences agies. Pour cela, la séance doit aussi aborder la question des auteurs de violences, afin de favoriser la compréhension des causes, permettre la prise de responsabilité et accompagner l'apprentissage de comportements respectueux et non violents.

Réflexions menées au cours de l'activité : les propositions à débattre et les questionnements associés peuvent servir de support au débat mouvant, mais aussi à un travail en groupe où chaque équipe analyse une phrase ou à une activité d'écriture individuelle invitant à réagir et à exprimer son opinion.

L'ensemble des discussions permet de faire émerger progressivement ce qui distingue les termes « se montrer », « s'exposer » et « s'exhiber », en questionnant les intentions, les intérêts, le contexte, les effets produits, les limites et les risques associés, etc.

Il est important que les élèves prennent conscience que les victimes de violences ne sont jamais responsables de ce qu'elles subissent et elles ont besoin d'obtenir du soutien.

Points de vigilance – des expressions courantes à interroger

« Se respecter » signifie « agir de manière à conserver l'estime de soi » (Dictionnaire Le Robert). Cette expression subjective est plus fréquemment employée à l'égard des femmes qu'à celui des hommes. Cette différence d'usage correspond à une situation de sexisme.

L'expression « c'est normal de » peut signifier « c'est dans le cours ordinaire des choses », « cela se fait fréquemment ». Cette tournure peut être perçue comme une pression sociale à se conformer à des normes. Il est nécessaire de rappeler que chaque individu, chaque couple, a ses propres pratiques. L'objectif est avant tout de rappeler les risques liés au partage d'images (dont des images qui exposent des corps nus, partiellement nus ou sexualisés) et l'importance du consentement dans ce partage.

« Il ne faut pas s'étonner de... » renvoie à l'idée que la personne « l'a bien cherché ». Il est important de rappeler qu'une vidéo produite dans le cadre privé ne peut pas l'être à l'insu de la

personne, c'est illégal. La diffusion d'une image ou d'une vidéo sans l'accord de la personne est également interdite par la loi. La victime n'est jamais responsable des violences qu'elle subit, et ne doit pas être culpabilisée. Il est important de la soutenir, sans laisser penser qu'elle serait responsable de la situation ni la soupçonner d'avoir donné son accord.

Pour renforcer le lien entre les échanges et les moyens d'agir, il est possible de conclure ce temps d'apprentissage par une activité guidée où la classe identifie collectivement les signes d'une situation à risques, les réactions adaptées pour se protéger ou protéger une camarade ou un camarade (pratiquer une écoute empathique, offrir un soutien solidaire, solliciter de l'aide, etc.), et les recours possibles (dans le lycée, en ligne, auprès d'une adulte ou d'un adulte de confiance, d'un service d'aide comme le 3018, le numéro 119 ou les services de police et de gendarmerie). Un moment réflexif peut être proposé, en invitant les élèves à se poser des questions telles que : « Qu'est-ce que j'ai compris ? », « Qu'est-ce que j'ai envie de retenir ? », « Quel conseil je donnerais à une amie ou un ami, auteur ou victime, dans cette situation ? » ?

Mise au point – diffusion de contenus intimes et pornodivulgateion

L'envoi de textes, d'audios, de photographies ou vidéos de soi-même à caractère érotique, voire pornographique peut être lié à deux situations :

- des pratiques individuelles (ex. : envoi de photographies de soi-même nu ou partiellement dénudé, etc.) qui peuvent être liées à la recherche de reconnaissance, à un jeu amoureux ou à une pression affective ;
- des situations d'exploitation organisée, dans lesquelles une personne ou un réseau gagne de l'argent, manipule ou contraint (promesse d'argent, menace, fausse relation amoureuse, pédopliégage, arnaque sentimentale, etc.).

Certaines personnes peuvent passer d'un usage volontaire à une exploitation sous pression, souvent de manière progressive. Certains réseaux sociaux et services d'abonnement proposent des contenus payants à leurs abonnés, notamment des photographies ou des vidéos érotiques ou pornographiques. Ces réseaux et plateformes sont utilisés par les réseaux prostitutionnels pour développer leurs activités illégales.

La pornodivulgateion est l'action de divulguer, afin de nuire à un tiers et sans son consentement, un enregistrement ou tout autre document à caractère sexuel le concernant, que celui-ci ait été ou non réalisé avec son accord. Pour plus de précisions, consulter la partie apports de connaissances sur la thématique.

Deuxième exemple d'activité

L'objectif de cette activité est de discuter autour d'exemples fictifs de contenus (images et légendes impliquant une ou plusieurs personnes) pour décider s'ils peuvent être publiés ou non. Les élèves doivent prendre en compte la loi en vigueur. Cette activité permet aux élèves de mieux comprendre le droit à l'image et le respect des personnes et de leur vie privée. Les conséquences à court et à long terme sont également abordées.

Avant de commencer, une courte phase préparatoire permet de rappeler les notions clés :

- la vie privée : désigne l'ensemble des informations, actions et aspects d'une personne qui relèvent de sa sphère personnelle et intime. Chacune et chacun dispose du droit de décider ce qu'il ou elle souhaite partager, avec qui, et dans quel contexte. Le respect de la vie privée implique que nul ne peut imposer la divulgation d'éléments personnels sans accord explicite ;

- **droit à l'image** : le droit à l'image est un droit fondamental qui permet à toute personne de contrôler l'utilisation et la diffusion de son image (photographie, vidéo, enregistrement, etc.). Cela signifie qu'aucune image d'une personne ne peut être publiée, partagée ou réutilisée sans son autorisation. Pour les mineurs, cette autorisation doit être donnée par leurs représentants légaux.
- **Consentement** : le consentement est l'accord libre, éclairé, explicite et réversible donné par une personne pour un acte ou une situation qui la concerne. Il suppose la possibilité réelle de dire « oui » ou de dire « non » sans pression, menace, manipulation ou contrainte. Le silence, l'hésitation ou la peur ne valent jamais consentement. Sur les réseaux sociaux, cela implique, par exemple, de demander clairement à une personne si elle accepte d'être photographiée ou filmée, et si elle accepte que ce contenu soit partagé.

Il est demandé aux élèves de se positionner : « Je publie » ou « Je ne publie pas », par exemple, avec un outil de sondage intégré à l'ENT, des cartons de deux couleurs différentes ou à travers un débat mouvant. Une fois que les élèves se sont positionnés, une discussion collective est menée, afin d'analyser chaque image et de comprendre la réponse attendue.

Exemples de publication à discuter et éléments de discussion associés

Description de la publication	Questions possibles
1 : une photographie d'un professeur ou une professeure qui discute attentivement avec un élève, accompagnée du commentaire « Trop belle la nouvelle prof/le nouveau prof ! »	« Qu'est-ce qui peut poser problème dans cette image ? S'agit-il d'une situation publique ou privée ? Comment ce commentaire peut-il être perçu par la personne concernée ? Est-ce que cela change quelque chose si la personne est d'accord ? »
2 : la photographie d'un enfant dans son bain, avec le commentaire « Trop mignon mon petit frère ! »	« Est-ce une image qui devrait rester dans l'espace privé ? Quels risques peuvent exister si cette photographie circule ? Qui pourrait y avoir accès ? »
3 : une photographie montrant deux hommes en costume, main dans la main, en pleine cérémonie de mariage, entourés d'invités souriants et qui les applaudissent, avec le commentaire « Le mariage de mon cousin »	« Est-ce que le consentement des personnes photographiées est nécessaire ? Est-ce que la plateforme de publication ou le type de réseau change le risque ? »
4 : une photographie, plutôt romantique, montrant un couple échangeant un baiser dans une salle de cinéma, avec le commentaire « Ma sœur avec son nouveau copain »	« Cette image a-t-elle été prise avec ou sans accord ? Est-ce un moment public ou intime ? Quelles peuvent être les conséquences de la publication pour la personne concernée ? »
5 : une photographie montrant un jeune homme, torse nu dans son lit « Un selfie de mon amoureux »	« À l'origine, à qui cette photographie était-elle destinée ? Quels risques si elle est diffusée à d'autres personnes ? Que peut-on faire si une image intime circule ? »
6 : la photographie d'une scène où un homme agresse une femme au sol, tandis qu'une autre personne filme la scène avec un téléphone portable, avec le commentaire « Pas cool ! »	« Que dit la loi sur le fait de filmer ou publier une agression ? Est-ce que publier cette image aide la victime ou l'expose davantage ? »
7 : une capture écran où l'on peut lire « Salut Tu sais à quoi je pense ? À nous deux hier... J'en peux plus d'y penser. », accompagnée du commentaire « Ma copine chaude comme la braise »	« Cette conversation est-elle privée ou publique ? Est-ce que le consentement de la personne a été demandé ? Quelles conséquences pour l'image et la dignité de la personne concernée ? »

8 : photographie prise dans un vestiaire avec un commentaire moqueur sur un sous-vêtement.	« Le vestiaire est-il un espace privé ? La personne photographiée était-elle au courant ? S'agit-il d'un acte de moquerie, d'humiliation, de sexisme ? Quels sont les risques juridiques d'une captation dans un lieu non public ? »
9 : vidéo d'un camarade qui pleure après des insultes, publiée avec un commentaire moqueur.	« Est-ce un témoignage ou une forme de cyberharcèlement ? Qui est responsable : celui qui filme, celui qui poste, celui qui commente ? Comment protéger la victime ? Que faire en tant que témoin ? »
10 : image hypertruquée (<i>deepfake</i>) faisant croire qu'une élève apparaît dans une vidéo sexuelle.	« Est-ce diffamatoire si la personne n'apparaît pas vraiment ? Quel est l'impact psychologique d'une image truquée à caractère sexuel ? Quelles conséquences juridiques en cas de diffusion d'un faux contenu à caractère sexuel ? »
11 : séquence vidéo filmant discrètement deux professeurs en salle des professeurs.	« La salle des professeurs est-elle un lieu privé ou public ? Filmer des adultes dans leur cadre professionnel est-il autorisé ? Quels sont les risques de sanctions scolaires et judiciaires ? »
12 : photographie de la carte d'identité d'un camarade avec un commentaire moqueur.	« la carte d'identité est-elle une donnée personnelle ? Peut-on se moquer d'un nom, d'une photo, d'un détail sur ce document ? Y a-t-il un risque d'usurpation d'identité ou d'humiliation publique ? »
13 : photographie de deux garçons se tenant la main avec un commentaire laissant entendre qu'ils sont en couple.	« Est-ce une moquerie homophobe ou un commentaire banal ? Quelle est la frontière entre humour et discrimination ? Comment réagir en cas de propos stigmatisants ? »
14 : photographie d'une influenceuse, accompagnée d'un commentaire moqueur sur son apparence.	« La notoriété d'une personne rend-elle légitimes les moqueries ? A-t-on le droit de critiquer publiquement quelqu'un, même célèbre ? Et en quels termes ? En quoi cela peut-il relever du cyberharcèlement ? »

À la fin de l'activité, un temps de réflexion individuelle permet de formaliser les apprentissages :

- ce que je retiens (règles, notions, points marquants de la discussion) ;
- ce que je souhaite changer dans mes pratiques ;
- où chercher de l'aide (numéros et ressources : 3018, [CNIL](#), [PHAROS](#), associations locales, adulte de confiance, etc.).

En complément de l'activité, il est possible de diffuser la vidéo [Réfléchissez avant de cliquer](#), campagne de sensibilisation de 2012 de la CNIL (Commission nationale de l'informatique et des libertés) pour illustrer la question de la responsabilité morale de l'auteur des images.

Prolongement possible : au-delà de la prévention des risques, il est possible d'aborder avec les élèves des approches constructives et valorisantes. Il est ainsi envisageable de présenter différents exemples de messages reçus pour un premier contact et de demander aux élèves de les classer selon qu'ils sont respectueux, maladroits ou intrusifs. En petits groupes, les élèves réécrivent ensuite les messages jugés problématiques afin de proposer des alternatives bienveillantes. L'activité se conclut par un bilan collectif : qu'est-ce qu'un bon message ? Quelle place donner au consentement, à la sincérité et au respect mutuel ?

Temps 3 – réagir face à une violence numérique (40 minutes)

L'objectif de cette activité, qui s'appuie sur la vidéo [Ensemble contre le sexisme](#), est de mettre en évidence les conséquences de la pornodivulgateur sur les victimes. Elle est inspirée d'une proposition de Laurence Communal et Christophe Guigné¹⁰.

Les élèves sont répartis en groupes de quatre à six élèves pour faciliter les échanges. La lecture des commentaires étant complexe en raison du défilement de la vidéo, la transcription peut être utilisée.

Travail mené autour de la première partie de la vidéo

La vidéo est diffusée jusqu'à 1'04, puis l'activité est menée en deux parties :

1. Comprendre les conséquences de la diffusion non consentie d'images intimes.

En groupe, les élèves :

- donnent leur avis sur la méthode dite « de vengeance » du jeune homme et sur les commentaires envoyés sur le profil de la jeune femme ;
- identifient les conséquences possibles de ces actes sur la jeune femme.

2. Identifier les stratégies de réaction en tant que témoin ou victime.

En groupe, les élèves :

- expliquent comment réagir lorsque l'on est victime ou témoin de situations de cybersexisme ou de cyberharcèlement ;
- proposent des recommandations pour se protéger contre le piratage des données personnelles et la diffusion de contenus personnels (dont les contenus intimes), ainsi que pour se prémunir des commentaires haineux.

Une synthèse par groupe est attendue. Un rapporteur ou une rapporteuse par groupe propose des éléments de réponse.

Points à aborder lors de l'échange collectif :

- on parle de cyberharcèlement « lorsqu'une ou plusieurs personnes utilisent les moyens de communication numériques pour porter atteinte à l'intégrité morale d'une personne, qui ne peut pas facilement se défendre seule, de manière délibérée et répétée dans le temps. » (site [e-enfance](#)) ;
- le cyberharcèlement peut se caractériser par un sentiment d'impunité des harceleurs ;
- les filles sont « exposées à des cyberviolences spécifiques, le plus souvent en lien avec leur apparence physique ou leurs comportements sexuels (réels ou supposés) qui sont jugés, notés, commentés » (site [stop-cybersexisme](#)), c'est le cybersexisme ;
- les émotions ressenties par la victime peuvent être : la peur, la honte, la colère, le dégoût, la tristesse, etc. Elles ont un impact sur le bien-être et les relations sociales ;
- les conséquences du cyberharcèlement « peuvent être dramatiques pour les victimes : dépression, décrochage scolaire, troubles psychologiques ou émotionnels, violence, suicide, etc. » ([CNIL](#)). Les cyberviolences ont des conséquences tout aussi importantes (sur le court, moyen et long terme) que les violences hors ligne ;

10. L. Communal et C. Guigné, *Éducation à la sexualité au collège et au lycée*, 2021 Chronique sociale.

- les réflexes à avoir en cas de cyberharcèlement :
 - ne pas répondre (éviter l'escalade),
 - conserver les preuves (captures d'écran, liens, etc.),
 - signaler (aux plateformes et au 3018),
 - bloquer l'auteur des faits,
 - en parler à un adulte référent (CPE, professeure, professeur, parent, infirmière, infirmier, psychologue, assistante sociale ou assistant social de l'éducation nationale, etc.),
 - contacter le 3018, y compris en tant que témoin : ce numéro d'appel, gratuit, anonyme et confidentiel, est accessible 7 j/7 de 9 h à 23 h. Le 3018 permet de faire supprimer comptes et contenus préjudiciables des principaux réseaux sociaux, sites et plateformes, car il a le statut de signaleur de confiance (voir la partie apports de connaissances sur la thématique).

Remarques

- Il est important de rappeler que se défendre ne signifie pas nécessairement entrer en confrontation, mais que porter plainte ou signaler est une forme de défense et un acte de protection.
- Questionner la phrase « c'est un malade » : les agresseurs ne sont pas des malades, des fous ou des monstres. Dans la très grande majorité des cas, ils sont conscients des actes qu'ils commettent, de la violence de leurs comportements et des conséquences sur les victimes. Envisager les agresseurs comme étant des « malades » contribuent à leur déresponsabilisation et à entretenir leur impunité. Cela empêche également de prendre en compte le fait que les agresseurs sont des personnes a priori quelconques, et souvent des personnes proches et connues de la victime, des amis, des membres de la famille, etc.
- Il est également essentiel d'aider les élèves à **comprendre les mécanismes qui peuvent conduire à devenir harceleur ou auteur de violence**. Ces comportements peuvent résulter de la **reproduction de modèles violents** observés dans leur environnement. Favoriser cette compréhension permet de **travailler la responsabilisation**, et de **prévenir les violences agies**.

Travail mené autour de la seconde partie de la vidéo

Dans un second temps, la suite de la vidéo est diffusée, afin de comparer les idées de soutien proposées par la classe et celles présentées dans la vidéo [Ensemble contre le sexisme](#) du site Matilda Éducation :

« Pour réagir :

- écouter la personne et la croire, être là à ses côtés pour la soutenir ;
- poster des commentaires positifs ;
- répondre aux commentaires avec respect, de manière à faire prendre conscience aux auteurs des messages et à l'auteur de la photographie de leurs actes et de leurs portées. »

Remarques

- Il est utile de rappeler aux élèves que répondre aux cyberviolences par d'autres violences, qu'elles soient verbales ou physiques n'est pas une solution efficace.
- Dans la vidéo, le commentaire d'Alice : « Un homme torse nu en photo, c'est un beau gosse, et là parce que c'est une femme... » peut être utilisé pour mettre en évidence les différences de perception de l'image d'un homme et d'une femme sur les réseaux sociaux, et interroger les normes genrées dans la perception des images.

- Ce temps d'apprentissage permet aux élèves d'apprendre à tenir compte des émotions des autres, notamment dans des contextes de harcèlement ou de discrimination, et à réagir de manière constructive selon les obligations légales et pour le respect des droits fondamentaux.

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

La problématique de la séance est rappelée : « Pourquoi et comment protéger son intimité et celle des autres sur les réseaux sociaux ? » Les échanges menés avec les élèves permettent de construire un bilan des apprentissages, qui peut s'appuyer sur les éléments suivants.

- Les connaissances acquises :
 - comprendre que la vie privée est un droit fondamental, et qu'elle s'applique aussi dans l'espace numérique ;
 - identifier les risques associés à l'exposition non contrôlée : harcèlement, vol d'identité, exploitation par des réseaux malveillants ;
 - connaître les règles de droit encadrant la diffusion d'images sans consentement, les sanctions encourues, et les recours existants (3018, signalement, plainte, etc.).
- Les attitudes à encourager :
 - développer une culture du respect numérique : 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, mais toujours en informant un adulte référent ou en appelant le 3018 ;
 - en cas de harcèlement ou de chantage, ne jamais rester seul et porter plainte.

Points de vigilance – développer une approche positive

Au-delà des risques et interdits (cyberharcèlement, pornodivulgence, 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, etc. 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.

La séance peut être prolongée par des actions concrètes menées par les élèves eux-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

Ces ressources sont adaptées à des élèves en classe de seconde. Cela s'applique spécifiquement à la ressource indiquée et non pas à l'intégralité des ressources mises en ligne sur le site correspondant. Il est important de sensibiliser les élèves au fait que l'utilisation d'Internet requiert une prudence particulière, notamment car des images et des médias sexuellement explicites, interdits pour les mineurs, violents et choquants, y sont accessibles. Leur utilisation en classe nécessite une préparation et une réflexion sur la manière de les accompagner.

- Page [Je suis victime de cyberharcèlement : je fais quoi ?](#), site onsexprime.
- Page [Qu'est-ce que le cyber-harcèlement ?](#), site questionsexualité.
- Vidéo [Ensemble contre le sexisme](#), Matilda Éducation.
- Vidéo [Qu'est-ce que le cybersexisme ?](#), Non au harcèlement.
- Vidéo [Qu'est-ce que le sexting et le sexting « non consenti ? »](#), Non au harcèlement.
- Site [Fil Santé Jeunes](#).
- Les bandes dessinées et vidéos animées (pédopliageage, harcèlement, envoi de textes ou photographies sexuellement explicites, etc.) disponibles sur le site de l'[association Point de Contact](#) (qui dispose de l'agrément « signaleur de confiance » pour faire retirer des contenus en ligne).

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

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

Les éléments ci-dessous sont destinés aux personnels en charge de la séance. L'objectif n'est pas de présenter le cadre juridique de manière descendante aux élèves, mais de l'aborder à partir de situations concrètes et de dilemmes proches de leur vécu, avec des notions adaptées (discriminations sexistes, LGBTIphobies, etc.), afin d'en favoriser la compréhension et de mieux l'inscrire dans des situations du quotidien.

Le droit à l'image

Définition

Le droit à l'image est un attribut de la personnalité et, en tant que tel, fait partie des droits fondamentaux et inaliénables de toute personne humaine. Ce droit à l'image fait donc partie de la vie privée et toute atteinte constitue de ce fait une violation de la vie privée. Le droit à l'image est applicable, quel que soit le mode de diffusion d'une photographie, d'une voix ou d'une séquence vidéo.

Référence

« Le droit à l'image permet d'autoriser ou de refuser la reproduction et la diffusion publique de votre image. Par ailleurs le droit au respect de votre vie privée permet d'autoriser ou de refuser la divulgation d'informations concernant votre vie privée. » Source : [Droit à l'image et respect de la vie privée](#), Service public.

Règle pratique

Avant de poster un message ou de diffuser une photographie ou une vidéo, il faut donc absolument s'interroger sur le caractère privé ou non du contenu. Il est donc nécessaire de recueillir l'autorisation de la personne concernée pour toute exploitation publique (par exemple, la mise en ligne sur un blog ou sur une page de réseau social). En outre, s'agissant spécifiquement de l'image d'un mineur, la publication de son image nécessite l'autorisation préalable du représentant légal (parents ou tuteur).

Le droit de contester la diffusion de son image

Définition

« Une personne qui conteste la diffusion de son image sur un site web peut s'adresser soit au responsable de site en application du droit à l'effacement prévu par le règlement général sur la protection des données (RGPD), soit au juge en s'appuyant sur les principes du droit à l'image (puisque le recueil du consentement préalable est obligatoire). » Source : [Demander le retrait de votre image en ligne](#), CNIL.

Règle pratique

Agir en trois étapes : 1 – Demander à la personne ou au site. 2 – Signaler via la CNIL ou la plateforme. 3 – Dépôt de plainte en cas de refus ou de gravité avérée.

Références juridiques et sanctions prévues

Sur le fondement de l'[article 9 du Code civil](#), « Chacun a droit au respect de sa vie privée ». L'[article 226-1 du Code pénal](#) punit jusqu'à un an d'emprisonnement et 45 000 € d'amende le fait de porter atteinte à l'intimité de la vie privée d'autrui en fixant, enregistrant ou transmettant, sans le consentement de celle-ci, l'image d'une personne se trouvant dans un lieu privé. Par ailleurs, l'[article 226-8 du Code pénal](#) punit jusqu'à un an d'emprisonnement et 15 000 € d'amende le fait de publier, par quelque voie que ce soit, le montage réalisé avec l'image d'une personne sans son consentement, s'il n'apparaît pas à l'évidence qu'il s'agit d'un montage ou s'il n'en est pas expressément fait mention. » Source : [Demander le retrait de votre image en ligne](#), CNIL.

Le droit à l'effacement (« droit à l'oubli ») et le déréférencement

Définition et référence

Conformément à l'article 17 – Droit à l'effacement (« droit à l'oubli ») du règlement général sur la protection des données (RGPD), le droit à l'effacement, aussi appelé « droit à l'oubli », permet à toute personne de demander la suppression de données personnelles qui la concernent. Ce droit vise à protéger la vie privée et à éviter qu'une information ancienne ou inexacte continue à circuler, notamment sur Internet, et puisse porter préjudice. Par exemple, une photographie, un message ou une vidéo mis en ligne doivent, à la demande de l'intéressé ou de ses représentants légaux, être retirés des réseaux sociaux ou de tout autre site. Ce droit permet aussi de demander la suppression

du référencement d'une page dans un moteur de recherche. Certaines données doivent être conservées pour des raisons légales ou d'intérêt public, mais la règle générale est que chacun doit pouvoir avoir le contrôle sur ses informations personnelles. Source : page [Chapitre III – Droits de la personne concernée](#), CNIL.

Le harcèlement

Définition

« Le fait de harceler une personne par des propos ou comportements répétés ayant pour objet ou pour effet une dégradation de ses conditions de vie se traduisant par une altération de sa santé physique ou mentale » [article 222-33-2-2](#) du Code pénal.

Sanctions prévues par la loi

Le harcèlement est puni jusqu'à un an d'emprisonnement et 15 000 € d'amende lorsque ces faits ont causé une incapacité de travail inférieure ou égale à huit jours ou n'ont entraîné aucune incapacité de travail ([article 222-33-2-2](#) du Code pénal).

Les violences numériques

Les violences numériques désignent l'ensemble des violences commises par le biais d'outils numériques (réseaux sociaux, messageries, plateformes de partage, forums, jeux en ligne, etc.). Elles peuvent prendre plusieurs formes : le cyberharcèlement, le cybersexisme, la diffusion non consentie d'images ou de contenus intimes (pornodivulgaration), l'usurpation d'identité, la propagation de rumeurs, d'insultes ou de discours de haine, la pression à envoyer des contenus à caractère sexuel (sextorsion, chantage), la vidéo-agression (captation ou diffusion d'images violentes). De nouvelles pratiques utilisent l'intelligence artificielle pour créer des images ou vidéos pornographiques à partir de visages réels, ou d'images hypertruquées (*deepfakes*). Ces contenus peuvent sembler réalistes au point de tromper même l'entourage, et sont parfois utilisés pour se moquer, harceler ou manipuler. Ils peuvent avoir des conséquences graves sur les victimes. Comme pour la pornodivulgaration, ils constituent des violences numériques sanctionnées par la loi.

Pornodivulgaration (*revenge porn*)

Définition : c'est un phénomène qui désigne le fait de rendre publics, sans le consentement de la victime, des images ou propos à caractère érotique échangés dans un cadre privé. Chaque année, des milliers de personnes subissent cette violation de leur intimité. Ce phénomène touche particulièrement les adolescents, même si tout le monde peut être concerné. On observe souvent trois types de pornodivulgaration :

- La pornodivulgaration intervient souvent à la suite d'une rupture mal vécue. L'auteur agit alors par dite « vengeance ».
- La pornodivulgaration est également utilisée comme chantage, par exemple, pour soutirer de l'argent.
- L'auteur de pornodivulgaration peut aussi « simplement » trouver « amusant » de montrer les images à ses amis.

Souvent, les images ou vidéos ont été obtenues dans une relation de confiance, avec l'accord de la victime. Cette « vengeance », ou pornodivulgaration, englobe à la fois les images et vidéos échangées, mais également les propos à caractère sexuel. Même si l'on retient le plus souvent les images et vidéos, les propos tenus dans un cadre privé tombent sous le coup de ce délit aggravé s'ils sont diffusés sans le consentement de l'intéressé.

Sanctions prévues par la loi : la pornodivulgaration est un délit puni par la loi. Les auteurs ainsi que tous ceux qui relayent les contenus, images, vidéos ou propos à caractère sexuel risquent deux ans d'emprisonnement et 60 000 euros d'amende. La loi punit l'infraction de pornodivulgaration même si la personne a donné son consentement à l'enregistrement initial de la vidéo ou des images. Le seul fait que la diffusion, notamment sur Internet et les réseaux sociaux, ait lieu sans le consentement de la personne suffit. Source : ministère de l'Intérieur. [Revenge Porn : le coupable est celui qui diffuse !](#)

L'usurpation d'identité

Définition : l'usurpation d'identité, très fréquente sur les réseaux sociaux, consiste à utiliser le nom, la photographie ou d'autres informations d'une personne pour se faire passer pour elle.

Sanctions prévues par la loi : « Le fait d'usurper l'identité d'un tiers ou de faire usage d'une ou plusieurs données de toute nature permettant de l'identifier en vue de troubler sa tranquillité ou celle d'autrui, ou de porter atteinte à son honneur ou à sa considération, est puni d'un an d'emprisonnement et de 15 000 € d'amende. Cette infraction est punie des mêmes peines lorsqu'elle est commise sur un réseau de communication au public en ligne. » Code pénal, [Article 226-4-1](#).

La video-agression

Définition : la vidéo agression (*Happy slapping*) consiste à filmer à l'aide d'un téléphone portable, une scène de violence subie par une personne dans le but de diffuser la vidéo sur Internet et les réseaux sociaux. Cela est considéré comme un acte de complicité des atteintes volontaires à l'intégrité de la personne.

Sanctions prévues par la loi : diffuser l'enregistrement de telles images est puni de cinq ans d'emprisonnement et de 75 000 € d'amende (article 222-33-3 du Code pénal). Le fait de filmer et de diffuser est autant répréhensible que le fait de commettre les violences elles-mêmes. Source : [Le Happy slapping ?](#), Dalloz.

Les images hypertruquées (deepfake)

Définition : de nouvelles pratiques utilisent l'intelligence artificielle pour créer des images ou vidéos pornographiques à partir de visages réels (images hypertruquées). Ces contenus peuvent sembler réalistes au point de tromper même l'entourage, et sont parfois utilisés pour se moquer, harceler ou manipuler. Ils peuvent avoir des conséquences graves sur les victimes. Comme pour la pornodivulgaration, ils constituent des violences numériques sanctionnées par la loi.

Sanctions prévues par la loi : le fait de porter à la connaissance du public ou d'un tiers, par quelque voie que ce soit, un montage à caractère sexuel réalisé avec les paroles ou l'image d'une personne, sans son consentement est puni jusqu'à deux ans d'emprisonnement et de 60 000 euros d'amende (article 226-8-1 du Code pénal). Les peines prévues sont portées jusqu'à trois ans d'emprisonnement et à 75 000 euros d'amende lorsque la publication du montage ou du contenu généré par un traitement algorithmique a été réalisée en utilisant un service de communication au public en ligne.

Pour plus d'informations, consulter la page [Quels risques et quelles limites à la génération d'hypertrucages convaincants ?](#) Pôle d'expertise de la régulation numérique.

Les comptes divulguant des photographies et des vidéos intimes, appelés comptes « fisha »

Définition : ces comptes « ont pour objet la diffusion de contenus à caractère sexuel de jeunes femmes, pour la plupart mineures, sans leur consentement. Sur ces images sont épinglés les noms des victimes, ainsi que leur âge, adresse, établissement scolaire, numéro de téléphone ». Source : site de [l'association StopFisha](#).

Le pédopédiage

Définition : le pédopédiage (ou *grooming*) est le fait, pour un majeur, de solliciter un ou une mineure à des fins sexuelles en se faisant passer pour un mineur, afin de l'attirer vers une pratique sexuelle en ligne ou en rendez-vous physique.

Sanctions prévues par la loi : c'est une infraction pénale (article 222-27-1 du Code pénal) qui a des conséquences tragiques (agressions sexuelles, viols de mineurs, etc.) et des répercussions à long terme (perte de confiance en soi, dépression, troubles du sommeil, etc.). Cette infraction est punie jusqu'à deux ans d'emprisonnement et 30 000 € d'amende, et de 5 ans et 75 000 € lorsque les sollicitations ont été suivies d'une rencontre.

La diffusion de contenus pornographiques

Cadre légal

Le 11 janvier 2025, la vérification de l'âge requis (18 ans minimum) par la mise en place d'une identification à « double anonymat » est devenue une obligation pour les sites pornographiques. L'Autorité de régulation de la communication audiovisuelle et numérique (Arcom) a le pouvoir de déréférencer et de bloquer les sites ne mettant pas en place une vérification suffisante. Pendant longtemps en effet, les sites se contentaient d'apposer un logo « interdit aux moins de 18 ans » et demandaient d'attester du respect de la règle par une simple case à cocher. Une telle approche est désormais strictement interdite.

Protéger de l'exposition aux contenus violents et pornographiques : le numérique favorise le risque d'exposition involontaire aux contenus inappropriés ou interdits aux mineurs (pornographie), via des bandeaux publicitaires, des fenêtres surgissantes (*pop-up*) ou en tapant un mot clé parfois anodin dans le moteur de recherche. Les enfants vont chercher des informations parce qu'ils ont besoin de comprendre des situations qui leur échappent et dont les parents peinent à parler. Malgré l'installation d'un contrôle parental, le risque est bien réel, que ce soit sur l'ordinateur familial, le téléphone ou la tablette d'un camarade, etc. Dès 12 ans, plus de la moitié des garçons se rend en moyenne chaque mois sur ces sites, ils sont près des deux tiers à s'y rendre entre 16 et 17 ans. En moyenne, 12 % de l'audience des sites adultes est réalisée par les mineurs (Arcom)¹¹ L'exposition aux contenus violents ou choquants peut engendrer chez les enfants des troubles qui ne sont pas toujours visibles (difficultés à s'endormir, cauchemars, angoisses, banalisation de la violence, agressivité, etc.) et détectables. Source : [Pornographie et contenu choquant – Risque d'exposition involontaire aux contenus inappropriés ou interdits aux mineurs](#), association e-enfance.

La prostitution et exploitation sexuelle

Définition

La prostitution est le fait de « proposer des relations de nature sexuelle à un tiers, en échange d'une rémunération, de la fourniture d'un avantage en nature ou de la promesse d'un avantage en nature ». Source : [Prostitution, proxénétisme, tourisme sexuel](#), Service public.

Cadre légal

La loi du 13 avril 2016 qui vise à renforcer la lutte contre le système prostitutionnel et à accompagner les personnes prostituées constitue le pilier de la lutte contre le proxénétisme et toutes les formes d'exploitation sexuelle. Elle est le résultat d'une prise de conscience de la violence que porte en germe le système prostitutionnel : violence directe pour celles et ceux qui en sont

11. [La fréquentation des sites « adultes » par les mineurs](#), Arcom (2023).

les victimes, en très grande majorité des femmes, avec des risques importants sur leur sécurité, mais aussi leur santé physique et mentale ; violence indirecte aussi pour toutes les femmes, tant ce phénomène se trouve à la croisée de nombreux stéréotypes aux conséquences délétères et concrètes. La loi de 2016 illustre la position abolitionniste de la France. [...] On estime que 40 000 personnes sont en situation de prostitution, dont 30 % de mineurs, le chiffre a doublé sur les dernières années, notamment en lien avec l'explosion des outils numériques (sites d'annonces, réseaux sociaux, réservation facilitée d'hébergements de courte durée, paiement instantané, etc.).

La stratégie de lutte contre le système prostitutionnel et l'exploitation sexuelle

En mai 2024, l'État a présenté sa première [Stratégie de lutte contre le système prostitutionnel et l'exploitation sexuelle](#), qui comprend un axe complet dédié à la lutte contre l'exploitation sexuelle des mineurs et mineures. Elle s'organise autour de deux notions fondamentales :

- toute situation prostitutionnelle est une violence subie et génère des conséquences sur la santé tout au long de la vie ;
- pour les mineurs, on ne parle pas de prostitution, mais d'exploitation sexuelle.

Il est fondamental de correctement nommer le phénomène pour contribuer à la prise de conscience des jeunes, qu'ils soient victimes ou organisateurs de l'exploitation sexuelle. Les mineurs et mineures sont très souvent sous l'emprise de leurs proxénètes qui peuvent être dans leur cercle familial ou amical proche. Ils et elles utilisent alors le terme *loverboy* à la place de celui de proxénète. De même, les termes *michetonnage* ou *escorting* sont parfois employés par les jeunes pour qualifier leurs activités. Ces termes minimisent la réalité des violences et de ses mécanismes. Pour sensibiliser à l'exploitation sexuelle, il est possible de diffuser le clip de la campagne [Je gère !](#), ministère de la santé et de la prévention.

Les impacts négatifs de certains contenus en ligne

Certains contenus en ligne (comme la pornographie, les vidéos sensationnalistes, les témoignages non vérifiés ou les influenceurs peu informés) peuvent façonner de manière erronée les représentations de soi, des autres, du genre et de la sexualité, en véhiculant des normes irréalistes, stéréotypées ou dévalorisantes. Il est important d'accompagner les élèves dans le développement d'un regard critique sur ce qu'ils peuvent voir en ligne, de les aider à distinguer les contenus fiables et respectueux de ceux qui peuvent être faux, stéréotypés, violents, trompeurs, ou néfastes d'une manière plus générale.

Le 3018 : le numéro unique pour les jeunes victimes de harcèlement et de violences numériques

Qui peut contacter le 3018 ? Toute personne mineure victime de harcèlement ou de violences numériques (photos diffusées sans autorisation, insultes, menaces en ligne, piratage de compte, etc.), qu'il s'agisse d'un enfant, d'un adolescent, ou d'un jeune adulte. Les témoins peuvent également appeler : élèves, parents, professeurs, éducateurs, etc.

Avec qui parle-t-on ? Le 3018 est géré par une équipe de professionnels formés : psychologues, experts du numérique, juristes. Ce sont des spécialistes de l'écoute, de l'accompagnement et de la gestion des situations de violence en ligne.

Que peuvent-ils faire ? Les écoutants écoutent sans juger, rassurent, donnent des conseils concrets, peuvent déclencher une procédure de signalement accélérée, qui permet de demander la suppression rapide (en quelques heures) de contenus (photos, vidéos, messages) ou de comptes impliqués dans une situation de harcèlement.

Quels sont les horaires du 3018 ? Le 3018 est accessible tous les jours de 9 h à 23 h, week-ends et jours fériés inclus. Ces horaires larges permettent aux jeunes d'appeler même en dehors du temps scolaire.

Le 3018 est-il gratuit ? Oui, l'appel est entièrement gratuit, depuis un téléphone fixe ou mobile. Aucune facturation n'est appliquée.

Le 3018 est-il un signaleur de confiance ? Oui, le 3018 est reconnu comme signaleur de confiance par les grandes plateformes numériques. Cela permet un traitement plus rapide des signalements et une suppression accélérée des contenus problématiques.

Peut-on rester anonyme ? Oui, il est possible de ne pas donner son nom. L'écoute est confidentielle et respecte la volonté de la personne qui appelle.

Pourquoi est-ce important d'appeler ? Appeler le 3018 est un acte courageux et responsable. Cela permet de : se protéger ; protéger quelqu'un d'autre ; agir rapidement ; éviter l'isolement face à la violence numérique.

Bibliographie pour les personnels en charge de la séance

- Kit de campagne [#StopCybersexisme](#), Centre Hubertine Auclert.
- CLEMI Académie de Bordeaux. (2023, novembre). Cyberviolence et réseaux sociaux : Gestion de crise et prévention. Centre pour l'Éducation aux Médias et à l'Information.
- CLEMI Académie de Montpellier. (2022, février). Guide pratique des usages des réseaux sociaux en milieu scolaire : Comment prévenir ? Comment réagir ? Centre pour l'Éducation aux Médias et à l'Information.
- [Fiches pratiques Éveil à la vie affective, relationnelle et sexuelle](#), conseil IA et numérique.

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 L312-16 du Code de l'éducation, mais aussi lors de temps d'apprentissages déployés à partir des différentes disciplines, qui constituent autant de prolongements ou de compléments aux trois séances spécifiques obligatoires. Les différentes séances et séquences sont complémentaires et constituent un ensemble annuel cohérent.

Exemple 1 : espagnol – représentation de soi et rapport à autrui

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

Axe

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

Objet d'étude

Reconnaître et comprendre ses émotions, ses sentiments, et ceux des autres.

Notions et compétences

Reconnaître des conditions qui permettent de s'engager émotionnellement et/ou physiquement dans une relation pour s'y épanouir.

Connaitre et reconnaître les codes au cours des différentes étapes d'une rencontre et d'une relation (approche, déclaration, contact physique, relation sexuelle, engagement, rupture) ; prendre conscience des émotions qui s'y jouent et des différents facteurs qui influencent les représentations et attentes de chacune et chacun.

Comprendre et identifier les émotions et le stress, et savoir les gérer.

Objectifs disciplinaires de la séance

Discipline

Programme de langues vivantes de la classe de seconde – espagnol.

Axe 1

Représentation de soi et rapport à autrui.

Activités langagières

- Compréhension de l'oral : écouter, comprendre et interpréter.
- Expression orale en continu : parler en continu.
- Interaction orale : réagir et dialoguer.
- Médiation : comprendre, interpréter, réagir, communiquer, coopérer.

Présentation de la séance

Cette séance permet de traiter l'axe culturel 1 « Représentation de soi et rapport à autrui » du programme d'espagnol en lien avec la thématique de la rencontre amoureuse à partir d'un extrait du film *Fronteras* de Mikel Rueda (2014) mettant en scène deux jeunes garçons dans le cadre d'une relation où l'amitié semble devenir progressivement du désir et de l'amour. Ici, la relation homosexuelle est représentée de manière positive, l'épanouissement des personnages étant associés à une forme de liberté. La durée estimée est de 55 minutes.

Cette séance peut intervenir avant ou après la séance spécifique n° 2 du livret d'accompagnement pour la classe de seconde en engageant une réflexion sur les émotions et les sentiments. Dans cette séance, l'analyse du jeu de regards ou des gestes dans des œuvres iconographiques hispaniques aboutit à la construction d'une interrogation : « de quelle manière le regard et les gestes peuvent-ils favoriser la complicité et l'expression de la liberté dans les relations ? ».

Cette séance se déroule en quatre temps d'apprentissage.

- Temps 1 – expression des sentiments : le langage non verbal (10 minutes).
- Temps 2 – présentation du film *Fronteras* : une histoire d'amour entre deux adolescents (5 minutes).
- Temps 3 – analyse de la communication verbale et non verbale dans une relation (25 minutes).
- Temps 4 – bilan de la séance et dimension juridique (loi contre les discriminations) (15 minutes).

Déroulement de la séance

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

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

Temps 1 – expression des sentiments : le langage non verbal (10 minutes)

Une œuvre iconographique, par exemple, *Mujeres en la ventana* (1665 – 1675) du peintre espagnol Bartolomé Esteban Murillo (1618 – 1682) est projetée, puis une expression orale en interaction collective est engagée afin de mobiliser le vocabulaire lié à l'expression des émotions, des sentiments et aux relations interpersonnelles.

Figure – Mujeres en la ventana (1665 – 1675) du peintre espagnol Bartolomé Esteban Murillo (1618 – 1682). Bartolomé Esteban Murillo, *Mujeres en la ventana* (1665 – 1675), 125x104 cm. National Gallery of Art, Washington D.C., USA. Domaine public, accessible à [ce lien](#).



Cette introduction permet de définir la problématique de la séance : ¿De qué manera la mirada y los gestos favorecen la complicidad y la expresión de la libertad en las relaciones afectivas?

Remarque : ce premier temps d'apprentissage mobilise le vocabulaire des émotions qui peut être intégré au temps d'analyse du film *Fronteras*.

Temps 2 – présentation du film *Fronteras* : une histoire d'amour entre deux adolescents (5 minutes)

La professeure ou le professeur projette l'affiche du film *Fronteras* de Mikel Rueda et le présente sans rentrer dans les détails de l'histoire entre les deux personnages.

Exemple de présentation

Fronteras es una historia de amor entre Rafa, un adolescente español, e Ibrahim, un joven inmigrante marroquí en situación irregular. A medida que su amistad se profundiza, ambos se dan cuenta de que sienten algo más, y juntos comparten momentos entrañables.

Cette présentation permet de questionner les élèves

En vuestra opinión, ¿qué significa « algo más. »? Y, ¿creéis que es posible transmitir sentimientos profundos, como el amor o el deseo, a través de la mirada y los gestos?

Un exemple de réponse

En mi opinión, « algo más. » ? puede significar la atracción por el otro, el enamoramiento o el deseo. Pienso que la mirada y los gestos pueden expresar sentimientos profundos, ya que transmiten una gama de emociones variada.

Temps 3 – analyse de la communication verbale et non verbale dans une relation (25 minutes)

La scène du film est projetée sans sous-titres, la professeure ou le professeur note le lexique relatif à l'extrait au tableau : *la puntería, una sala de bolos, nadar en la piscina, sentarse frente al mar, un colgante*. Les élèves identifient et décrivent les trois temps d'actions principaux : *Observa los tres fotogramas y describe los tres momentos con las acciones principales de la secuencia cinematográfica. Utiliza frases completas incluyendo un verbo de acción.*

Identification des trois actions principales

1. Rafa invita a Ibrahim a jugar a los bolos.
2. Rafa e Ibrahim comparten actividades juntos (van a nadar, a jugar a la pelota, van a pasear).
3. Sentados frente al mar, Ibrahim regala su colgante a Rafa.

L'extrait est visionné une seconde fois. En groupe de deux à quatre, les élèves analysent un des trois moments de la séquence, en expliquant en quoi les verbes d'action utilisés permettent de montrer l'envie des personnages de partager des moments et des activités agréables ensemble :

Identifica los detalles que ponen de relieve los momentos de complicidad entre los dos jóvenes.

Exemples de traces écrites possibles

1. *Rafa invita a Ibrahim a jugar a los bolos : La invitación es un gesto claro de Rafa hacia Ibrahim, un acto de ofrecerle una experiencia compartida. La cámara captura la interacción entre ambos con un enfoque cercano en sus expresiones. Los pequeños gestos de Rafa, como la forma en que le muestra cómo jugar o cómo se ríen juntos, establecen una atmósfera de complicidad.*

2. *Rafa e Ibrahim comparten actividades juntos (van a nadar, a jugar a la pelota, van a pasear) : Después de la tarde jugando a los bolos, Rafa e Ibrahim pasan tiempo juntos. La cámara a menudo se aleja para mostrar a los dos personajes compartiendo su tiempo en espacios abiertos, lo que refuerza la sensación de libertad que experimentan al estar juntos. Las escenas de ellos jugando a la pelota o nadando en la piscina municipal están llenas de energía, risas y muestras de afecto. Los detalles de sus movimientos, como el gesto espontáneo de Ibrahim al pasar la pelota a Rafa, o la forma en que se miran y se tocan subrayan la cercanía emocional que están desarrollando.*

3. *Sentados frente al mar, Ibrahim regala su colgante a Rafa : el gesto de Ibrahim de regalar su colgante es una expresión tangible de reconocimiento mutuo y de afecto. Podemos deducir que los dos personajes están enamorados.*

Temps 4 – bilan de la séance et dimension juridique

Dans ce dernier temps, la professeure ou le professeur demande à la classe comment cette séquence cinématographique illustre l'évolution positive et épanouie de la relation : *¿Qué aspectos de la secuencia cinematográfica muestran la evolución plena y satisfactoria de la relación entre los personajes?*

Un exemple de trace écrite possible

En la secuencia, el enamoramiento entre Rafa e Ibrahim se revela a través de sus miradas cargadas de emoción y gestos sutiles que traducen las ganas de estar juntos. A medida que comparten momentos de complicidad, los personajes toman consciencia del despertar de sentimientos auténticos y sinceros, y del placer de la proximidad física.

Ce temps d'apprentissage, à travers une approche positive, permet de comprendre que la diversité fait partie de nos vies. Elle contribue à la lutte contre les discriminations énoncées à [l'article 225-1 du Code pénal](#) et opérées entre les personnes sur le fondement « de leur orientation sexuelle » (hétérosexualité, homosexualité, bisexualité, asexualité).

Prolongement – comparer les contextes et évolutions sociales et juridiques de la France et de l'Espagne sur les questions d'égalité

La comparaison des évolutions sociales et juridiques de la France et de l'Espagne sur les questions d'égalité peut être menée avec les élèves et servir de repères pour la séance.

- **Dépénalisation de l'homosexualité** : 1979 en Espagne (après la fin de la dictature franquiste), 1982 en France.
- **Reconnaissance du mariage entre personnes de même sexe** : 2005 en Espagne, 2013 en France.
- **Loi majeure sur l'égalité femmes-hommes et la lutte contre les violences sexistes** : la Ley Orgánica 1/2004 du 28 décembre 2004 sur les mesures de protection intégrale contre la violence de genre ; en France, loi du 4 août 2014 pour l'égalité réelle entre les femmes et les hommes (d'autres lois antérieures existaient déjà, telles que la loi du 9 mai 2001 relative à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes).

Ces repères peuvent donner lieu à un travail de recherche documentaire, à une analyse de textes officiels, d'articles de presse, d'extraits d'œuvres ou de campagnes de sensibilisation, afin d'identifier les valeurs communes défendues (liberté, égalité, respect, dignité).

Exemple 2 : prévention santé environnement (PSE) – contraception et grossesse non désirée et/ou non prévue

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

Axe

Se connaître, vivre et grandir avec son corps.

Objet d'apprentissage

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

Notions et compétences

Connaitre les différences biologiques entre femmes et hommes ; comprendre que les appareils génitaux mâles et femelles sont comparables (le clitoris et le pénis sont composés de tissu érectile, générateur de plaisir ; l'ovaire et le testicule produisent des cellules reproductrices), et qu'il existe des personnes intersexes qui naissent avec des caractéristiques sexuelles (chromosomes, hormones, organes génitaux) qui ne correspondent pas aux définitions types des corps féminins ou masculins.

Comprendre que les différences biologiques entre les femmes et hommes ne déterminent pas les comportements et les rôles attribués au genre « masculin » et « féminin ».

Prendre conscience de sa capacité d’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, 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 (PSE)

Thématique

A - L’individu responsable de son capital santé

Module

A5 - La sexualité – La contraception

Présentation de la séance

Cette séance s’intègre à la séquence menée dans le cadre du module A5 : la sexualité – La contraception. Elle a pour objectif de sensibiliser les élèves aux différentes méthodes contraceptives tout en les amenant à réfléchir sur les stéréotypes de genre qui y sont associés. La durée estimée est d’environ une heure.

Cette séance se déroule en trois temps d’apprentissage.

- Temps 1 – mise en débat : la contraception est-elle la responsabilité de l’un, de l’autre ou des deux ? (25 minutes).
- Temps 2 – émotions et empathie face à des situations de risque de grossesses non prévues et/ou non désirées (10 minutes).
- Temps 3 – bilan : le message à retenir (10 minutes).

À travers le débat, cette séance a pour objectif de développer les capacités de réflexion, d’argumentation et d’écoute de chaque élève. Elle encourage l’exercice d’une pensée critique à propos des stéréotypes de genre, tout en favorisant une expression personnelle accompagnée d’une écoute envers les autres. Cette séance est menée après la séance sur la contraception.

Déroulement de la séance

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

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

Temps 1 – mise en débat : la contraception est-elle la responsabilité de l'un, de l'autre ou des deux ? (25 minutes)

L'objectif est de faire réfléchir les élèves à la répartition de la charge contraceptive entre partenaires et d'identifier les stéréotypes de genre qui influencent les représentations.

Les élèves sont répartis en groupe. Chaque groupe reçoit une situation fictive qui décrit un moment où les questions de la contraception, et de la protection des infections sexuellement transmissibles se posent (oubli de pilule, usage du préservatif, choix du moyen de contraception, prise d'une contraception d'urgence, etc.).

Les élèves analysent la situation proposée au regard de la question : « la contraception est-elle la responsabilité de l'un, de l'autre ou des deux partenaires ? »

Pour guider la mise en commun, différents questionnements peuvent être proposés

« Pourquoi la contraception repose-t-elle encore principalement sur les femmes ? », « En quoi le partage de la responsabilité contraceptive est-il une question d'égalité ? »

La mise en commun permet d'identifier les enjeux d'égalité et de comprendre que la contraception n'est pas seulement une affaire médicale ou personnelle, mais qu'elle s'inscrit dans une réflexion sur la coresponsabilité, le respect mutuel et l'égalité entre les sexes.

Ce débat collectif permet de revenir sur la notion de responsabilité et de charge partagées en matière de contraception, en soulignant l'importance de l'égalité entre filles et garçons. Il met également en lumière la nécessité d'un soutien mutuel en cas de grossesses non prévues et/ou non désirées, notamment lorsqu'un échec ou un oubli de contraception survient.

Ce moment d'échange est également l'occasion de présenter et d'expliquer aux élèves ce qu'est la contraception d'urgence, mais aussi d'expliquer la différence entre la contraception usuelle et la contraception d'urgence :

- contraception usuelle : utilisée de façon régulière pour prévenir une grossesse avant ou pendant un rapport sexuel. Exemples : pilule, préservatif, implant, DIU, patch, anneau vaginal ;
- contraception d'urgence : utilisée après un rapport sexuel non protégé, un oubli de contraception. Elle agit pour empêcher une grossesse dans les 72 heures à 120 heures, selon la méthode utilisée. Exemples : pilule dite « du lendemain », pose d'un DIU au cuivre en urgence. La contraception d'urgence hormonale est gratuite et ne nécessite pas de prescription médicale. Les personnes mineures peuvent l'obtenir en pharmacie ou à l'infirmerie scolaire. Il n'est pas nécessaire d'être accompagnée par une personne majeure ni de donner une carte vitale pour se la procurer.

Éléments de discussion

La contraception n'est pas uniquement l'affaire des filles : elle concerne tous les partenaires et relève d'une responsabilité partagée. L'égalité filles-garçons en matière de contraception repose sur : la coopération entre partenaires, la rupture avec les stéréotypes liés à la contraception, la promotion du respect mutuel et de la confiance, la responsabilisation de chacun et chacune face aux différents enjeux de santé.

Les aspects réglementaires liés à l'[IVG](#) peuvent également être rappelés.

Mise au point – quelques repères sur les évolutions récentes en matière de contraception et d'IVG

Depuis 2021, plusieurs avancées ont renforcé l'accès à la contraception et à l'IVG :

- contraception gratuite pour les femmes de moins de 26 ans (loi du 23 décembre 2021) ;
- pilule d'urgence gratuite depuis le 23 décembre 2022, accessible sans ordonnance ni condition d'âge ;
- préservatifs gratuits pour toutes les personnes de moins de 26 ans depuis le 1^{er} janvier 2023 ;
- allongement du délai légal d'IVG de 12 à 14 semaines (loi du 2 mars 2022).

Temps 2 – émotions et empathie face à des situations de risque de grossesses non prévues et/ou non désirées (10 minutes)

À partir d'une situation fictive, « Lors d'un rapport sexuel, le préservatif se déchire », les élèves sont invités à identifier une émotion que pourrait ressentir le garçon et une que pourrait ressentir la fille. Cette activité donne lieu à une discussion collective visant à :

- exprimer différentes émotions possibles ;
- favoriser l'écoute bienveillante des ressentis des autres ;
- développer une expression émotionnelle constructive et empathique ;
- développer sa pensée critique par une analyse des stéréotypes et de leurs impacts ;
- comprendre les émotions des autres ;
- construire une relation basée sur le respect et la responsabilité partagée.

La roue des émotions de Plutchik peut être utilisée comme support ([Les émotions, mieux les connaître pour mieux les prendre en compte à l'école et dans la vie](#), p. 19, académie d'Aix-Marseille).

Temps 3 – bilan : le message à retenir (10 minutes)

La contraception n'est pas un « problème féminin ». Filles et garçons sont concernés par la prévention des grossesses non prévues et/ou non désirées, et des infections sexuellement transmissibles. Communiquer ouvertement sur leurs besoins et leurs limites, s'informer et réfléchir ensemble permet de faire des choix éclairés et favorables à leur santé. La vidéo [Contraception : l'affaire des femmes ?](#) de Lumni enseignement peut être projetée.

Cette séance, en évoquant la question des grossesses non désirées et/ou non prévues et de la contraception d'urgence, constitue un point de départ pour une autre séance dédiée à l'interruption volontaire de grossesse (IVG) : rappel du droit à l'IVG, approche historique du droit à l'IVG, constitutionnalisation de l'IVG en tant que liberté fondamentale (2024). Différentes ressources pédagogiques autour de la loi Veil permettent une approche historique :

- vidéo [Le 17 janvier 1975, la loi Veil sur l'IVG est promulguée](#), Lumni enseignement ;
- vidéo [La loi sur l'interruption volontaire de grossesse](#), Lumni enseignement.

Bibliographie utilisable avec les élèves

- Page [La contraception](#), site service public.fr.
- Page [Choisir sa contraception](#), site QuestionsSexualité.fr.