

Prévenir les violences faites aux enfants : comment les outils et la posture des Conseiller·es Conjugal·es et Familial·es peuvent questionner, renouveler le programme CAP (Child Assault Prévention) et renforcer son impact ?

Écrit professionnel de certification au conseil conjugal et familial

Fabia Borrel

-Session 2022-2023 -

Sommaire

Introduction	4
Partie I. Clarification des termes de la problématique	9
A. Qu'est qu'un·e « enfant » ?	9
B. Que recouvre l'expression « violences faites aux enfants » ?	10
C. L'adultisme	12
Partie II. Le programme CAP, ses spécificités et ses forces	14
A. Description du programme CAP	14
A.1. Présentation générale	14
A.2. Présentation de l'atelier destiné aux enfants	15
B. Spécificités et forces du programme CAP	16
B.1. Renforcer la capacité et l'autonomie des enfants	16
B.2. Nommer explicitement les violences	17
B.3. Distinguer relations affectives et violences	18
B.4. Lutter contre les stéréotypes sexistes et racistes sur les violences	20
B.5. Contrer la stratégie de l'agresseur·e	21
Partie III. Comment la posture CCF peut renforcer l'impact des ateliers destinés aux enfants ?	23
A. Privilégier les reformulations	23
B. Privilégier les questions ouvertes et les relances vers le groupe	25
C. Prendre en compte et reformuler le langage non verbal et les ressentis	27
D. Éviter les jugements et les prescriptions par rapport aux stratégies et aux ressentis	29
E. Faire preuve de congruence	30
F. Proposer un « moment de rencontre » aux enfants : enjeux et questionnements	32
Partie IV. Renforcer l'entourage des enfants : le travail avec les parents et les professionnel·les	39
A. Enjeux du travail avec les adultes	39

A.1. Travailler avec les professionnel·les des écoles	39
A.2. Travailler avec les parents	40
B. Présentation factuelle des ateliers destinés aux adultes	42
B.1. Préparation du passage de l'association dans une école	42
B.2. Les ateliers CAP destinés aux adultes	42
B.3. La réunion de bilan avec la direction de l'établissement scolaire	43
C. Quelles adaptations pour les ateliers professionnel·les au regard de la posture CCF ?	44
C.1. Favoriser l'expression et l'implication des professionnel·les	44
C.2. Parler de l'usage de la violence au sein de l'école ?	46
D. Quelles adaptations pour les ateliers parents grâce aux outils CCF ?	47
D.1. Favoriser la présence et l'inclusion des parents	47
D.2. Favoriser les expériences et les savoirs des parents	48
D.3. Accueillir des propos qui vont dans le sens de la négation des violences ou de leur minimisation	49
D.4. Parler des violences faites aux enfants : questionnements des parents	50
Conclusion	52
Bibliographie	55
Annexe I	58
Annexe II	60
Annexe III	62
Annexe IV	64
Résumé	65

Introduction

La problématique de la prévention des violences faites aux enfants revêt une importance cruciale. Il s'agit d'un enjeu de santé publique majeur, dont la société commence doucement à s'emparer. Selon les recherches scientifiques et les données¹ fournies par des organisations telles que l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) et diverses associations de défense des droits des enfants, les violences faites aux enfants constituent un problème mondial persistant.

L'OMS rapporte que des millions d'enfants à travers le monde sont victimes de violences physiques, sexuelles et psychologiques². Ces violences entraînent des conséquences profondes sur leur bien-être physique, mental et émotionnel, ainsi que sur leur développement global. Les études montrent que les enfants exposés à des violences ont un risque accru de problèmes de santé mentale, de comportements à risque, de difficultés scolaires et de difficultés relationnelles. En Europe, l'OMS nous indique que :

- 13,4 % des filles et 5,7 % des garçons sont victimes de violences sexuelles ;
- 22,9 % des enfants sont victimes de violences physiques ;
- 29,1 % des enfants sont victimes de violences psychologiques.

Chez les enfants témoins de violence conjugale, le risque d'un autre type de maltraitance³ serait accru de 30 à 60 %.

En France, le travail mené par la CIIVISE⁴ (Commission Indépendante sur l'Inceste et les Violences Sexuelles faites aux Enfants) a récemment permis de mettre en lumière l'ampleur de ce fléau. Ses travaux révèlent que les violences faites aux enfants, notamment les violences sexuelles, sont encore largement sous-estimées et insuffisamment prises en compte. Ces données mettent en évidence la nécessité d'agir de manière proactive pour prévenir ces violences et protéger les enfants. Les chiffres dont nous disposons nous donnent à voir la réalité suivante : en France 10 % des habitant-es déclarent avoir été victimes d'agressions sexuelles intra-familiales étant enfants, soit 6,7 millions de personnes qui se répartissent entre

1 Haute Autorité de Santé (2014), Rapport "Maltraitance chez l'enfant, repérage et conduite à tenir"

2 Ibid

3 Le fait de vivre dans un climat de violence conjugale est une forme de maltraitance.

4 CIIVISE (2022), Violences sexuelles : Protéger les enfants : Conclusions intermédiaires, Paris

78% de femmes et 22% d'hommes⁵. Selon les données annuelles du 119 (Allo Enfance en Danger), les enfants concerné·es par les appels sont principalement victimes de violences physiques et psychologiques, même si les cas de négligences lourdes sont en augmentation⁶.

Face à cette réalité terrifiante, et en tant que future professionnelle, il me semble essentiel de s'emparer des programmes de prévention existants en apportant une expertise spécifique propre au métier de Conseiller·e Conjugal·e et Familial·e (CCF). Quatre programmes de prévention ou réduction des violences sont mis en œuvre en France à l'heure actuelle⁷ :

- le programme canadien « Mon Corps C'est Mon Corps »⁸ (MCCMC),
- le Programme de Développement Affectif et Social⁹ (ProDAS), utilisés tous les deux par certaines antennes du Planning Familial (PF),
- un programme de prévention des violences en 4 séances développé par le Planning Familial 13 (PF13),
- le programme CAP (Clés pour l'autonomie et la prévention¹⁰ ou Child Assault prévention¹¹).

N'ayant pas la latitude d'examiner en finesse ces différents programmes, j'ai choisi de concentrer ma réflexion sur le programme CAP. D'une part, en raison de mon expérience dans l'animation de ce programme, grâce à mon stage « hors Centre de Santé Sexuelle » au sein de l'association Ancrage¹² en 2022, mais également au sein de l'association Garance¹³ depuis mars 2023. D'autre part, me concentrer sur ce programme m'a paru judicieux du fait de sa particularité à être réalisé en une seule intervention auprès d'un même public, enfants ou adultes. De plus, la mise en place de ce programme m'a paru plus facile à proposer à des CCF au regard des moyens et possibilités (notamment temporelles) qui leur sont allouées.

5 Ipsos (2020), « Sondage pour l'association Face à l'inceste »

6 SNATED (2018), Étude annuelle relative aux appels du SNATED en 2018

7 Ces quatre programmes sont les plus visibles. Néanmoins, il peut en exister d'autres dans des sphères associatives et militantes

8 Simpson, M., Major, A. (1985), Mon corps, c'est mon corps, Office national du film du Canada, Studio de Vancouver, vidéo, URL : <https://www.youtube.com/watch?v=Ewr9PtwJ8w> (consulté le 15/05/2023).

9 Le ProDAS, est un programme précoce de prévention et de promotion de la santé mentale qui vise à favoriser le bien-être et le vivre-ensemble en développant les compétences psychosociales des enfants et des adolescent·es en milieu scolaire : <https://www.prodas.fr/> (consulté le 15/05/2023)

10 CAP : Clés pour l'Autonomie et la Prévention : <http://reseau-cap-francophone.org/> (consulté le 15/05/2023)

11 Child Assault Prevention Project : <https://www.childassaultprevention.org/> (consulté le 15/05/2023)

12 Ancrage association : <https://www.le-tamis.info/structure/ancrage>,
<https://www.facebook.com/prevention.des.violences/> (consultés le 15/05/2023)

13 Garance asbl : <http://www.garance.be/> (consultés le 15/05/2023)

Ce choix d'un seul passage dans les classes ou auprès des parents et professionnel·les de l'école a bien évidemment des conséquences concrètes dans la construction des contenus transmis. Autrement dit, ces ateliers sont très denses en informations. Chaque atelier se déroule selon un script, qui prévoit de développer un certain nombre de points considérés comme fondamentaux pour réduire la vulnérabilité des enfants face aux violences¹⁴.

Au cours de ma pratique, j'ai constaté que le contenu déjà figé, mêlé aux contraintes de temps, laissaient peu d'espace pour questionner et mettre en conversation les enfants ou les adultes. Pourtant convaincue de la pertinence de ce programme, je me suis interrogée au cours de ma formation CCF sur la possibilité de l'investir différemment.

Au cours de la formation, l'approche centrée sur la personne telle que développée par Carl Rogers nous a été présentée comme une référence majeure de la pratique des CCF. J'ai personnellement été marquée par la pertinence des postures propres à cette approche, comme l'empathie¹⁵, la congruence¹⁶ et la considération positive inconditionnelle¹⁷. J'ai alors cherché à transférer ces postures dans les animations de groupe. Il s'agissait pour moi de tenter d'adopter une position basse vis-à-vis du groupe, afin de faciliter la parole des personnes qui le constituaient, de prendre en compte leurs savoirs et d'augmenter leur implication et leur participation. En parallèle, j'ai pu moi-même apporter des savoirs spécifiques lorsque le groupe en avait besoin et ne pouvait pas les mobiliser seul. Pour ce faire, j'ai expérimenté des outils propres à l'éducation populaire¹⁸ et les postures propres à l'approche centrée sur le groupe, telles que la reformulation (du verbal et du non verbal), les questions ouvertes et les relances vers le groupe.

Cet écrit vise à rendre compte de ce cheminement. Il cherche à explorer quelle place l'approche centrée sur le groupe peut avoir dans un programme qui a un script défini et

14 Je développerai les spécificités du programme CAP plus bas, dans la partie II.

15 Capacité du·de la professionnel·le à se mettre à la place de l'autre, à le rejoindre dans ses préoccupations tout en ayant conscience qu'iel n'est pas l'autre.

16 Forme d'authenticité dans la relation d'aide et d'accompagnement se traduisant par une correspondance entre ce que la/le professionnel·le pense, ce qu'iel ressent et ce qu'iel montre.

17 Acceptation de la personne telle qu'elle est et confiance constante du·de la professionnel·le dans la capacité de l'autre à évoluer et à faire les choix qui sont bons pour iel.

18 « Ce sont des dynamiques collectives qui permettent aux dominé·es de développer ensemble une compréhension critique de la société et des origines des inégalités sociales. Il s'agit de se donner les moyens de comprendre le monde pour pouvoir le transformer. », voir : <http://www.education-populaire.fr/definition/> (consulté le 15/06/2023)

relativement contraint. Comment combiner les apports importants du programme CAP tout en permettant aux enfants de partager leurs ressources et expériences en tant qu'expert.es de leurs situations (comme c'est le cas avec les adolescent.es dans les animations EVRAS) ?

En d'autres termes, de quelles manières les outils et les postures spécifiques aux CCF peuvent-elles permettre de renouveler et de renforcer l'impact des interventions de prévention des violences faites aux enfants ?

Mon sujet s'inscrit dans les activités suivantes du référentiel de certification CCF :

- Mise en œuvre d'actions collectives dans le champ de la vie affective et relationnelle auprès de différents publics (bloc 2),
- Accompagnement des personnes concernées par des situations de violences (bloc 5),
- Conduite d'entretiens dans une approche psycho-sociale (counselling) auprès d'enfants dans le champ de la vie affective et relationnelle (bloc 1).

Toutes les compétences liées à ces trois activités sont abordées, à des niveaux différents sauf celle concernant les auteurs de violences (bloc 5). Par soucis de concision, je ne les réécrirai pas ici et invite le-la lecteur·ice à se référer au dit référentiel.

Enfin, les ateliers destinés aux parents du programme permettent d'aborder l'accompagnement des personnes dans le champ de la parentalité (bloc 6), notamment la compétence 6.3 : « accompagner les familles autour des enjeux éducatifs et dans l'exercice de la parentalité, en permettant l'expression des problématiques et l'élaboration de stratégies, afin de prévenir le mal-être et les violences éducatives ».

Les réflexions présentées dans cet écrit sont le fruit d'une méthodologie mixte, combinant à la fois les apports de la formation CCF, dont mes expériences de stages, mes expériences professionnelles antérieures et actuelles, ainsi que diverses lectures et recherches documentaires. La formation CCF a joué un rôle majeur dans ma capacité à articuler des questionnements qui m'habitaient depuis longtemps et je tente par cet écrit de mobiliser les connaissances théoriques acquises, les compétences développées et les outils spécifiques enseignés afin d'analyser les enjeux liés à la prévention spécifique des violences faites aux enfants et adolescent·es.

Mes expériences professionnelles ont bien évidemment contribué à nourrir ces

questionnements. En tant que professeure des écoles pendant dix-sept ans (de 2005 à 2021), je n'ai cessé de m'interroger sur la socialisation genrée et la prise en compte des violences sexistes et adultistes¹⁹. De 2012 à 2021, je me suis notamment inspirée du programme MCCMC pendant 10 ans. J'ai ensuite découvert le programme CAP en 2015, que j'ai contribué à développer au sein de l'association francilienne Claf'outils²⁰. À partir de janvier 2022, j'ai enrichi mes réflexions et pratiques en travaillant pour l'association de prévention des violences grenobloise Ancrage, où j'ai réalisé mon dernier stage de formation « hors Centre de Santé Sexuelle ». Plus récemment, en mars 2023, j'ai été embauchée en tant que co-référente du projet CAP par l'association Garance basée à Bruxelles. Les programmes CAP et MCCMC m'étaient donc familiers avant de débiter ma formation de CCF et depuis 2015, j'ai coanimé :

- plus d'une trentaine d'ateliers CAP destinés aux enfants (dans toutes les classes de la moyenne section de maternelle au CM2) ;
- une dizaine d'ateliers CAP destinés aux professionnel·les des écoles ;
- une dizaine d'ateliers CAP destinés aux parents.

Dans la première partie, il me semble nécessaire d'apporter une clarification quant aux termes spécifiques utilisés dans cette problématique. Dans une seconde partie, je présenterai les ateliers destinés aux enfants en précisant les spécificités et les forces de ceux-ci. Dans une troisième partie, j'aborderai les éléments d'enrichissement qu'a pu m'apporter la posture CCF dans ma pratique des ateliers enfants. Enfin, je présenterai dans une quatrième et dernière partie, les enjeux des ateliers destinés aux adultes et les adaptations que j'ai pu y apporter.

¹⁹ L'adultisme est un système d'oppression basé sur l'âge, concept que j'explicitierai dans la partie I.

²⁰ CLAF'outils - Collectif d'Action Féministe Outils : <https://asso-idf.hubertine.fr/claf-outils-collectif-d-action-feministe-outils>, <https://www.instagram.com/clafoutils/?hl=fr> (consultés le 15/05/2023)

Partie I. Clarification des termes de la problématique

Il me semble fondamental de s'assurer de partager un langage commun quant à l'objet même du programme CAP. Dès lors, une réflexion autour du terme « enfant », de l'expression « violences faites aux enfants » et de l'adultisme semble nécessaire.

A. Qu'est qu'un·e « enfant » ?

Dans le contexte français, la définition du terme « enfant » couvre à la fois des aspects légaux et développementaux. Du point de vue développemental, l'enfance est considérée comme une période de croissance et de maturation physique, cognitive, émotionnelle et sociale. Les chercheur·euses en développement de l'enfant ont identifié différentes étapes de l'enfance : la petite enfance (0-3 ans), l'enfance (3-12 ans) et l'adolescence (12-18 ans). Ces différentes étapes sont caractérisées par des changements significatifs dans les capacités et les compétences des enfants.

D'un point de vue légal, le Code civil est une référence importante. Selon l'article 371-1 du Code civil : « l'enfant a des droits et des devoirs dans les limites de son âge, de son discernement et de sa maturité ». L'article 371-2 précise que : « l'enfant est protégé par la loi et doit, autant que possible, être associé aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité ». Ces dispositions soulignent à la fois le statut des enfants en tant qu'individus ayant des droits spécifiques et le devoir de la société de les protéger.

Notons que cette définition légale peut varier d'un pays à l'autre. Dans de nombreux pays, la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies (CDE) est une référence importante. Selon l'article premier de la CDE, un enfant est défini comme « tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation applicable à l'enfant »²¹.

En France, la protection des droits des enfants est garantie par des textes législatifs spécifiques, dont la CDE, ratifiée par la France en 1990, ainsi que des lois nationales, comme la loi du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant²². Conformément à la CDE, il est

²¹ Nations Unies (1989), Convention relative aux droits de l'enfant.

²² Loi n° 2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant.

important de souligner que chaque enfant a le droit d'être protégé·e contre toute forme de violence, de maltraitance et de négligence. Cette protection s'étend à tous les aspects de la vie, y compris leur sécurité, leur bien-être physique et émotionnel, leur droit à l'éducation, à la santé, à l'identité, à la participation et à la non-discrimination.

Les textes internationaux et nationaux s'accordent ainsi sur le devoir des sociétés humaines de protéger les enfants mais n'explicitent pas contre quoi et contre qui cette protection doit avoir lieu. L'expression « violences faites aux enfants » recouvre un phénomène complexe qui englobe différents types de comportements nocifs à leur bien-être physique, psychologique et émotionnel.

B. Que recouvre l'expression « violences faites aux enfants » ?

Les violences faites aux enfants font référence à un large éventail de comportements préjudiciables aux enfants. Pour mieux comprendre cette notion, il m'a semblé pertinent de tenter d'en définir les contours, puis de se pencher sur leur cause principale.

Selon l'OMS, les violences faites aux enfants se réfèrent à : « tous les actes de violence physique, sexuelle et psychologique, ainsi qu'à la négligence ou à l'exploitation commerciale ou autre, qui causent ou risquent de causer un préjudice à la santé, au bien-être ou au développement de l'enfant »²³. De son côté, l'UNICEF précise, dans son rapport mondial sur la violence à l'égard des enfants, que les violences faites aux enfants désignent « tous les actes de violence physique ou mentale, de négligence ou de traitement négligent, de mauvais traitements ou d'exploitation sexuelle, y compris dans le cadre familial »²⁴.

En France, les violences faites aux enfants sont définies par la législation nationale. Le Code pénal français considère les violences commises à l'encontre des enfants comme des infractions spécifiques. Par exemple, l'article 222-13 du Code pénal qualifie les violences commises sur un·e mineur·e de 15 ans par une personne ayant autorité comme une circonstance aggravante. En outre, la Convention relative aux droits de l'enfant reconnaît aux enfants le droit d'être protégé·es contre toutes les formes de violence, de mauvais traitements

²³ Krug, E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B., Lozano, R. et al. (2002), Rapport mondial sur la violence et la santé. Organisation mondiale de la Santé, Genève

²⁴ UNICEF (2006), Rapport mondial sur la violence à l'égard des enfants, Genève

et de négligence.

Il est communément accepté de nommer trois types de violences faites aux enfants : les violences physiques, violences psychologiques et les violences sexuelles.

Les violences physiques se réfèrent à l'utilisation de la force physique, entraînant des blessures, des douleurs ou une détresse pour l'enfant. Cela inclut entre autres des actes tels que les coups, les gifles, les secouements violents, les brûlures ou encore les mutilations. Selon l'OMS, la violence physique est définie comme « l'utilisation délibérée de la force physique ou du pouvoir, réel ou en menaçant, contre soi-même, une autre personne ou un groupe ou une communauté, qui aboutit ou est susceptible d'aboutir à des blessures, à une mort, à un dommage psychologique ou à un développement altéré »²⁵.

Les violences psychologiques se réfèrent à des comportements qui causent des dommages psychologiques ou émotionnels aux enfants, tels que la terreur, l'intimidation, l'humiliation, l'isolement, l'abus verbal, la menace constante. L'UNICEF définit la violence psychologique comme « tout acte qui porte atteinte à la confiance, à l'estime de soi ou qui cause une détresse émotionnelle ou une perturbation du développement cognitif de l'enfant »²⁶

Les violences sexuelles impliquent tout acte sexuel ou tentatives d'actes sexuels imposés à un·e enfant qui n'est pas en mesure de donner son consentement ou de comprendre la nature de l'acte. Cela peut inclure les agressions et crimes sexuels, l'exploitation sexuelle, la pornographie infantile. Selon l'OMS, les violences sexuelles envers les enfants sont définies comme « l'implication d'un enfant dans des activités sexuelles qu'il ne comprend pas entièrement, auxquelles il ne peut pas donner un consentement pleinement informé ou pour lesquelles il n'est pas préparé sur le plan développemental et psychologique »²⁷.

Notons que ces définitions ne sont pas exhaustives et qu'il existe d'autres formes de violences faites aux enfants, telles que les abandons, les négligences, les mariages forcés, ainsi que les violences éducatives ordinaires, apparues récemment dans le débat public. Cependant, tout comme l'expression « violences faites aux femmes », ces éléments de définitions et ces

25 Organisation Mondiale de la Santé (2006), Rapport mondial sur la violence et la santé, Genève.

26 UNICEF (2014), Les enfants en danger dans le monde, Genève.

27 Organisation Mondiale de la Santé (2006), Rapport mondial sur la violence et la santé, Genève.

exemples, s'ils permettent d'illustrer la diversité des discriminations et des violences auxquelles les enfants peuvent être confronté·es, ne permettent ni d'en nommer le caractère structurel et systémique, ni d'en nommer les principaux et principales auteur·ices. C'est là qu'intervient le concept d'adultisme.

C. L'adultisme

L'adultisme est à prendre en compte dans l'analyse des violences faites aux enfants, car celui-ci permet de mettre en lumière les structures de pouvoir inégalitaires qui contribuent à la vulnérabilité des enfants au sein de notre société. Le concept a émergé dans les domaines de la sociologie et de la psychologie pour définir la domination exercée par les adultes sur les enfants et la manière dont « l'enfant n'est pas naturellement vulnérable, mais sa vulnérabilité est un produit des institutions sociales »²⁸.

Le concept d'adultisme fait donc référence à une forme d'oppression systémique dans laquelle les enfants sont considéré·es comme inférieur·es, sans voix ni pouvoir, soumis·es à des formes de domination et de discrimination basées sur leur âge. Ce phénomène social limite de fait leurs droits, leurs libertés et leurs opportunités. Ce système d'oppression s'inscrit dans un contexte social où les adultes détiennent des privilèges et du pouvoir sur les jeunes, d'un point de vue légal, social, politique et économique^{29et30}. Même si l'organisation sociale des rapports entre jeunes et adultes procure certaines protections aux premiers, il n'en demeure pas moins que ce rapport contraint les jeunes à une subordination aux adultes en position d'autorité, comme les parents, les enseignant·es, les tuteurs·ices légaux et autres³¹.

28 Piterbraut-Merx, T. (2022), « Oreilles cousues et mémoires mutines. L'inceste et les rapports de pouvoir adulte-enfant », dans Brey, I., Drouar, J. (dir.), *La culture de l'inceste*, Seuil, Paris, p. 75.

29 Bell, J. (2018), « Understanding Adultism. A Key to Developing Positive Youth-Adult Relationships », dans Adams, M., Blumenfeld, W. J., Catalano, D. C. J., DeJong, K. « Safire », Hackman, H. W., Hopkins, L. E., Love, B. J., Peters, M. L., Shlasko, D., Zuniga, X. (dir.), *Readings for Diversity and Social Justice*, Routledge, New York, pp. 553-559.

30 DeJong, K. « Safire », Love, B. J. (2018), « Youth Oppression and Elder Oppression », dans Adams, M., Blumenfeld, W. J., Catalano, D. C. J., DeJong, K. « Safire », Hackman, H. W., Hopkins, L. E., Love, B. J., Peters, M. L., Shlasko, D., Zuniga, X. (dir.), *Readings for Diversity and Social Justice*, Routledge, New York, pp. 545-597.

31 Alvarez-Lizotte, P., Caron, C. (2022), « L'adultisme comme outil d'analyse critique : exemple appliqué à l'intervention sociojudiciaire auprès des jeunes vivant en contexte de violence conjugale », *Enfances Familles Générations* [En ligne], n°41. URL : <http://journals.openedition.org/efg/14238> (consulté le 27/05/2023)

L'adultisme se manifeste à travers des attitudes et des comportements discriminatoires adoptés par les adultes, de même qu'à des croyances et à des structures sociales inégalitaires. Il s'agit de « l'ensemble des représentations, des pratiques et des institutions qui affirment la supériorité des adultes sur les enfants, qui justifient la domination des adultes sur les enfants, qui accordent aux adultes le droit de définir la norme, de décider des règles, des conduites et des sanctions pour les enfants »³². L'apparition et la popularisation du terme "adultisme" sont généralement attribuées à John Holt, un éducateur américain, qui dans les années 1970 a utilisé le terme pour décrire la discrimination systémique dont sont victimes les enfants dans les sociétés dominées par les adultes.

Les différentes recherches menées jusqu'à ce jour ont contribué à la conscientisation et à la compréhension de cette oppression systémique. Ces travaux ont mis au jour l'impact durable des traumatismes liés aux violences infligées aux enfants par des adultes, permettent de soutenir la promotion des droits et du bien-être des enfants et à remettre en question les structures de pouvoir inégalitaires. Notons que la recherche sur l'adultisme est un domaine de recherche relativement récent et de nombreux chercheur·euses, ainsi que militant·es des droits des enfants, continuent d'explorer cette thématique à travers des perspectives multidisciplinaires, notamment en sociologie, psychologie, éducation et droit. Iels cherchent à avancer dans la compréhension de ces mécanismes et à promouvoir des pratiques égalitaires et respectueuses des enfants.

³² Bouffartigue, S. (2016), *Le travail social et l'enfance*, Dunod, Paris.

Partie II. Le programme CAP, ses spécificités et ses forces

Après avoir défini les éléments langagiers et conceptuels qui sous-tendent l'action de prévention proposée par le programme CAP, j'en propose maintenant une présentation générale, puis une description plus précise du déroulement de l'atelier destiné aux enfants. J'aborderai ensuite les différents éléments qui font la spécificité et le force du programme CAP dans sa manière d'appréhender les facteurs de vulnérabilité des enfants face aux violences adultistes, à savoir l'isolement, la dépendance aux adultes et le manque d'information sur les violences.

Avertissement : dans cette partie, je vais souvent faire référence aux différents personnages des saynètes de l'atelier CAP destiné aux enfants. Je propose les abréviations suivantes afin d'éviter de réécrire à chaque fois le statut du personnage auquel je fais référence : EV : Enfant « Victime », qui subit l'agression. EA : Enfant « Agresseur·e ».

A. Description du programme CAP

A.1. Présentation générale

Le programme CAP a été créé en 1978 aux États-Unis par l'association Women Against Rape. Il adopte une approche globale en s'adressant simultanément aux enfants et aux adultes qui les entourent (parents et professionnel·les de l'école) afin de développer une culture commune de la prévention des violences. Basé sur le concept d'empouvoirement³³, il cherche à réduire la vulnérabilité des enfants face aux violences verbales, psychologiques, physiques et/ou sexuelles qu'ils peuvent subir. Le programme CAP veut accroître la confiance en soi, les ressources personnelles et les ressources collectives chez les enfants comme chez les adultes qui les soutiennent. Il s'agit d'informer les enfants sur la réalité des violences à leur égard, en les aidant à identifier des situations d'agression d'une part ; en leur proposant des

33 L'empouvoirement est une traduction littérale du termes « empowerment ». « L'empowerment est à la fois un objectif et un processus par lequel les individus et les groupes de personnes développent leur pouvoir d'action et de transformation de leur environnement et leur contexte de vie. », in Médecin Du Monde France, Direction Santé et Plaidoyer, (2020), Qu'est ce que l'empowerment pour Médecins du Monde ?, Paris <https://www.medecinsdumonde.org/app/uploads/2022/04/guide-empowerment-WEB.pdf> (consulté le 27/05/2023).

outils concrets pour faire face à d'éventuelles agressions et transgressions de limite d'autre part. Ce programme a aussi pour objectif de développer les capacités des adultes à repérer, écouter et accompagner les enfants victimes. Une intervention CAP est composée de trois ateliers. Un pour les parents ou tuteur·ices des enfants, un pour les professionnel·les de l'école et un dans chaque classe de l'école. Deux réunions avec la direction de l'école encadrent ces interventions, une en amont et une autre de bilan post-ateliers. Je me concentrerai ci-dessous à décrire le déroulé de l'atelier destiné aux enfants.

A.2. Présentation de l'atelier destiné aux enfants

L'atelier CAP destiné aux enfants commence par poser le cadre d'intervention. Il est centré autour de trois droits dits « spéciaux » : « on a tou·tes le droit d'être en sécurité, fort·e et libre », présentés dès le début. Ces trois droits de base, expliqués en termes simples permettent aux enfants d'analyser rapidement des situations à risque :

- est-ce que l'enfant se sent en sécurité ou plutôt exposé·e à des choses désagréables ou qui la·le mettent mal à l'aise ?
- est-ce qu'iel se sent fort·e ou l'a-t-on mis·e dans une situation où il ne lui reste plus qu'à subir ?
- est-ce qu'iel se sent libre ou limite-t-on ses droits ?

Puis, des situations d'agression sont mises en scène et jouées par les animateur·ices : une scène de racket par une autre enfant, une tentative d'enlèvement par un inconnu, une scène d'agression sexuelle d'un oncle sur sa nièce et une scène où un enfant parle d'un problème à un·e adulte de confiance. Chacune suivie d'une analyse rapide de cette situation d'agression et d'une réflexion collective sur des stratégies qui permettraient aux enfants de les arrêter et de se mettre en sécurité. À chaque fois, les scènes sont rejouées avec une issue positive afin de montrer les informations, les techniques et les stratégies utilisables et d'illustrer des situations de réussite.

Les stratégies d'autoprotection mises en avant comprennent : s'affirmer en s'opposant à l'agression de manière assertive, verbalement et non verbalement, demander de l'aide à des pair·e·s ou à des adultes, garder une distance de sécurité avec les adultes inconnus, fuir dans

un endroit de sécurité, crier, frapper afin de se défaire de la prise de l'agresseur·e et de pouvoir s'enfuir. Tout au long de l'atelier, l'accent est mis sur l'importance de parler des agressions vécues et de solliciter de l'aide auprès d'autres enfants et d'adultes « de confiance ».

L'atelier se termine par un « moment de rencontre » individuel avec les animateur·ices, sur la base du volontariat. C'est un moment d'écoute et d'accueil individuel. Les enfants peuvent poser les questions, faire un retour sur ce qu'ils ont pensé de l'atelier, revenir sur leurs droits et les stratégies pour faire face aux violences et ou parler de ce qu'ils veulent en lien avec l'atelier. Il arrive que des enfants parlent de violences subies par elleux-mêmes ou d'autres enfants qu'ils connaissent. Généralement, au moins la moitié de la classe se saisit de ce dispositif³⁴.

Ce déroulé répond à plusieurs enjeux de prévention, qui font d'après moi la force de ce programme. C'est pourquoi il me semble important de mettre ici en avant ses spécificités. De quelles manières ce programme aborde-t-il, et participe donc à contrecarrer, les différents facteurs de vulnérabilité des enfants, c'est-à-dire l'isolement, la dépendance aux adultes et le manque d'information sur les violences ?

B. Spécificités et forces du programme CAP

B.1. Renforcer la capacité et l'autonomie des enfants

Le programme CAP a pour but de permettre à tou·te·s les enfants d'augmenter leur confiance en elleux, et donc en leurs capacités à s'affirmer et à se défendre en leur donnant la possibilité de faire des choix éclairés lors de situations difficiles ou dangereuses. Les animateur·ices CAP sont invité·es à valider à priori les propositions des enfants, y compris celles qu'ils ne comprennent pas forcément. Dans ce cas, iels sont incité·es à accueillir ces propositions en les reformulant sans émettre de jugement a priori, et à essayer de les comprendre en posant des questions ouvertes si le temps le leur permet. Ainsi, chaque enfant est encouragé·e à choisir la ou les stratégies qui lui vont et à respecter celles des autres. Cette posture rejoint celle de CCF dans les entretiens ou animations qui traitent des violences, qui consiste à

³⁴ J'analyserai les enjeux et les questionnements du moment de rencontre dans la partie III, F.

valoriser les stratégies des personnes, à les encourager à avoir confiance en leur capacité et à faire des choix bons pour elleux.

Par ailleurs, après l'analyse des scènes d'agression et la discussion sur les stratégies possibles, chaque saynète est rejouée avec une issue positive. Cela permet d'aborder le thème des violences à travers une posture d'empouvoirement et non de peur ou d'impuissance. Il s'agit montrer aux enfants une dynamique de réussite face aux agressions qu'ils pourraient vivre et donc à renforcer leurs capacités à se défendre. Tout au long de l'atelier, l'emphase est ainsi mise sur l'idée que les enfants sont capables d'agir et qu'ils agissent déjà pour se protéger : « ce sont des idées et des stratégies dont on sait que vous êtes capables, on sait que vous êtes suffisamment courageux·ses et fort·es pour réussir à les faire ». Ou bien : « les enfants ont besoin de savoir que si une personne les touche d'une façon qui leur fait peur ou les fait se sentir mal à l'aise, ils et elles ont le droit de dire non, de se défendre, de crier, de partir dans un endroit de sécurité et d'en parler à une personne de confiance, qui va les écouter, les croire et les aider ».

B.2. Nommer explicitement les violences

Au cours de ma formation CCF, j'ai saisi l'importance de nommer clairement les actes qui constituent une violence et qui sont interdits. Or, le fait de parler explicitement de sexualités ou de violences aux enfants est souvent accueilli avec gêne par les adultes. Sur ce point, Muriel Salmona nous rappelle : « qu'il n'est pas traumatisant de parler de violences aux enfants, ce qui est traumatisant c'est de les subir, et que souvent les adultes appréhendent d'en parler et de poser la question, alors que les enfants le vivent bien et trouvent cela normal »³⁵. Car bien souvent, pour les enfants, le manque de mots pour nommer les violences les empêche de les repérer, et donc d'en parler et de les dénoncer. « Il est donc essentiel que les enfants puissent identifier ce qui est normal et ce qui ne l'est pas, ce qui est interdit, ce qu'on n'a pas le droit de leur faire. Et il est nécessaire qu'ils aient des outils, afin - s'ils se retrouvent confrontés à une agression - de comprendre et nommer ce qu'ils subissent et ce qu'ils ressentent pour être moins déroutés par leurs réactions et leurs émotions »³⁶. Dorothée Dussy souligne également l'importance d'une personne tierce, qui va pouvoir nommer une

³⁵ Salmona, M. (2015), *Préventions des violences sexuelles envers les enfants. Pourquoi en parler aux enfants ? Comment leur en parler ? Comment mieux les protéger ?*, Paris, p.8.

³⁶ Ibid, p.3.

situation de violence. Car souvent, les enfants victimes de violences n'ont pas conscience qu'ils subissent des violences : « Les incestés, souvent, ne savent pas qu'ils ont été incestés. [...] C'est pourquoi, seul un autre que lui, peut mettre les mots de viols et/ou d'inceste sur l'indicible expérience et signifier à l'incesté son statut de victime d'inceste. [...] Ainsi l'annonceur doit absolument nommer les faits et s'en tenir à son rôle, c'est à dire rappeler la loi et l'ordre sans énoncer de jugements moraux »³⁷.

Quels mots employer dans ce cas ? Tout d'abord pour être entendu·es, les propos sur les violences doivent être « rigoureux, c'est-à-dire désigner les faits sans détour »³⁸. Il s'agit donc de décrire et de nommer les faits sans y ajouter de jugements, que ce soit sur l'auteur·ice des violences ou sur ses actes. En effet, face à des situations graves, nous pouvons être tenté·e d'apparenter l'auteur·ice à un·e monstre³⁹ ou de juger ses actes comme horribles, immondes, inacceptables. Or, nous savons que les violences, notamment sexuelles, sur les enfants sont majoritairement perpétrées par l'entourage proche. De plus, la victime éprouve dans la plus part des cas une forme d'affection pour l'auteurice car elle n'en a pas le choix.

Porter un jugement moral c'est donc risquer que l'enfant ne s'y reconnaisse pas, car cela ne correspond pas à sa représentation de la situation. Il s'agit donc de nommer les faits de violence comme étant interdits et de les distinguer de la personne qui les a commis. Par exemple, lors d'un atelier CAP, j'ai pu préciser l'analyse de la scène d'agression sexuelle d'un oncle sur sa nièce présente durant l'atelier : « l'oncle de EV a continué de la toucher alors qu'il voyait qu'elle ne voulait pas et il l'a forcée à l'embrasser sur la bouche. C'est une agression sexuelle. Il n'avait pas le droit de faire cela. C'est interdit par la loi ».

B.3. Distinguer relations affectives et violences

Distinguer les violences des relations affectives (et de la sexualité pour des enfants plus grands) et ainsi sortir les violences de la sphère intime me paraît important pour permettre aux enfants de mieux comprendre ce qu'ils vivent et faciliter le fait de parler des violences

37 Dussy, D. (2013), *Le berceau des dominations. Anthropologie de l'inceste*, La Discussion, Marseille, pp. 198-200.

38 Ibid, p. 201.

39 Sur ce point, le livre jeunesse *Le Loup* de Mai Lan Chapiron aux éditions La Martinière qui aborde l'inceste me pose question.

vécues ou dont iels seraient témoins. Il me semble qu'un des freins à l'expression des violences peut être le sentiment de trahir l'auteur·ice des violences, qui bien souvent demande explicitement que la victime garde le silence. Ainsi, utiliser des mots les plus neutres possibles ou spécifiques aux violences permet aussi de se démarquer du discours de l'agresseur-e qui en général minimise ses actes en introduisant une confusion entre gestes affectifs, amours, et violences. Dans son livre Dorothée Dussy explique que beaucoup d'incesteurs ne se pensent pas comme des violeurs et qualifient leurs actes pour lesquels iels sont condamné-e-s comme des marques d'amours et de tendresse⁴⁰ (« faire des bisous », « faire une caresse »).

Enfin, il peut y avoir des réticences du côté des enfants mais aussi des parents à discuter de ces thématiques. Expliciter que parler du corps et des violences ne veut pas dire parler des relations affectives et/ou de la sexualité et bien distinguer ces termes permet parfois de rassurer. Par exemple, après la saynète où un oncle agresse sexuellement son neveu en l'embrassant de force sur la bouche, une discussion a lieu afin de comprendre ce qui s'est passé dans la scène. Lors d'un atelier en classe de CE1, un enfant a dit : « mais si l'oncle a donné un bisou sur la bouche à EV, c'est parce qu'il est amoureux de lui ? ». J'ai demandé au groupe si d'autres voulaient répondre à cette question. Un enfant a dit : « mais EV n'a pas aimé le bisou. Quand on est amoureux, on ne fait pas des choses qui font sentir mal ». Cela m'a alors rappelé une phrase dite lors d'une formation du Collectif féministe contre le viol⁴¹ (CFCV) qui m'avait marquée. La formatrice avait dit : « Si une personne te frappe avec un rouleau à pâtisserie, ce n'est pas de la cuisine, c'est de la violence. C'est pareil pour le viol, c'est de la violence, pas de la sexualité ». J'ai alors ajouté la phrase suivante afin de marquer la distinction entre violence et geste de tendresse : « faire un bisou sur la bouche à EV alors qu'il n'en n'avait pas envie et qu'il n'aimait pas, ce n'est pas de l'amour. C'est de la violence sexuelle. C'est interdit par la loi ».

Sur ce point, le programme CAP aborde aussi explicitement la différence entre les secrets qui

40 Dussy, D. (2013), *Le berceau des dominations. Anthropologie de l'inceste*, La Discussion, Marseille, p. 75 : « Un beau-père dit "Je me suis occupé de ma fille" ; "je lui ai fait une caresse, je lui ai effectivement baissé sa culotte, je lui ai embrassé le sexe ; ça je l'ai reconnu". [...] Sont également employés les termes "faire des bisous", "les faits", "ce que j'ai fait", "ça", "les bêtises", "j'ai fait une connerie", "prendre ma fille", "un problème" et bien entendu "faire l'amour" ».

41 Collectif Féministe contre le viol : <https://cfcv.asso.fr/>, consulté le 27/05/2023.

sont agréables à garder (un anniversaire ou un cadeau surprise par exemple) et les secrets « dangereux », désagréables à garder : « les bisous, les caresses et les touchers des adultes sur les enfants n'ont pas besoin d'être gardé secret ». Cela rejoint les recommandations de Muriel Salmona : « s'il est normal de garder secrète une expérience sexuelle consentie, désirée et permise par la loi, et de ne pas en parler parce que c'est sa vie intime et qu'on n'a pas envie de la dévoiler, les violences sexuelles sont à dénoncer, il ne s'agit pas d'intimité, elles n'ont surtout pas à rester secrètes »⁴².

B.4. Lutter contre les stéréotypes sexistes et racistes sur les violences

Dans le script CAP se trouve une attention particulière à ne pas reproduire les stéréotypes sur les violences. Dans les saynètes, des garçons et des filles sont montrés dans les rôles de victimes et d'auteurs de violence afin de ne pas renforcer le stéréotype que seules les filles se feraient agressées. Le stéréotype est même explicité durant l'atelier : « souvent, les personnes pensent que ce sont des choses (ici on parle d'agressions sexuelles) qui arrivent seulement aux filles, mais on sait que ça arrive aux garçons et aux filles ». En effet, pour les mineurs, les statistiques montrent que 78 % des plaintes déposées pour violences sexuelles concernent des filles et donc 22% concernent des garçons⁴³. En revanche dans 96% des cas les agresseurs sont des hommes. Pour autant, il semble important de ne pas invisibiliser les 4% d'enfants victimes de violences de la part de femmes. Cette attention aux stéréotypes permet de ne pas invisibiliser certaines violences, et donc de réduire le risque que les victimes ne se reconnaissent pas dans les situations décrites. Cette attention permet aussi d'éviter de renforcer certains stéréotypes de genre, comme par exemple, l'idée que les enfants garçons sauraient réagir et se défendre face à ces situations et n'auraient donc pas besoin de séances de prévention.

L'atelier CAP accorde également une vigilance particulière à ne pas transmettre une vision normative des agressions sexuelles et du viol, à savoir par un·e inconnue, à l'extérieur, avec menaces, brutalité, la nuit. Ceci me paraît important pour que les victimes puissent réussir à s'identifier comme telle. Dans son livre, Dorothée Dussy partage ainsi le témoignage d'une personne incestée pour qui il était impossible de se reconnaître dans la manière dont le viol

⁴² Salmona, M. (2015), *Préventions des violences sexuelles envers les enfants. Pourquoi en parler aux enfants ? Comment leur en parler ? Comment mieux les protéger ?*, Paris, p.11.

⁴³ Ipsos (2020), « Sondage pour l'association Face à l'inceste »

était présenté : « j'en ai parlé longtemps comme d'une aventure. Parce que le mot inceste, je ne connaissais pas. Je connaissais le viol, parce que dans ces lycées à la con, ils t'obligent à dire « Le viol c'est comme-ci, c'est comme ça », bon donc c'était pas un viol, ça c'était sûr, et donc ça ne pouvait être qu'une aventure »⁴⁴.

Cette vigilance vise aussi à ne pas véhiculer de stéréotypes racistes : des consignes sont données afin que ni l'enfant ni l'adulte inconnu, qui commettent une agression ne soient joué·es par un animateur homme racisé⁴⁵ et que la personne qui joue EA n'incarne pas le stéréotype du « jeune des quartiers populaire ». Cette pratique vise à éviter toute association entre un groupe racial spécifique et des comportements agressifs, ce qui pourrait contribuer à la discrimination et à la stigmatisation des personnes racisées. Cette approche est nécessaire et pertinente dans la mesure où elle vise à assurer l'égalité, la sécurité et le respect de toutes les enfants, indépendamment de leur assignation raciale. Le programme CAP envoie un message clair : les agresseur·es peuvent être de toutes origines, et il est essentiel de se concentrer sur les comportements inappropriés plutôt que sur des caractéristiques raciales.

B.5. Contrer la stratégie de l'agresseur·e

La stratégie de l'agresseur·e a été décrite par le CFCV, qui énonce les mécanismes de la violence et les moyens utilisés par l'agresseur·e pour imposer son pouvoir sur la victime et assurer son impunité. L'une des constantes consiste à fragiliser petit à petit sa victime pour la mettre sous emprise. Les étapes principales de cette stratégie sont les suivantes :

- iel choisit la victime en raison de sa vulnérabilité,
- iel l'isole,
- iel crée un climat de peur et d'insécurité,
- iel inverse la culpabilité,
- iel dévalorise la victime, la traite comme un objet,
- iel va agir en mettant en place les moyens d'assurer son impunité, notamment en

44 Dussy, D. (2013), *Le berceau des dominations. Anthropologie de l'inceste*, La Discussion, Marseille, p.201.

45 Les personnes dites racisées sont celles qui subissent les conséquences négatives des processus de racialisation de la société et du racisme systémique, du fait de certaines de leurs caractéristiques physiques ou de leur patronyme. De fait, personne n'échappe aux processus de racialisation de la société. Cependant, les personnes blanches étant considérées comme la norme dans les sociétés occidentales, leur racialisation et les avantages qu'elles en tirent sont généralement invisibilisés.

« recrutant » des alliés.

Ces éléments récurrents visent à justifier et à perpétuer les violences envers les enfants. À mon sens, l'un des aspects importants du programme CAP, est d'apporter des contenus d'information clairs sur la réalité des violences et les manières dont elles s'exercent sur les enfants. Grâce aux saynètes, les mécanismes de la stratégie de l'agresseur·e sont présentés, puis analysés collectivement. Par exemple, certaines saynètes donnent à voir le climat de peur, de confusion et d'insécurité que met en place l'agresseur : l'oncle de EV la force à s'asseoir très près de lui, la touche le corps alors qu'il est évident qu'elle ne consent pas à ces touchés et lui fait du chantage pour qu'elle l'embrasse sur la bouche. Aussi, l'inversion de responsabilité est montrée dans la saynète de l'oncle où celui-ci répond à EV qui refuse de lui donner un bisou : « mais tu as toujours aimé ça ! ». Les saynètes permettent d'illustrer la manière dont l'agresseur met en place les moyens d'assurer son impunité. La scène avec l'oncle se termine par une réplique ferme de celui-ci à EV : « Ce qui vient de se passer, ça doit rester entre toi et moi. Tu n'en parles à personne, ce sera notre petit secret ! ». Aussi, tout l'enjeu des ateliers adultes est de rompre l'isolement dans lequel les agresseur·es enferment les enfants.

Enfin, la référence régulière aux trois droits spéciaux (« être en sécurité, fort·e et libre »), me semble également jouer un rôle essentiel dans plusieurs aspects liés à la lutte contre les discours des agresseur·es. En mettant l'accent sur ces droits, on souligne l'importance de leur respect et on renforce ainsi le message selon lequel les agressions sont inacceptables et que les enfants ont le droit d'être protégé·es, de se défendre et de vivre leur vie en toute liberté et en toute sécurité. De plus, en faisant référence au droit, on introduit une autorité tierce dans la situation de violence, ce qui a pour effet de rétablir un équilibre de pouvoir. En s'appuyant sur les principes du droit, on instaure un cadre de référence légal et moral qui définit les normes de comportement acceptables et qui condamne les actes de violence. Cette autorité tierce a pour effet de replacer les responsabilités « à l'endroit », en mettant l'accent sur la culpabilité et la responsabilité de l'agresseur·e plutôt que de la mettre sur la victime. Ces différents éléments permettent ainsi de développer un contre-discours solide face à celui des agresseur·es.

Partie III. Comment la posture CCF peut renforcer l'impact des ateliers destinés aux enfants ?

À mon sens, le programme CAP a des qualités indéniables dans la prévention des violences faites aux enfants. Cependant, son script aux contenus « figés » et le choix d'un seul passage par classe laissent peu de marge de manœuvre aux intervenant·es pour adopter une posture relevant de l'éducation populaire.

J'ai alors expérimenté l'apport de posture et d'outils inspirés de l'approche centrée sur le groupe propre aux CCF afin d'enrichir l'atelier destiné aux enfants. L'enjeu de cette partie est de présenter ces expérimentations pour tenter créer un cadre plus favorable à l'expression et à la confrontation des enfants, en partant davantage de leurs propres expériences et savoirs. Ces outils, inspiré par l'approche centrée sur le groupe, sont ceux utilisés par les CCF au quotidien dans les animations EVARS : la reformulation, les questions ouvertes, les relances vers le groupe, la prise en compte du langage non verbal et des ressentis, notamment à l'aide de la reformulation du non-verbal. Par ailleurs, la posture basse des CCF m'a permis d'éviter les jugements et les prescriptions par rapport aux stratégies et aux ressentis des enfants. Je rendrai aussi compte de mes recherches sur l'utilisation de la congruence de l'animateur·ice. Je terminerai cette partie par une les enjeux du moment de rencontre et les questions que je me suis posée en le pratiquant.

A. Privilégier les reformulations

La reformulation est l'un des outils phares du métier de CCF, elle apparaît indispensable avec un public d'enfants d'écoles élémentaires afin de s'assurer de la bonne compréhension des mots et des propos. Notre langage étant rempli d'implicites, de métaphores, de sous-entendus, d'abstractions, de second degré, il me semble important d'être vigilante à repérer les éléments de langage complexes, à réfléchir à comment les expliquer et de se préparer à les reformuler avant les ateliers enfants.

Plusieurs cas concrets m'ont permis de mettre à l'épreuve mes capacités de reformulation. Le premier concerne le terme « stratégie ». Lors de l'une de mes animations, j'ai utilisé ce mot

au moment de la discussion sur ce qu'il était possible de faire face à des agressions. Au moment où je l'ai formulé, aucun enfant n'a levé la main. Je voyais à leurs réactions (visages circonspects, regards interrogatifs), qu'ils ne comprenaient pas le terme. J'ai alors explicité leur attitude (reformulation du non-verbal) : « vous avez l'air de ne pas comprendre le mot « stratégie » que je viens d'utiliser, c'est bien ça ? ». Ils ont acquiescé. J'ai alors reformulé en leur posant la question suivante « qu'est-ce que EV peut faire ou dire dans cette situation ? ».

Dans le programme initial, certains verbes posent également difficulté. Il est notamment demandé aux enfants de trouver : « qu'est-ce qu'a fait l'adulte inconnu pour tromper, embobiner EV ? ». Constatant que ces termes n'étaient souvent pas compris, j'ai alors proposé les termes « piège » ou « ruse » pour remplacer « tromper » et « embobiner ». J'ai aussi choisi de prendre le temps de les expliciter : « un piège ou une ruse, c'est quelque chose que va dire l'adulte inconnu pour empêcher EV de réfléchir et de se défendre ». Enfin, le terme « consentement » peut être difficile à saisir pour beaucoup (enfants comme adultes d'ailleurs). J'ai donc choisi d'utiliser les mots suivants pour en parler, en m'inspirant du programme MCCMC : « est-ce que ça fait oui ou est-ce que ça fait non à l'intérieur de ton corps ? » ou « est-ce que c'est agréable ou désagréable ? ».

La reformulation peut aussi être proposée aux enfants, notamment en leur demandant de reformuler leurs propos ou une consigne. Cela permet de s'assurer qu'ils ont bien compris. Par exemple, lors de la première saynète de résolution, un·e enfant de la classe est invité·e à participer à la scène en tant qu'ami·e d'EV, afin d'illustrer le fait de pouvoir demander de l'aide à un·e ami·e. Il lui est proposé d'aller à l'école avec EV, de l'aider à dire non, de rester avec iel si EA lui ordonne de partir, puis d'aider EV à en parler à un·e adulte. Avant de commencer la scène, il peut m'arriver, notamment dans les petites classes, de prendre le temps de demander au groupe de reformuler collectivement ce que doit faire l'ami·e de EV dans la scène.

La reformulation peut aussi permettre de réadapter son langage en s'appuyant sur celui partagé au sein du groupe afin de favoriser la compréhension mutuelle. Par exemple, dans l'atelier CAP destiné aux enfants, il peut arriver de discuter du fait de « rapporter ». Dans certaines classes, les enfants ont pu utiliser le terme « balance » ou « poucave ». J'ai choisi de

réutiliser ces termes lorsque cela favorisait la compréhension de l'enjeu sous-jacent, à savoir : « qu'un·e rapporteur·euse, une balance ou une poucave, c'est une personne qui raconte des histoires sur les autres pour leur causer des problèmes alors qu'il n'y a pas de danger. Dans cette situation, EV a été privé·e de ses droits et iel a besoin de trouver de l'aide face à ce problème difficile. On n'est pas un·e rapporteur·euse ni une « balance » ou « une poucave » si on parle à un·e adulte pour nous protéger ou pour aider une autre personne à être protégée. ». Lors de cette discussion, j'ai aussi proposé de chercher des exemples de situations où une personne avait effectivement « rapporté, balancé ou poucavé » afin de rendre plus concrète la différence entre cette action et le fait de demander de l'aide dans une situation d'agression.

Enfin il me semble important de développer une approche non-jugeante vis-à-vis du vocabulaire et du registre de langue employés par les enfants et éviter de dévaloriser et discréditer leur langage dans sa posture et ses remarques. Cette question peut se poser à propos des mots que les enfants ont l'habitude d'utiliser pour nommer leurs parties intimes notamment : « zizi », « quéquette », « zézette », « foufoune », « nénés ». Les « reprendre » sur l'utilisation de mots « inadaptés » fait courir le risque que certain·es enfants ne se sentent plus autorisé·es à s'exprimer, n'osent plus reprendre la parole ou qu'ils pensent que tous leurs propos vont être d'emblée vus comme une provocation. Cela contribue aussi à reproduire des inégalités sociales, où la parole légitime se situerait du côté des adultes et des enfants qui maîtrisent le mieux les codes scolaires du fait de la position sociale de leurs parents. Il me semble aussi important d'en parler en amont avec les enseignant·es afin de discuter des réactions à avoir face à des « gros mots » ou des propos dits « inadaptés » au contexte scolaire lors des séances de prévention.

B. Privilégier les questions ouvertes et les relances vers le groupe

Tout au long du script initial destiné aux enfants se trouvent des questions fermées. Certaines ont pour objectifs de s'assurer de la compréhension des enfants. D'autres sont posées tout en laissant entendre qu'il y a une réponse attendue. Par exemple : « est-ce qu'il y a quelqu'un qui est là à l'école avec EV tous les jours ? ». Ici, la réponse attendue est « les amis de EV ». J'ai rapidement fait en sorte de diminuer ce type de questions et de privilégier les questions ouvertes. Ce sont des outils importants dans la posture d'animation en tant que CCF car elles

demandent aux personnes une implication personnelles (ressentis, idées ou opinions) et un temps réflexion afin de pouvoir y répondre. Elles permettent de montrer de l'intérêt porté à ce que les personnes ont à dire et de centrer son attention sur le groupe au sein duquel on intervient.

En plus de leur caractère fermé, certaines questions du script induisent un jugement moral. J'ai constaté qu'elles empêchaient la participation active des enfants et de prendre en compte leurs représentations sur les violences. Par exemple, la question : « Est-ce que vous pensez que EV aurait envie de donner un coup de poing à l'enfant qui l'intimide ? » est posée pour amener une sorte de conclusion moralisante de ne pas frapper un autre enfant, même s'il nous intimide, au prétexte que : « en frappant l'autre, on enlève le droit de l'autre personne et on fait exactement la même chose que la personne qui essaie de nous intimider ». J'ai rapidement arrêté de poser cette question. En effet, lorsque je le faisais, les enfants répondaient souvent « non », car à mon avis, iels avaient déjà intériorisé que les adultes attendaient d'eux qu'il n'était pas acceptable de frapper un·e autre enfant pour se défendre d'une agression. Par ailleurs, celle-ci arrivait assez vite après la première scène, cela avait pour effet de faire comprendre aux enfants qu'il y avait effectivement des réponses attendues et cela pouvait freiner pour répondre « sincèrement » et donc d'avoir la possibilité d'entendre et d'accueillir ce qu'iels pensaient afin de le mettre en discussion dans le groupe.

Lorsque j'ai arrêté de poser cette question, il arrivait que les enfants apportent d'eux-même l'idée de frapper EA. Je pouvais donc accueillir cette idée sans la juger : « Oui, (prénom EV) pourrait être en colère et vouloir frapper (prénom EA) pour ne pas avoir à lui donner son goûter. ». À la suite de ma formation CCF, j'ai réussi à mobiliser plus fréquemment la relance vers le groupe : « qu'est-ce que vous en pensez ? ». Une discussion pouvait alors s'engager au sein du groupe sur les stratégies utilisées par les enfants ; certaine·e·s témoignant qu'iels avaient réussi parfois à trouver de l'aide auprès d'un·e ami·e ou d'un·e adulte immédiatement, d'autres non. Des enfants ont pu proposer de s'enfuir. D'autres ont pu témoigner du fait qu'iels avaient été parfois bloqué·es par l'enfant qui les intimidait. Certain·es ont pu dire que seul le fait de frapper avait fonctionné pour les sortir du danger. Ainsi, une discussion s'est engagée sur la légitimité ou pas d'utiliser la violence physique pour se défendre. Le groupe avec lequel j'ai eu cette discussion a tout de même insisté pour

rappeler l'importance d'essayer d'autres solutions avant de frapper. Mais dans les situations où on ne pouvait pas trouver de l'aide, où on ne pouvait pas s'enfuir, où il y avait une situation de danger, il était possible choisir de frapper pour arrêter l'agression et aller se mettre en sécurité. Lors de cette discussion, j'ai aussi proposé de chercher des exemples de situations où il leur semblait illégitime de frapper pour se défendre.

C. Prendre en compte et reformuler le langage non verbal et les ressentis

La formation CCF m'a beaucoup apportée sur la prise en compte du langage non verbal lors des animations ou des entretiens. Je suis plus attentive aux gestes, aux expressions faciales, aux postures, aux regards, aux mouvements des corps et autres signaux non verbaux qui transmettent des informations et des émotions. L'importance de nommer les émotions et le langage non verbal est en effet au cœur de la pratique de CCF, notamment grâce au recours à des questions ouvertes : « qu'est-ce que ça vous fait ? », ou « que ressentez-vous par rapport à cela ? ».

Dans le programme CAP, l'expression des émotions et le décodage du non verbal sont favorisés grâce aux saynètes présentes tout au long de l'atelier. Pour rappel, elles contiennent des situations de violences que pourraient vivre les enfants. Une fois celles-ci terminées les ressentis de EV sont systématiquement questionnés mais il n'y pas de questions supplémentaires pour décrypter ce ressenti, par exemple : « comment avez-vous vu que EV se sentait triste / mal à l'aise/ avait peur ... ». Il m'a semblé important d'ajouter ces questions au script.

Il me semble aussi important de se centrer sur le langage non-verbal des enfants présent·es. J'ai eu l'occasion d'observer diverses attitudes au cours des ateliers que j'ai animés : se cacher les yeux ou le visage, se boucher les oreilles, faire une expression de dégoût, regarder ailleurs, se tortiller sur sa chaise, s'agiter, ne pas réussir à prononcer un mot ou à terminer sa phrase. La gêne, le malaise peuvent être très présents au cours des séances, notamment face à l'utilisation de certains mots en lien avec la sexualité ou le corps : « pénis », « vulve », « agression sexuelle », « sexe ». En effet, les thématiques abordées ne laissent personne indifférent·e et cela est vécu dans le corps des enfants mais aussi des adultes présent·es.

Par ailleurs, le fait de savoir reconnaître ses émotions, les nommer, ainsi que leurs effets sur le corps permet de donner plus de chances aux enfants de réagir et de poser leurs limites face à des violences. Cela les outille pour repérer, dans leur corps, les situations qu'ils trouvent agréables ou désagréables. Cependant, les émotions peuvent être difficiles à interpréter, car ce qu'on pense percevoir n'est pas forcément ce que la personne ressent. Par exemple, lors de la discussion après la scène d'agression sexuelle par un oncle, des enfants analysent parfois le sourire forcé de l'EV comme un signe de joie, alors que celle-ci est fortement gênée par la situation.

Lors de ma formation CCF, j'ai découvert l'outil de la reformulation du non verbal. Cela consiste à nommer les attitudes non verbales observées, à les interroger et à proposer éventuellement des interprétations de ces attitudes. Par exemple, lorsque les enfants rigolent nerveusement, je pouvais demander « je vois que ça vous fait rire quand je parle de ça, est ce que c'est de la gêne ? ». La reformulation des attitudes non verbales au cours de séances de prévention constitue fréquemment un moment de bascule, car cela permet d'inclure le vécu d'enfants qui ne vont pas nécessairement exprimer verbalement leurs ressentis. Cela permet également de travailler en temps réel avec les enfants sur le décryptage des émotions.

Ce fut notamment le cas lors d'un atelier avec une classe de CE1. Suite à une saynète où un oncle exerce du chantage sur son neveu en lui demandant un « vrai gros bisou » en échange d'une paire de rollers, un enfant a dit : « mais peut être que EV avait très envie des rollers et qu'il était d'accord pour donner un bisou à l'oncle pour les avoir ? ». J'ai alors essayé de recentrer l'échange sur les ressentis de EV en demandant : « vous vous souvenez comment se sentait EV dans la scène ? ». Nous avons ainsi pu rappeler que EV n'aimait pas la façon dont l'oncle s'était rapproché de lui et le touchait. Il tentait de s'éloigner, d'éviter le contact avec l'oncle et semblait très mal à l'aise.

Si la prise en compte du non verbal me semble indispensable, je me questionne sur la proportion qu'elle pourrait prendre au cours des ateliers. Par exemple, reformuler la gêne amène souvent à parler des appréhensions que peuvent avoir les enfants au sujet de la thématiques des violences, le risque étant que cela prenne une place trop importante dans les ateliers. Ici, la densité du programme CAP a l'avantage de contraindre à limiter le temps de

discussion accordé à ce sujet et à poursuivre avec les stratégies de défense. J'ai ainsi pu constater qu'au fur et à mesure de l'atelier, les enfants étaient très souvent rassuré·es, car à chaque violence présentée, des pistes d'actions étaient discutées puis montrées dans les saynètes de « résolution positive ».

D. Éviter les jugements et les prescriptions par rapport aux stratégies et aux ressentis

En tant que future CCF et animatrice de prévention du programme CAP, il me semble important d'éviter de juger les réactions et stratégies des enfants face aux violences, quelles qu'elles soient. Par exemple, au moment où nous parlons de la possibilité et de l'importance de dire « non » si on ressent quelque chose de désagréable, je peux poser la question suivante : « qu'est-ce que ça peut faire de dire non à un·e adulte qu'on connaît ? ». Cela me permet de poser la question suivante : « qu'est-ce que ça peut faire de dire non à un·e adulte qu'on connaît ? ». La discussion sur les difficultés de s'affirmer face à un·e adulte peut ainsi s'ouvrir.. « S'en tenir à la prévention : "ton corps t'appartient, on ne touche pas ici, tu dis NON", c'est risquer de culpabiliser l'enfant qui considérera que tout est sa faute puisqu'il n'a pas su, ni pu éviter les violences, et par là même de l'empêcher de parler et d'alerter les adultes »⁴⁶.

Sur ce point, le programme MCCMC me pose question. Dans certains passages de la vidéo et du guide, il est dit : « quand ça nous fait oui, il faut dire oui mais quand ça fait non il faut dire non. On doit toujours dire aux autres personnes ce que ça nous fait lorsqu'elles nous touchent ». Lorsque j'aborde cette partie dans le programme CAP, je suis vigilant·e à ne pas tenir des propos prescriptifs comme « il faut », ou « on doit », mais plutôt d'utiliser des termes qui laissent le choix comme « on peut », « c'est important d'en parler à un adulte en qui on a confiance si ça nous arrive ou si ça arrive à un autre enfant », ou même « on a le droit ». Dans la même logique, je suis attentive à ne pas hiérarchiser les différentes stratégies que pourraient utiliser les enfants face aux violences, même si certaines stratégies me semblent plus accessibles aux enfants et à leur position de vulnérabilité, comme la fuite, par rapport à des stratégies plus spectaculaires sûrement plus difficile à mettre en œuvre pour

⁴⁶ Salmona, M. (2015), Préventions des violences sexuelles envers les enfants. Pourquoi en parler aux enfants ? Comment leur en parler ? Comment mieux les protéger ?, Paris, p.2.

elleux comme frapper.

Aussi, être vigilant·e à ne pas porter de jugements concerne aussi les émotions que pourraient exprimer les enfants lors des ateliers : « Il est important de veiller à ne pas prendre pour acquis que l'enfant puisse ressentir des sentiments de colère, de culpabilité ou de présupposer que son expérience n'ait pu être que mauvaise ou douloureuse... Lorsque les violences proviennent de personnes proches, les enfants sont souvent ambivalents. »⁴⁷

E. Faire preuve de congruence

La posture de congruence est l'un des outils qui m'a le plus marquée et questionnée dans sa mise en œuvre au cours de ma formation CCF. Selon son créateur Carl Rogers, elle se définit comme une forme d'authenticité dans la relation d'aide et d'accompagnement et vise à une correspondance entre ce que la·le professionnel·le pense, ce qu'iel ressent et ce qu'iel montre. Dans une animation, qui plus est sur le thème des violences, l'animateur·ice adulte vit, ressent et donne également à voir des émotions et des attitudes non verbales. Mettre des mots sur ces attitudes et émotions peut aider à réduire la distance entre les participant·es enfants et l'animateur·ice adulte en montrant aux enfants des signes concrets qu'iel se situe à l'intérieur du groupe, et non en dehors.

Ici encore, la question du dosage dans l'utilisation de cet outil est importante, car être congruent·e peut avoir des limites. En effet, il ne me semble pas souhaitable que la·le CCF partage trop souvent ses ressentis avec le groupe, car iel ne se situe pas sur un plan d'égalité et les enfants participant·es, du fait du rapport inégalitaire adulte / enfant et du rapport inégalitaire professionnel·le / participant·es dans le cadre scolaire. Expliciter trop souvent ses ressentis peut prendre trop de place dans les échanges au sein du groupe et ainsi être un frein à l'expression de ressentis différents. Par exemple, un·e CCF qui insisterait de façon répétée sur sa gêne pourrait freiner l'expression sur la thématique et invisibiliser d'autres ressentis présents dans le groupe. Il me semble donc important de présenter une aisance minimum au groupe si l'on veut pouvoir lever certains freins et parler explicitement du corps et des

⁴⁷ Planning familial 13, PRODAS : <https://www.prodass.fr/faq/que-faire-si-des-participant-e-s-parlent-de-violences-notamment-de-violences-intrafamiliales-pendant-une-seance-prodas/> (consulté le 15/06/2023)

violences.

Lors d'ateliers CAP que j'ai animé, j'ai expérimenté cette posture de congruence à plusieurs reprises. Lors de certaines séances, j'ai ressenti de la joie à entendre les enfants discuter de moyens pour se protéger et rester en sécurité, et ai choisi de formuler à voix haute cet enthousiasme au groupe. Ce partage m'a semblé pouvoir contribuer à renforcer le groupe et faire potentiellement contrepoids au sentiment d'impuissance souvent présent lorsque l'on parle de violences. Il a aussi pu m'arriver de rire avec le groupe quand je suis assurée que ce ne sera pas au détriment d'une personne du groupe. Ces moments de rire ou d'enthousiasme me semblent précieux dans la prise en compte de la thématique des violences. Cependant, il est évidemment à garder en tête que le rire peut signifier beaucoup de choses.

Par exemple, lors d'un atelier dans une classe de CE2, au moment de discuter des agressions sexuelles suite à la scène de l'oncle. Certains garçons ont rigolé et mimé de gestes sexuels. Cela m'a mise mal à l'aise et fait ressentir de la colère. Au lieu de réagir tout de suite, j'ai d'abord formulé ce qui se passait : « on est en train de parler d'agressions sexuelles. Vous riez et mimez des actes de sexualité ». Puis j'ai exprimé mon ressenti : « je ne suis pas à l'aise avec ça alors je cherche ce qui peut expliquer votre réaction. Est-ce que c'est possible pour vous de me dire ce qui fait que vous riez et mimez des actes de sexualité ? ». Juste après ces mots, d'autres enfants ont pris la parole pour partager leur malaise, mon intervention ayant sûrement facilité cette expression. Les enfants auxquels je m'étais adressée ont répondu que ça les faisait rire d'entendre parler de ce que peuvent faire des adultes ensemble, qu'ils avaient déjà vu des images sur l'ordinateur. J'ai alors répondu que je comprenais mieux leur réaction. Et j'ai pu clarifier le malentendu entre agression sexuelle et sexualité, tout en rappelant que toutes les agressions sexuelles étaient interdites par la loi ainsi que le partage de sexualité entre adultes et enfants. Je leur ai aussi dit que cela pouvait être dérangent de voir des images de sexualité sur internet. Je leur ai proposé de venir parler à la période de rencontre de ce que ça leur faisait si ils le souhaitaient.

L'expression des émotions par l'animateur·ice peut également avoir une fonction de régulation des échanges. Lors d'un autre atelier dans une classe de CP, les enfants parlaient souvent sans demander la parole. Je ne souhaitais pas ramener du cadre en faisant preuve d'autorité, j'ai alors partagé mon ressenti dans ces moments-là : « je n'arrive pas à vous

entendre et à comprendre ce que vous dites lorsque vous parlez tou·tes en même temps. C'est important pour moi d'entendre ce que vous avez à dire, et ça me donne un peu mal à la tête d'essayer de vous comprendre. J'aimerais qu'une seule personne parle à la fois ».

Enfin, il me semble que la congruence peut aussi se mettre en œuvre en situation de co-animation, notamment en communiquant entre animateur·ices de manière ouverte devant le groupe. Cela permet d'être transparente envers les enfants et de leur montrer que des adultes tentent de se mettre au même niveau qu'eux. Lors d'un atelier où les capacités d'écoute et de concentration me semblaient moins fortes que ce à quoi j'ai l'habitude, j'ai pu demander ouvertement à ma co-animatrice de prendre le relais pour la suite en disant que je me sentais fatiguée et pas en mesure de prendre en compte les remarques des enfants comme je l'aurais souhaité. Lors de cette séance, j'ai aussi proposé à ma co-animatrice de faire une pause avant le moment prévu, sentant que les enfants n'étaient plus en mesure de participer.

F. Proposer un « moment de rencontre » aux enfants : enjeux et questionnements

Le moment de rencontre proposé à la fin de l'atelier destiné aux enfants est un moment spécifique au programme CAP. Il me semble important de s'y arrêter dans le cadre de cet écrit car il ouvre un moment d'écoute, une des activités qui fondent le métier de CCF.

Premièrement, il me semble important de souligner que les conditions d'écoute (durée d'écoute possible par rapport au nombre d'enfants qui y participent et au temps disponible, co-présence des deux animateur·ices dans la même salle) sont plus contraintes que les moments d'entretiens « classiques » que pratiquent les CCF. Cependant, la possibilité même d'avoir un espace d'accueil sur la thématique des violences aux enfants me semble essentielle car iels n'ont pas ou très peu accès à des d'espaces d'écoute qui ne dépendent pas de l'autorisation de leurs parents. J'identifie un paradoxe dans la prise en charge des adultes et celles des enfants : les enfants sont confrontés à une grande violence mais quand il s'agit d'en parler, il n'existe pas ou peu de ressources qui leur sont accessibles en direct, hormis peut-être le 119 mais encore faut-il qu'iels soient en mesure ou en capacité d'utiliser un téléphone. Karen Sadlier analyse cela de cette manière : « On pense parfois que ne pas parler peut aider l'enfant à oublier. On sait aujourd'hui que cette position renforce la souffrance chez l'enfant.

En ne parlant pas, on amplifie la loi du silence qui entoure la violence et on participe à sa minimisation et à son déni. Et surtout, on laisse l'enfant isolé avec sa souffrance, ses questions et ses inquiétudes. Ne pas en parler est donc un acte de négligence qui oblige l'enfant à faire face seul, à un contexte de danger. »⁴⁸.

Il est donc important de proposer des temps d'écoute aux enfants. Bien que convaincue de cela, j'ai souvent ressenti des appréhensions à l'approche ou pendant ce moment de rencontre avant ma formation CCF. Au tout début de ma pratique des ateliers CAP, une animatrice de l'association Claf'outils avait rédigé un signalement au procureur·e à propos d'un enfant qui avait témoigné de violences sexuelles de la part de son père. Au cours de l'enquête, la Brigade des mineur·es avait « reproché » à l'association d'avoir « contaminé » le recueil de sa parole par ses questions et l'enquête avait été stoppée. Suite à cet épisode, je me suis rendue compte que ma posture lors des moments de rencontre avait changé. J'avais peur de mal faire, et notamment « d'influencer » le discours des enfants, surtout dans le cas de situations graves où les enfants étaient susceptibles d'être entendu·es par la police.

Je me suis donc demandée comment accueillir des témoignages de violences, notamment sur une durée courte ? Comment clarifier les règles que l'on se fixe pour ces « entretiens » ? Quelles postures mobiliser ?

J'ai alors suivi une formation du CFCV sur l'accueil de la parole de personnes victimes de violences. De plus, lors de ma formation CCF, j'ai pu découvrir et me familiariser avec l'approche centrée sur la personne en entretien et aux postures d'accompagnement des personnes victimes de violences. J'ai aussi cherché des outils spécifiques pour les entretiens individuels avec les enfants. À ce titre, mes échanges avec une CCF qui a encadré mon stage à la maternité des Lilas et mes observations de sa pratique d'entretien ont été une ressource importante pour moi.

De manière synthétique voilà des points qui me paraissent importants lors d'entretiens d'enfants témoignant de violences :

- essayer de se mettre à la même hauteur que l'enfant et éviter d'être trop proche,
- écouter l'enfant jusqu'au bout. Laisser l'enfant raconter les faits à sa façon. Essayer

48 Sadlier, K. (2011), Violences faites aux femmes, les enfants souffrent. Les mots pour le dire. Guide à destination des professionnel·les, Observatoire des violences envers les femmes, Département de Seine-Saint-Denis

d'utiliser le même langage que lui. Ne pas émettre de suggestions. Utiliser des reformulations et des questions ouvertes,

- croire l'enfant, le lui dire et le montrer dans notre langage non-verbal,
- nommer l'interdit : « Iel n'a pas le droit de faire ça, c'est interdit par la loi. »,
- remettre la responsabilité sur l'agresseur·e : « Ce n'est pas de ta faute. C'est lui/elle qui est responsable. »,
- identifier les violences et nommer les faits : « Iel menace. Iel fait du chantage. Iel t'insulte. Iel te frappe, etc... Ça s'appelle de la violence. »,
- valoriser le courage qu'iel a de nous confier cela et avoir un mot d'empathie afin de prendre au sérieux ce que l'enfant dit : « C'est courageux de m'en parler. Ça doit être difficile de vivre ça. »,
- sortir de l'isolement : « Des personnes peuvent t'aider. »,
- identifier et nommer les émotions à l'aide d'outils comme la roue⁴⁹ ou le loto des émotions : « Est-ce que tu peux me montrer ce que ça te fait / comment tu t'es senti·e quand... ? »,
- identifier ses soutiens en lui proposant par exemple de dessiner une carte de soutien avec les personnes avec qui iel peut parler des violences et éventuellement l'aider à penser à d'autres personnes soutien⁵⁰,
- reformuler le non verbal de l'enfant si cela semble pertinent,
- si l'enfant demande qu'on ne répète pas ses propos, lui faire savoir qu'on a une obligation d'aider et de protéger les enfants qui vivent des violences et qu'on va en parler à des personnes dont c'est le travail de soutenir les enfants,
- si un enfant nous parle de violence dont iel est témoin, on peut lui demander de comment iel réagit dans ces moments. Par exemple : « C'est difficile de ne pas entendre quand il y a des cris, comment tu fais ? » ou : « C'est peut être difficile de voir ta mère triste. ».

Lors de ma pratique du « moment de rencontre », prendre au sérieux la parole des enfants me semble être un objectif crucial. Par exemple, lors d'un entretien, un enfant a abordé les violences de manière imagée en parlant d'abord d'un cauchemar : « Je fais souvent des cauchemars, avec des dinosaures, où je suis très en danger »⁵¹. Pour moi, il y avait un enjeu à

49 Source : <https://apprendreaeduquer.fr/roue-des-emotions-enfants/>, consulté le 25/06/2023.

50 Cette carte de soutiens permet à l'enfant d'identifier des personnes ressources et de confiance, elle ne soustrait pas la-le CCF ou à l'animateur·ice de prévention à l'obligation légale de protéger l'enfant.

51 L'entretien est retranscrit dans l'annexe I, p59.

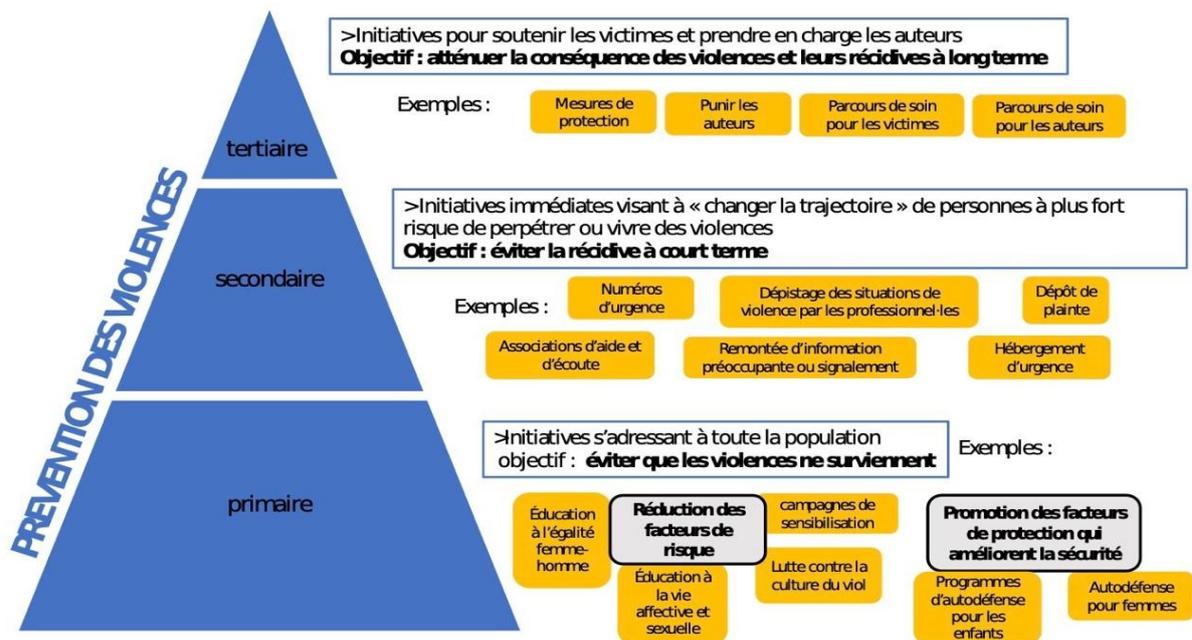
considérer ses propos bien qu'ils semblaient a priori relever de l'imaginaire. Pour cela, j'ai d'abord choisi de lui proposer de lister et choisir des manières de se protéger qu'il pourrait utiliser dans ce rêve en s'inspirant de ce dont nous avons parlé lors de l'atelier du matin. Je tenais aussi à considérer la possibilité que ce recours à l'imaginaire pouvait être un moyen détourné d'aborder une situation vécue réellement. Je me suis donc permise de poser la question suivante pour cela : « Je me demandais aussi : est-ce que tu te sens en danger dans la vraie vie des fois ? ». L'enfant a alors répondu qu'il se faisait régulièrement frapper par son père.

Dans les petites classes, notamment en grande section⁵², je me suis souvent posé la question de comment recevoir la parole des enfants qui ont peu ou pas d'accès au langage. Par exemple, lors d'un entretien, une enfant de cinq ans a commencé l'entretien par ces propos : « Moi je dis à Papa touche pas ça (*elle montre le bas de son ventre*). Papa à moi, pas touche avec moi. Moi je dis chzou Papa chzou j'ai pas envie avec toi, chzou Papa. ». Je me suis demandée comment poursuivre l'entretien car il était possible qu'elle parle d'agressions sexuelles de la part de son père, mais je ne pouvais pas m'en assurer sans risquer de suggérer plus qu'elle n'en avait dit. J'ai décidé de lui montrer que je prenais au sérieux ses propos en adoptant un langage non verbal le plus encourageant possible, en tentant de reformuler ses propos et en lui posant des questions ouvertes : « Tu as réussi à dire à ton père que tu ne voulais pas qu'il te touche ici (*j'ai montré la même zone qu'elle auparavant*). Tu es courageuse de lui avoir dit non et chzou. Comment tu t'es sentie quand c'est arrivé ? ».

Un autre de mes questionnements porte sur la présence du moment de rencontre au sein du programme CAP puisque que celui-ci s'inscrit dans la prévention primaire des violences. La prévention des violences comprend plusieurs niveaux, complémentaires dont rend compte ce schéma ⁵³ :

52 Je suis parfois intervenue dans des classes mixtes grande section / cours préparatoire.

53 Fernique E. (2023), document interne fabriqué par l'association Ancrage, non publié, Grenoble.



La spécificité de la prévention primaire est d'intervenir avant que des violences ne se produisent, ne se reproduisent ou n'augmentent en intensité. L'idée étant d'outiller les enfants en favorisant le recentrage sur le corps, l'écoute et l'identification des émotions afin de faire respecter ses limites, d'augmenter la confiance en soi-même et en d'autres personnes.

Or, à mon sens, le moment de rencontre relève de la prévention secondaire, puisqu'il arrive régulièrement qu'un enfant témoigne de violences vécues de la part d'une personne de son entourage ou d'une personne connue. Ce mélange de deux niveaux de prévention dans le programme pose des questions délicates tant aux associations qui le mettent en œuvre qu'aux CCF, car leur pratique les amène à intervenir sur différents niveaux de prévention : les animations EVARS étant plus axées sur des actions de prévention primaires, et les entretiens violences étant plus des moments d'écoute de vécus de violences déjà passées.

J'ai pu constater différentes approches du moment de rencontre dans les associations dans lesquelles j'ai animé CAP.

Suite à une expérience douloureuse de l'association Ancre au moment de lancer le programme⁵⁴, l'association a modifié le nom et les objectifs de ce moment en "temps de

54 Blézat, M. (2021), Des cercles et des armes, Lutter depuis l'école contre les violences infligées aux enfants, Revue Z, Montreuil, p.84 : « En 2018, au cours d'une action CAP menée par Ancre dans une école grenobloise, un enfant dévoile une situation de violence qui relève du pénal. Avertie par les animateur·rices, la directrice ne souhaite pas transmettre l'« information préoccupante » (IP) à la protection de l'enfance et, dans la foulée, l'inspection académique suspend l'autorisation d'intervenir dans l'école. Faute de traitement du

révision" afin d'éviter de nouvelles déconvenues. Ses objectifs principaux sont désormais de revoir les stratégies vues en animations et/ou de vérifier la compréhension du programme. Cependant, j'ai pu constater dans ma pratique du programme CAP et d'autres actions de préventions des violences, que lorsqu'un espace de parole est ouvert sur ce sujet, les personnes ont tendance à s'en saisir. L'association Garance a choisi quant à elle de cadrer plus clairement les missions des animateurs·ices lors de ce moment en organisant une réunion de préparation avec les Centres Psycho-Médico-Social (PMS)⁵⁵ des écoles dans lesquelles elle intervient afin de s'assurer d'avoir du relais si des situations d'enfants nécessitent un suivi suite à des témoignages de violences. L'association a d'ailleurs décidé d'intervenir dans les écoles uniquement si le PMS adhère au programme CAP et s'engage à prendre en charge les situations de violences exprimées par les enfants lors des interventions.

Le moment de rencontre pose de nombreuses autres questions importantes qu'il serait intéressant de traiter dans une autre analyse : comment baliser les thèmes dont on discute avec l'enfant ou pas ? Quelles marges peut-on laisser aux enfants dans la stratégie de protection par rapport aux violences ?

Il y a d'un côté le devoir de protection des personnes mineures et l'importance de les délester de la charge de se protéger, et de l'autre, la volonté dans les postures des CCF et l'approche centrée sur la personne, que celle-ci soit aussi actrice et puisse aussi activer des stratégies pensées par et pour elle-même. Comment penser de l'autonomie et de l'auto-détermination dans les modes de protection envisagés, notamment en laissant choisir aux enfants les adultes de confiance à qui ils souhaitent parler ? À quel(s) adulte(s) relayer la parole des enfants dans l'école ?

En tant que praticienne du programme CAP et future CCF, il me semble important de poursuivre une réflexion pour continuer de faire exister ce moment d'écoute tout en le balisant le plus clairement possible afin d'éviter d'exposer les animateur·ices à des situations trop difficiles. Cela, d'autant plus dans un contexte où les moyens pour les actions de prévention des violences et de protection de l'enfance manquent.

Enfin, dans mes expériences professionnelles en France, l'écriture de signalement et témoignage de l'enfant par l'Éducation nationale, l'IP est envoyée directement par l'équipe d'Ancrage. »

⁵⁵ P.M.S pour Centre Psycho-Médico-Social. Il est composé d'un·e psychologue, d'un·e assistant·e social·e et d'un·e infirmier·es qui travaillent en équipe. Un·e médecin est également attaché·e à chaque Centre PMS.

d'information préoccupante a soulevé beaucoup de questionnements, notamment, comment comprendre et adopter des codes de rédaction propres à ces écrits pour qu'ils bénéficient du plus de crédit possible auprès des institutions judiciaires ?

Partie IV. Renforcer l'entourage des enfants : le travail avec les parents et les professionnel·les

Dans la plupart des interventions « classiques » dans les collèges ou lycées, il n'est pas prévu de réunion avec les parents et les CCF rencontrent seulement quelques membres de l'équipe éducative. Je n'ai donc pas pu en observer ou en animer depuis la place de stagiaire CCF. Or, un des choix importants du programme CAP, comme d'autres programme de prévention des violences ou du programme Handicap « Et alors ? »⁵⁶ du PF, est de prendre en compte les adultes qui entourent les enfants (parents et professionnel·les des écoles) en leur proposant à respectivement des ateliers d'environ deux heures programmés en amont des ateliers enfants.

A. Enjeux du travail avec les adultes

En s'adressant aux professionnel·les de l'école (professeur·es et animateur·ices), le programme CAP a pour objectif de renforcer la communauté éducative en la sensibilisant aux phénomènes de violences et leurs conséquences sur la santé des enfants.

A.1. Travailler avec les professionnel·les des écoles

Un enjeu fort de l'atelier avec les professionnel·les est d'assurer la continuité après le passage de l'atelier dans les classes. Il s'agit de s'assurer qu'ils puissent être des personnes ressources auprès des enfants sur les questions de violences, à savoir qu'ils puissent :

- repérer des éléments pertinents indiquant qu'un·e enfant subit potentiellement des violences ;
- accueillir la parole d'enfants victimes de violences ;
- aider l'enfant qui exprime un vécu de violence en s'assurant notamment que son témoignage soit relayé aux professionnel·les de la protection de l'enfance, ce qui signifie dans certains cas qu'ils écrivent une Information Préoccupante⁵⁷ (IP) ou fassent un

56 Le planning Familial, Handicap et alors ?, <https://www.planning-familial.org/fr/handicap-et-alors-257>

57 Code de l'action sociale et des familles : Section 2 bis : Information Préoccupante (Articles R226-2-2 à D226-2-8) : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006074069/LEGISCTA000028173201/, (consulté le 12/06/2023)

signalement⁵⁸.

Un autre enjeu qui me semble important est la préparation des professeur·es à l'atelier enfant puisqu'ils sont présent·es lors de celui-ci. En effet, la présence des enseignant·es lors des séances peut être tout à la fois un frein et un facteur facilitant pour la prévention. D'un côté, cela permet d'offrir un cadre sécurisant et familial aux enfants (iels connaissent l'enseignant·e) et à leurs parents (la présence de l'enseignant·e pendant les ateliers pouvant être un gage de sérieux). D'un autre côté, l'ordre scolaire impose une certaine discipline des corps et interdit aux enfants l'utilisation de vocabulaire considéré comme trop familier. Cela pouvant se concrétiser par des rappels à l'ordre des professeur·es à destination des enfants qui s'agiteraient, bavarderaient ou utiliseraient un vocabulaire considéré comme inadapté et ainsi freiner la liberté et la spontanéité des échanges. Le programme CAP essaie de prendre en compte ces risques. Concrètement, il est demandé aux professeur·es une position de retrait et d'observation des animateur·ices pendant l'atelier enfants, sauf en cas de demande explicite d'aide. Ce choix est explicité aux enfants au début de l'atelier : leur enseignant·e est là pour les regarder et voir comment faire pour les aider si iels ont des problèmes.

A.2. Travailler avec les parents

Mettre les parents face à la thématique de la prévention des violences faites aux enfants est un enjeu important et délicat. Le programme CAP a choisi de s'adresser à eux pour mettre en place une culture commune de la prévention des violences. Ceci est à double tranchant, car les parents peuvent faire partie des personnes ressources pour les enfants sur cette thématique tout comme iels peuvent être les auteur·ices de ces violences.

En tant que professionnelle de la prévention des violences, il me paraît toujours délicat de dire à des parents que la majorité des violences sur les enfants sont commises par des personnes proches, dont près de la moitié appartiennent à la famille⁵⁹. Il me semble que cela met la CCF en tension avec la posture d'approche positive inconditionnelle : comment

⁵⁸ Enfant en danger : comment le signaler ? : <https://www.demarches.interieur.gouv.fr/particuliers/enfant-danger-comment-signaler>, (consulté le 12/06/2023)

⁵⁹ Association mémoire traumatique et victimologie (2015), Impact des violences sexuelles de l'enfance à l'âge adulte. Déni de protection, de reconnaissance et de prise en charge : Enquête nationale auprès des victimes, Paris

démontrer de l'acceptation et de l'estime réelle et sincère aux parents et garder la conviction qu'ils sont capables de changement quand on a également en tête qu'ils peuvent être auteur-trices de violences sur leurs enfants ?

Des réticences peuvent également émerger car cette thématique est perçue comme appartenant à la sphère privée. Ainsi, certain.e.s parents peuvent penser que c'est à elleux de se charger de cela et non à des intervenant.e.s extérieur.es

Par ailleurs, il peut être exposant pour les parents de s'exprimer sur leurs pratiques éducatives en présence de professionnel·les du secteur social. Comment prendre en compte leur crainte éventuelles d'être jugé-e-s sur ce qu'ils font, ne font pas, ou feraient mal ? Comment éviter de renforcer l'idée que les parents font mal leur travail et que les professionnel·les seraient les seul·es à même de traiter ces questions ? Comment réduire le risque d'adopter une posture de jugement par rapport aux parents ?

Un autre enjeu que je perçois dans ces ateliers est lié au choix des mots utilisés et du registre de langage employé. Le risque ici étant d'utiliser des mots compliqués, techniques ou du jargon professionnel sans les expliciter et donc d'exclure une partie des parents, notamment les parents pour qui la culture de l'école n'est pas familière. De même, l'asymétrie entre parents et professionnel·les pourrait se renforcer dans le cas des parents allophones, ou de parents ne maîtrisent pas la langue française. Dès lors, quels outils développer pour que ces parents ne soient pas exclus des séances ? Comment prendre en compte ces contextes et articuler ces différents rapports de domination (de classe, de race, institutionnels, de langue parlée) pour rendre le contenu de l'atelier le plus accessible possible par les parents ?

Une autre question se pose enfin par rapport à l'accessibilité des ateliers. Quels sont les parents dont les contraintes matérielles leur permettent de pouvoir venir et d'être disponible pendant ce moment. J'ai aussi constaté que les parents présent·es aux ateliers étaient majoritairement des mères qui sont déjà plus investies que les pères dans l'éducation des enfants. Se pose ainsi la question du risque de renforcer un sentiment de culpabilité dans les pratiques éducatives qu'elles portent déjà.

B. Présentation factuelle des ateliers destinés aux adultes

B.1. Préparation du passage de l'association dans une école

La préparation en amont des animations avec les partenaires est un moment important qui fait partie de la réalité du travail des CCF. Il suscite des enjeux et des questionnements, tels que : comment présenter les animations à l'établissement et aux professionnel-le-s qui y assistent ? Quel cadre poser quand la demande des établissements ne correspond pas tout à fait à ce que propose les CSS ? Quelle procédure mettre en place avec les établissements quant aux situations de violences rapportées par des élèves ?

Au cours de mes stages, je n'ai pas eu l'occasion d'observer d'échanges entre le CSS et les partenaires. J'ai demandé à l'une des CCF qui m'a suivie en stage des informations sur ce sujet en lui présentant ma pratique pour le programme CAP. Notre échange m'a permis d'avoir en tête les éléments suivants lors de la mise en œuvre des partenariats :

- Le contenu et les principes du programme doivent être présentés à l'établissement et aux professionnel-le-s qui y assistent. Cela permet de réduire grandement le risque de malentendus par rapport à la demande des établissements. Une convention⁶⁰ permet de formaliser ces éléments ;
- Il est nécessaire d'inclure les parents dans le dispositif d'intervention proposé ;
- Une procédure de réponse aux situations de violences rapportées par des élèves doit être établie en amont avec l'école. Il peut notamment s'agir d'un accord pour que les enfants qui rapportent des violences puissent être entendu·es par les services de santé scolaire sans prévenir les parents à priori⁶¹.

B.2. Les ateliers CAP destinés aux adultes

Dans le programme CAP original, les ateliers destinés aux parents et aux professionnel·les se font séparément. Par souci de concision, j'ai choisi de les présenter ensemble car ils sont globalement similaires. Ces deux ateliers sont aussi soutenus par un script.

⁶⁰ Exemple de convention de l'association Garance en annexe II, p61.

⁶¹ Sauf si les prévenir va dans le sens de protéger l'enfant.

L'atelier débute par une présentation de la structure intervenante et une explicitation des objectifs de la rencontre. S'ensuit une déconstruction des stéréotypes sur les violences faites aux femmes et aux enfants. Des chiffres présentant la réalité de ces violences et les facteurs de vulnérabilité des enfants (le manque d'information, la dépendance et l'isolement) sont ensuite présentés. S'enchaîne une présentation des limites des stratégies de prévention dites « traditionnelles » (répression des agresseur·es, consignes d'évitement des interactions avec des adultes inconnus et de la présence seul·es dans l'espace public) croisée avec la stratégie de prévention choisie : autonomisation et renforcement des enfants et des adultes qui les entourent. Des outils d'écoute active de base et des numéros à appeler en cas de suspicion de maltraitance sont ensuite proposés.

Enfin, l'atelier pour enfants est présenté de manière synthétique, accompagné de précisions sur le rôle attendu des enseignant·es lors de l'animation et dans l'information à transmettre aux familles. L'atelier se termine par un temps de questions-réponses.

B.3. La réunion de bilan avec la direction de l'établissement scolaire

Lorsque tous les ateliers ont été menés, un temps de bilan est prévu avec la direction de l'école. Cette réunion consiste à recueillir oralement les retours de l'équipe pédagogique sur les animations réalisées. Ces retours viennent compléter ceux qui nous sont parvenus par le biais des questionnaires de bilan distribués au moment des interventions. Ce moment est aussi l'occasion de faire le point sur les témoignages des enfants qui nécessitent un suivi de la part de l'école.

Les réunions de bilan auxquelles j'ai pu prendre part se sont déroulées sans encombres et les retours ont été globalement positifs. Il arrive souvent que les équipes pédagogiques soient en demande d'outils et/ou pistes d'activités complémentaires, afin de poursuivre les conversations entamées au sein des classes. Avec l'association Claf'outils, nous avons créé un document spécifique pour répondre à ce besoin, qui proposait diverses suggestions d'activités⁶².

⁶² Ce document peut être trouver annexe III, p 63

C. Quelles adaptations pour les ateliers professionnel·les au regard de la posture CCF ?

Dès ma première expérience des deux réunions adultes (pré-formation CCF), j'ai observé de nombreux moments d'inconfort. De fait, ma posture durant ces deux premiers ateliers a été très « descendante ». Le contenu de ces réunions était beaucoup trop dense, laissant très peu d'espace à la discussion, à l'élaboration et à la prise en compte des expériences, savoirs et questionnement des adultes. Il ne permettait pas d'adopter une posture relevant de l'éducation populaire.

J'ai constaté que le dispositif mis en place pouvait générer des postures de défiance, surtout de la part des professeur·es. Cela se manifestait par des formes de résistances passives : des rires, des sarcasmes, des questions provocantes, ou certain·es montraient clairement qu'ils « attendaient la fin ». Une hypothèse est que ces réactions étaient la manifestation des professeur·es de leur mécontentement face au manque de place qui leur était laissé.

Après cette expérience, j'ai choisi d'appliquer des adaptations, de remodeler fortement le format (contenu et le dispositif) de cet atelier, et de le différencier clairement de celui mené auprès des parents. J'ai aussi cherché différentes manières d'adapter ma posture afin de créer un cadre favorable à l'expression autour du sujet des violences faites aux enfants en utilisant des outils propres aux CCF. Mon objectif était de partir des expériences et des savoirs des participant·es afin d'inclure le plus de personnes possible dans ces discussions.

C.1. Favoriser l'expression et l'implication des professionnel·les

Pour les réunions avec les professionnel·les, j'ai choisi de me concentrer sur deux objectifs :

- développer leurs compétences de repérage et d'écoute face aux situations de violences rencontrées par les enfants,
- renforcer leurs compétences d'accompagnement de ces situations en présentant les ressources institutionnelles et associatives.

Tout d'abord j'ai transféré une grande partie des informations présentes dans l'atelier original que je n'allais pas présenter à l'oral dans un livret distribué à l'issue de l'atelier. Comme la

grande majorité des professionnel·les ont des compétences de lecture assez développées, cela ne paraissait pas poser de problèmes d'accessibilité à ce document. Afin de sortir d'une approche descendante, j'ai choisi un dispositif d'animation impliquant le plus possible chaque personne.

Lors de l'atelier, je débutais par un petit temps collectif où je présentais l'association pour laquelle j'intervenais puis je proposais un cadre pour les échanges. Ensuite, je présentais rapidement la thématique accompagnée d'une synthèse des principaux chiffres des violences faites aux enfants et de leurs conséquences sur leur santé.

Une fois cette introduction collective réalisée, je proposais des petits groupes tournants sur le format du World Café⁶³ autour de différentes situations de témoignages d'enfants subissant des violences avec la consigne suivante : « que faites-vous, que dites-vous, si un enfant vous dit cela ou si vous observez cela chez un enfant ? Essayez de penser aux mots que vous utiliseriez avec les enfants. ». Je rappelais l'importance de s'exprimer sans trop se censurer, afin de pouvoir prendre en compte leurs représentations et leurs potentiels blocages sur ces questions. À chaque situation, les participant·es avaient quelques minutes de réflexion seul·es. Lorsque tout·es les participant·es étaient passé·es par les trois situations, nous nous rassemblions et je demandais à une personne volontaire de présenter une synthèse des propositions de chaque table.

Après chaque synthèse, je proposais aux groupes de s'exprimer sur ce qu'ils ressentaient après avoir entendu ces témoignages et je relançais le groupe sur certains points des synthèses qui avait été présentées. Je faisais en sorte d'aborder les points importants de l'accueil des témoignages de violences et les faisceaux d'indices qui permettent de penser qu'un enfant subit des violences. Par la suite, j'ai gardé ce dispositif car il permettait plus d'espace pour la discussion et l'implication des participant·es.

Grâce aux apports de la formation CCF, j'ai pu utiliser plus facilement et consciemment des outils, comme les reformulations, les questions ouvertes et les relances vers le groupe.

Par exemple, lorsque je présentais synthétiquement l'atelier enfant, une professeure m'a demandé si je proposais l'atelier aux parents aussi. Elle y percevait le risque que cela renforce

⁶³ Dans un World-Café, les participant·es se répartissent à différentes tables. À chaque table iels discutent sur une situation pendant un temps imparti. Puis les groupe changent de tables pour discuter d'une autre situation. Après chaque passage, les groupes laissent une synthèse de leur réflexion afin que les suivant·es puissent enrichir les discussions petit à petit. L'événement se termine par une assemblée plénière qui reprend les idées et les conclusions principales de chaque table.

les parents agresseur·es. J'ai reformulé de manière synthétique sa réponse puis j'ai demandé au groupe ce qu'ils en pensaient. La discussion a été riche et a amené à de nouvelles réflexions. Une accompagnant·e d'élève en situation de handicap (AESH) a par exemple rappelé que la question des adultes agresseur·es pourrait se poser aussi dans cette réunion.

C.2. Parler de l'usage de la violence au sein de l'école ?

La question de ce qui est autorisé à discuter dans le cadre scolaire peut également se poser dans l'évocation de stratégies d'autoprotection face aux violences. Lors des ateliers enfants, nous abordons le fait de pouvoir frapper un·e adulte qui nous met en danger afin de pouvoir fuir et se mettre en sécurité. Une enseignante ayant été absente lors de l'atelier adulte est intervenue pour réprimer ces propos (tenus par les enfants) en expliquant que la violence n'est pas une réponse acceptable et qu'elle aimerait que les enfants proposent d'autres stratégies. J'ai choisi de me positionner contre cette affirmation devant les enfants, en expliquant que nous en avions parlé lors de l'atelier qu'elle avait manqué. Malgré tout, cela m'a paru extrêmement délicat.

Après la séance, j'ai proposé à cette l'enseignante d'en rediscuter. Cela lui a permis de mieux comprendre les limites de son intervention. Par ailleurs, j'ai ajouté qu'il était important que les enfants puissent exprimer leur imaginaire et leurs fantasmes de toute puissance face aux adultes, car dans la réalité, ils sont bien souvent démunis·es.

L'intervention de cette enseignante pose des questions qui vont au-delà de cet atelier : dans le cadre de l'école, quelles sont les violences qui sont condamnées ? Quelles violences sont invisibilisées ? Par exemple, remet-on en cause le fait de préparer les enfants à une intrusion dite « terroriste », à des incendies ou, tout simplement aux risques de se déplacer dans l'espace public (traverser la route) ? Alors que les chiffres des violences faites aux enfants sont très élevés, comment se fait-il que ce sujet ne soit pas plus abordé ? Et lorsqu'il l'est, pourquoi y a-t-il autant de réticences des adultes ?

Par ailleurs, cela m'a amenée à réfléchir à la manière d'aborder avec les enseignant·es la présentation des stratégies d'autoprotection physiques lors de l'atelier enfant afin que celles-ci ne soient pas perçues comme une invitation à la violence. Selon moi, l'enjeu de former des personnes ressources autour des enfants implique que l'analyse de ce qui constitue la

violence ou non soit comprise par ceux-ci.

D. Quelles adaptations pour les ateliers parents grâce aux outils CCF ?

Pour les parents, l'atelier initial renforçait la représentation que l'institution scolaire savait mieux qu'eux ce qui était bon pour leur enfant. Par ailleurs, cela accentuait l'écart entre les parents qui maîtrisaient la culture scolaire et ses codes et ceux qui ne les maîtrisaient pas ou peu. Ces premiers arrivaient malgré tout à poser des questions et à exposer leur point de vue, se sentant légitimes. Les autres restaient silencieux·ses et se sentaient tenu·es de rester par obligation ou au contraire, partait très vite des ateliers.

Au vu de ces éléments, je me suis demandé comment prendre en compte le plus grand nombre de parents sans les déposséder de leurs expériences et de leur savoir ? Comment éviter de renforcer l'asymétrie entre les professionnel·les du social et les parents ? Comment éviter de reproduire des pratiques et des outils excluants ?

D.1. Favoriser la présence et l'inclusion des parents

Je me suis questionnée sur l'utilisation de support écrits avec les parents. Je ne pouvais pas proposer un livret aussi fourni qu'avec les professionnel·les car je risquais d'exclure les parents qui n'avaient pas accès à la lecture ou qui ne maîtrisait pas la langue française. J'ai tout de même choisi de distribuer un livret de quatre pages assez aérées, écrit le plus simplement possible, accompagné de nombreuses illustrations afin d'avoir un support sur lequel m'appuyer pour l'animation. Je pouvais ainsi éviter d'aborder certaines choses à l'oral ou passer plus rapidement sur d'autres (comme les chiffres). Le livret permettait aussi d'être reconsulté plus tard ou distribué aux parents absent·es.

Aussi, le petit nombre de parents participant-au premier atelier que j'avais animé m'avait posé question. Seulement cinq parents s'étaient déplacé·es. Je me suis alors demandée comment favoriser la présence d'un plus grand nombre de parents ?

D'abord, j'ai choisi d'accompagner l'école dans la communication sur le sujet. J'ai proposé un mot d'information et j'ai demandé de procéder à un rappel une semaine avant l'atelier. Pour soulager le travail du personnel des écoles, j'ai écrit ces mots moi-même et les ai proposé pour validation. Cela fut très majoritairement bien apprécié.

Ensuite, j'ai constaté qu'il semble compliqué pour certains parents de se libérer pendant deux heures d'affilées. Lors du premier atelier, quelques parents étaient parties au bout d'une heure, voir avant. J'ai donc réduit l'atelier suivant à une heure.

Aussi, il me semble que l'horaire a son importance, certains parents étant libres dès la fin officielle de l'école (16h30 à Paris) ou la fin du temps d'étude et/ou du goûter (18h00 à Paris). J'ai donc proposé à l'école deux ateliers consécutifs, un de 16h40 à 17h40, puis l'autre de 18h à 19h. La durée d'une heure m'a semblé parfois un peu trop courte pour pouvoir laisser suffisamment de place aux échanges, mais plus de parents étaient présents à partir du moment où l'école s'impliquait dans la diffusion de l'information.

D.2. Favoriser les expériences et les savoirs des parents

Au début de l'atelier, je présentais l'association, le cadre de la réunion et l'objectif de l'atelier destiné aux enfants : rendre les enfants moins vulnérables aux violences. Je posais alors une question ouverte pour engager la discussion : que peuvent faire les parents pour rendre les enfants moins vulnérables aux violences ? Mon rôle consistant à reformuler les propositions des parents, à les mettre en lien et les questionner.

Durant ce moment, je pouvais apporter des informations sur le contenu des ateliers enfants en fonction d'où allait la discussion. J'essayais aussi d'apporter des informations importantes, comme le fait que les violences sont commises principalement par des personnes connues des enfants dans des lieux familiers.

Je proposais ensuite une mise en situation afin d'aborder les points importants de l'accueil de l'écoute des témoignages de violences et des faisceaux d'indices qui permettent de penser qu'un enfant subit des violences. La situation était la suivante : « votre enfant vient vous voir et vous dit que dimanche soir, un ami de papa lui a caressé les fesses ». À la suite de cet énoncé, je leur demandais comment ils se sentaient d'avoir entendu cela. Pendant la

discussion, je faisais en sorte de poser les questions suivantes : « Qu'est-ce que vous aimeriez dire à vos enfants ? Qu'est ce qui serait compliqué pour vous ? Quelle serait votre réaction ? Quelle aide pourriez-vous trouver ? ».

Il me semble que les ateliers organisés sur ce format ont permis de mieux prendre en compte les expériences et les savoirs des parents tout en veillant à renforcer leur place de potentielle personnes ressources dans la prévention des violences faites aux enfants. La majorité étaient très impliquée dans les échanges, iels partageaient des stratégies de prévention qu'iels mettent déjà en place avec leurs enfants. Des inquiétudes pouvaient être formulées, comme les craintes ressenties au départ de son/ses enfant(s) en séjour de vacances. Du soutien et de la préoccupation partagée s'exprimait régulièrement. En revanche, à chaque atelier, j'étais vigilante à éviter que ce soient toujours les mêmes parents qui prennent la parole. Parfois, j'ai pu expliciter que la priorité était donnée aux personnes ayant moins pris la parole jusqu'à présent.

D.3. Accueillir des propos qui vont dans le sens de la négation des violences ou de leur minimisation

Il est arrivé pendant certains ateliers que des parents tiennent des propos qui me semblaient relever du déni ou de la minimisation des violences faites aux enfants.

Par exemple, un père a pris la parole pour exprimer la difficulté de distinguer la violence des conflits qu'il peut y avoir entre frères et sœurs. Après avoir relancé vers le groupe et laissé d'autres personnes donner leur avis, j'ai pu ajouter que dans les violences il y avait un rapport asymétrique entre les deux personnes. De plus, les relations violentes sont caractérisées par la présence systématique de de la menace, de la contrainte et de la peur. Dans un conflit les deux personnes peuvent exprimer leur point de vue et se trouvent dans une position égalitaire. J'ai proposé un parallèle entre les violences conjugales et les conflits dans le couple.

Par la suite, ce même père a demandé comment distinguer les violences ressenties par les enfants, des violences « objectives ». J'ai alors reformulé son propos de cette manière : « si j'ai bien compris, les violences ressenties seraient quand les enfants pensent vivre des violences. Elles seraient imaginaires, mais pas réelles. C'est bien ça ? ». Encore une fois, j'ai laissé les parents exposer leurs points de vue et échanger. Iels ont pu notamment rappeler

qu'il était important d'être à l'écoute des enfants et de ce qu'ils ressentent dans tous les cas, même si cela était parfois compliqué. J'ai alors ajouté que les statistiques montraient que la majorité enfants qui vivent des violences n'en parlaient pas, qu'il me semblait donc important de valoriser le fait qu'ils viennent parler à un adulte d'un problème et de le considérer avec sérieux, comme un signe d'alerte que quelque chose ne va pas.

Enfin, ce même père avait demandé si nous faisons beaucoup de signalements, en ajoutant juste après : « moi je n'ai rien à me reprocher ». J'ai précisé ce que signifiait les termes d'information préoccupante ou de signalement pour inclure les autres parents dans cette discussion et que nous avons l'obligation, comme toutes les citoyen·nes de reporter les témoignages de violences.

Cette discussion m'a interrogée sur ma capacité à être en empathie avec des parents qui se saisiraient de cette rencontre pour témoigner de violences exercées sur leurs enfants et de la possibilité de garder une considération positive inconditionnelle de ces parents, quelles que soient leurs pratiques. J'ai parfois été tentée de minimiser certains objectifs du programme et notamment celui du repérage des violences par crainte d'inquiéter les parents ou de rompre le lien avec eux-elles. Je me suis alors demandée si cette tentation de minimisation n'était pas le signe d'un manque de confiance que je pouvais avoir dans la capacité des parents d'entendre les objectifs du programme et de faire avec.

D.4. Parler des violences faites aux enfants : questionnements des parents

À plusieurs reprises, le fait de parler explicitement de violences aux enfants a été questionné lors des ateliers adultes : comment parler des violences sans créer de l'angoisse, notamment pour ceux qui ne seraient pas exposés aux violences ? Comme souvent, j'ai relancé la question au groupe pour voir ce qu'en diraient d'autres parents. Souvent, des personnes rappelaient l'ampleur des chiffres. D'autres disaient avoir compris que les ateliers avaient d'abord pour objectif d'outiller les enfants face aux violences, comme ils essayaient déjà de le faire. Dans certains cas, j'ai pu demander comment on pouvait savoir si un enfant a déjà été ou est en ce moment victime de violences ? La difficulté de répondre à cette question (puisque tous les enfants qui vivent des violences n'en parlent pas facilement) a amené certain·e·s adultes reconsidérer leurs réticences à parler de violences. Lors de ces discussions, je précise que les ateliers ne visent pas à faire peur mais bien à préparer les enfants à réagir en

axant sur ce qu'il est possible de faire ou de dire, et que l'atelier était pensé de manière que chaque saynète d'agression étaient complétées par une autre avec une résolution positive. Enfin, comme dans les ateliers destinés aux professionnel·les⁶⁴, j'ai pu questionner quelles violences étaient considérées comme « acceptables » dans les violences dont on parle aux enfants ?

Pour finir, des parents ont pu exprimer la crainte d'être démuni·es dans les cas où leur enfant leur poserait des questions à la suite des séances. Il me semble que les animateur·ices de prévention et les CCF ont un rôle à jouer dans l'outillage des parents mais aussi dans l'accompagnement de cette relation. Dans mon travail actuel, je suis en réflexion pour développer des outils en ce sens.

⁶⁴ Je parle aussi de cela dans le point D2 : « Parler de l'usage de la violence au sein de l'école ? »

Conclusion

Cet écrit met en lumière l'importance d'une approche préventive et éducative pour lutter contre les violences faites aux enfants. Considérant le nombre d'enfants victimes, libérer la parole sur cette thématique et équiper enfants à se défendre et adultes à les protéger sont des enjeux centraux de toute démarche de prévention.

Au vu de cela, je me suis intéressée tout particulièrement au programme CAP comme une approche prometteuse pour renforcer la protection des enfants. Ce programme se distingue par sa capacité à renforcer l'autonomie des enfants et leur pouvoir d'agir face aux violences, en les nommant clairement, sans reproduire de stéréotypes sexistes ou racistes. Il encourage les enfants à développer leurs propres stratégies de prévention. En valorisant leurs savoirs et leurs expériences, en renforçant leur confiance en elleux-mêmes et en leur capacité à se défendre, il contribue à une dynamique de réussite face aux agressions et aux stratégies des agresseur·es. Il souligne également l'importance d'outiller l'entourage des enfants, en travaillant avec les parents et les professionnel·les de l'éducation, car iels sont des intermédiaires et des ressources indispensables.

Partant de ce programme de prévention que je connais bien pour l'avoir moi-même beaucoup pratiqué, j'ai alors proposé d'explorer les manières dont l'approche CCF peut renforcer la portée et l'impact des ateliers CAP. Les CCF ont un rôle clé à jouer tant dans l'accompagnement individuel des enfants victimes de violences que dans l'animation de séances de groupe de prévention auprès des enfants, de leurs parents et des enseignant·es. Iels occupent une place singulière et stratégique : à la fois légitimé·es pour intervenir au sein des écoles (agrément de l'Éducation Nationale) et libéré·es du cadre contraignant d'un savoir à transmettre, du respect de certains modes d'expression et d'une discipline des corps qui peuvent faire freins à l'expression des enfants et des adultes. Iels ont des compétences, adoptent des postures et utilisent des outils pertinents dans ce cadre.

L'approche centrée sur la personne et sur les groupes favorise l'expression sur les violences et permet de réduire la distance sociale (âge, classe, race, langue parlée, etc.) et les rapports de domination qui en découlent entre intervenant·es, enfants, professionnel·les et parents.

L'utilisation de reformulations, de questions ouvertes et la prise en compte du langage non verbal, des ressentis, expériences et savoirs des participant·es permettent une meilleure

compréhension des phénomènes de violences systémiques et renforcent ainsi l'efficacité du programme CAP.

Il convient de souligner que la prévention des violences faites aux enfants est un travail complexe et continu, nécessitant une collaboration étroite entre les acteurs·ices sociaux·ales, les professionnel·les de l'enfance, les parents et les institutions.

La généralisation de la prévention des violences adultistes est cruciale. Néanmoins, ces initiatives restent fragiles et précaires et nécessitent un soutien financier et politique adéquat pour leur pérennité. Bien que les lois et les plans gouvernementaux soulignent la nécessité de lutter contre les violences et de promouvoir des actions préventives, il est déconcertant de constater que ces intentions politiques se traduisent très rarement par des actions pédagogiques critiques et émancipatrices sur le terrain.

Du point de vue de ma pratique professionnelle, cet écrit a été un support de réflexion pour retravailler les scripts des trois ateliers pour l'association Garance, de manière à intégrer plus d'attention aux ressentis et à leur décryptage ainsi que d'autres éléments propres à la posture CCF (questions ouvertes, reformulations, renvoi des questions vers le groupe).

D'autres questionnements ont émergé dans ma pratique, notamment sur l'adaptation du script en fonction de l'âge des enfants : comment adapter son langage et prendre en compte les écarts de compréhension et de concentration des enfants en fonction de leur âge ?

En cela, je participe à l'élaboration de deux nouveaux scripts pour les ateliers enfants : un script allégé et animé en deux temps pour les classes de CP et de CE1 et un script spécifique aux classes de maternelle, découpé en trois temps et qui inclut l'utilisation de marionnettes.

Les questionnements soulevés dans cet écrit m'ont également permis de reconsidérer ma pratique sur la formation de futur·es animateur·ices CAP pour l'association Garance. Notamment, comment préparer les stagiaires à recevoir la parole des victimes (lors du moment de rencontre), sans les exposer à des situations trop complexes dans un contexte institutionnel défaillant ?

Le contexte actuel amène aussi à prendre en compte la singularité des violences subies par les enfants de quartiers populaires racisé·es : violence policières, violences institutionnelles et

notamment discriminations face à la justice⁶⁵.

De même, les violences spécifiques subies par d'autres enfants gagneraient à être intégrées dans les programmes, et notamment les violences concernant :

- les enfants intersexes⁶⁶ : mutilations, traitements imposés, dissimulation et déformation d'informations relatives à leur santé ;
- les enfants trans⁶⁷ : injonction à la « cis-identité⁶⁸», difficultés d'accès aux bloqueurs de pubertés, dépendance aux parents pour accéder aux changements d'état civil et aux traitements substitutifs hormonaux, violences intrafamiliales, violences liées au coming-out ;
- les enfants lesbiennes, gays et bisexuel·les⁶⁹: injonction à l'hétérosexualité, violences intrafamiliales, violences liées au coming-out ;
- les enfants porteur·euses de handicap⁷⁰ : violences liées à la vulnérabilité et à la dépendance accrue aux adultes, inadaptation des structures d'accompagnement.

Comment intégrer ces sujets dans les programmes de prévention et dans les stratégies d'auto-protection ? Comment une articulation avec les programmes déjà existants (Handicap et alors ?, MCCMC, ProDAS, programme de lutte contre les violences développé par le PF13) peut enrichir la prévention par rapport à ces violences spécifiques ?

65 Cette conclusion est écrite peu de temps après le meurtre de Nahel, âgé de 17 ans, par la police. Lors des manifestations qui ont suivi, de nombreuses personnes mineures ou jeunes majeures ont été arrêtées puis condamnées en comparution immédiates à des peines de prison fermes. Voir l'article de médiapart : <https://www.mediapart.fr/journal/france/010723/aux-comparutions-immediates-betement-j-ai-pris-le-mortier-je-voulais-l-allumer-comme-je-l-avais-jamais-fai> (consulté le 01/07/2023)

66 Pour aller plus loin, voir : <https://cia-oiifrance.org/> et Petit, L. (2018), De l'objet médical au sujet politique : récits de vies de personnes intersexes", Mémoire de master en sciences humaines et sociales, Saint-Denis, Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis,

67 Jutan, S., Picard, H. (2022), Rapport relatif à la santé et aux parcours de soins des personnes trans, Ministère de la santé et de la prévention, Paris

68 Terme créé en miroir du terme transidentité.

69 Trachman, M., Lejbowicz, T. (2020), Lesbiennes, gays, bisexuel·le·s et trans (LGBT) : une catégorie hétérogène, des violences spécifiques, chapitre 10, Étude Violence et rapports de genre, INED, Paris :

70 « les enfants en situation de handicap ont un risque 2,9 fois plus élevé d'être victimes de violences sexuelles et que ce risque est 4,6 fois plus élevé si le handicap est lié à des déficiences cognitives. », voir : https://www.ciivise.fr/wp-content/uploads/2023/06/Avis-Le-cout-du-deni_VFpdf-1.pdf

Bibliographie

- Alvarez-Lizotte, P., Caron, C. (2022), « L’adultisme comme outil d’analyse critique : exemple appliqué à l’intervention sociojudiciaire auprès des jeunes vivant en contexte de violence conjugale », *Enfances Familles Générations* [En ligne], n°41 : <http://journals.openedition.org/efg/14238> (consulté le 27/05/2023)
- Apers, S. (2022), Signaux d’alertes et phrases assassines. Les violences sexuelles sur les mineurs, Le Monde à travers un regard et Association Mémoire Traumatique et Victimologie, Paris : <https://lemondeatraversunregard.org/wp-content/uploads/2022/12/MTR-2022-LIVRET-2022-4MO.pdf> (consulté le 22/06/2023)
- Bell, J. (2018), « Understanding Adultism. A Key to Developing Positive Youth-Adult Relationships », dans Adams, M., Blumenfeld, W. J., Catalano, D. C. J., DeJong, K. « Safire », Hackman, H. W., Hopkins, L. E., Love, B. J., Peters, M. L., Shlasko, D., Zuniga, X. (dir.), *Readings for Diversity and Social Justice*, Routledge, New York
- Blézat, M. (2021), Des cercles et des armes, Lutter depuis l’école contre les violences infligées aux enfants, Revue Z, Montreuil
- Bouffartigue, S. (2016), *Le travail social et l’enfance*, Dunod, Paris
- CIIVISE (2022), « Violences sexuelles : Protéger les enfants : Conclusions intermédiaires », Paris : https://www.ciivise.fr/wp-content/uploads/2022/03/CCI-inter_2803_compressed.pdf (consulté le 22/06/2023)
- CIIVISE (2023), « Violences sexuelles faites aux enfants : le cout du déni », Paris : https://www.ciivise.fr/wp-content/uploads/2023/06/Avis-Le-cout-du-deni_VFpdf-1.pdf (consulté le 22/06/2023)
- DeJong, K. « Safire », Love, B. J. (2018), « Youth Oppression and Elder Oppression », dans Adams, M., Blumenfeld, W. J., Catalano, D. C. J., DeJong, K. « Safire », Hackman, H. W., Hopkins, L. E., Love, B. J., Peters, M. L., Shlasko, D., Zuniga, X. (dir.), *Readings for Diversity and Social Justice*, Routledge, New York
- Deléan, M (2023), Aux comparutions immédiates : « Bêtement, j’ai pris le mortier. Je voulais l’allumer, comme je l’avais jamais fait », Médiapart, Paris,
- Delphy, C. (2001), *L’ennemi principal 2. Penser le genre*, Syllepse, Paris
- Dussy, D. (2013), *Le berceau des dominations. Anthropologie de l’inceste*, La Discussion, Marseille
- Firestone, S. (2007), *Pour l’abolition de l’enfance*, Tahin Party, Lyon
- Ipsos (2020), « Sondage pour l’association Face à l’inceste »
- Jutan, S., Picard, H. (2022), Rapport relatif à la santé et aux parcours de soins des personnes trans, Ministère de la santé et de la prévention, Paris : <https://sante.gouv.fr/ministere/documentation-et-publications-officielles/rapports/sante/article/rapport-relatif-a-la-sante-et-aux-parcours-de-soins-des-personnes-trans> (consulté le 3/07/2023)
- Haute Autorité de Santé. (2014), Rapport “Maltraitance chez l’enfant, repérage et conduite à tenir”
- Krug, E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B., Lozano, R. et al. (2002), Rapport mondial sur la violence et la santé. Organisation mondiale de la Santé, Genève
- Médecin du Monde France, Direction Santé et Plaidoyer, (2020), Qu’est ce que l’empowerment pour Médecins du Monde ?, Médecin du Monde, Paris,

<https://www.medecinsdumonde.org/app/uploads/2022/04/guide-empowerment-WEB.pdf> (consulté le 27/05/2023).

- Nations Unies (1989), Convention relative aux droits de l'enfant
- Observatoire de la protection de l'enfance (2018), Les chiffres clés en protection de l'enfance. <https://www.onpe.gouv.fr/chiffres-cles-en-protection-lenfance> (consulté le 4/06/2023)
- Organisation Mondiale de la Santé (2006), Rapport mondial sur la violence et la santé, Genève : https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42545/9242545619_fre.pdf (consulté le 4/06/2023)
- Petit, L. (2018), De l'objet médical au sujet politique : récits de vies de personnes intersexes", Mémoire de master en sciences humaines et sociales, Saint-Denis, Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis,
- Piterbraut-Merx, T. (2022), « Oreilles cousues et mémoires mutines. L'inceste et les rapports de pouvoir adulte-enfant », dans Brey, I., Drouar, J. (dir.), *La culture de l'inceste*, Seuil, Paris
- Planning familial 13, PRODAS : <https://www.prodas.fr/faq/que-faire-si-des-participant-e-s-parlent-de-violences-notamment-de-violences-intrafamiliales-pendant-une-seance-prodas/>, (consulté le 15/06/2023)
- Sadlier, K. (2011), Violences faites aux femmes, les enfants souffrent. Les mots pour le dire. Guide à destination des professionnel·les, Observatoire des violences envers les femmes, Département de Seine-Saint-Denis : https://seinesaintdenis.fr/IMG/pdf/les_mots_pour_le_dire_-_tome_1.pdf, (consulté le 20/06/2023)
- Salmona, L. (2015), Impact des violences sexuelles de l'enfance à l'âge adulte. Déni de protection, de reconnaissance et de prise en charge : Enquête nationale auprès des victimes, Association mémoire traumatique et victimologie, Paris : <https://www.memoiretraumatique.org/assets/files/v1/campagne2015/2015-Synthese-enquete-AMTV.pdf> (consulté le 15/06/2023)
- Salmona, M. (2015), Préventions des violences sexuelles envers les enfants. Pourquoi en parler aux enfants ? Comment leur en parler ? Comment mieux les protéger ?, Paris : https://www.memoiretraumatique.org/assets/files/v1/doc_violences_sex/Prevention-des-violences-sexuelles-1-Comment-en-parler-aux-enfants.pdf (consulté le 15/05/2023)
- Simpson, M., Major, A. (1985), Mon corps, c'est mon corps, Office national du film du Canada, Studio de Vancouver, vidéo, URL : <https://www.youtube.com/watch?v=Ewr9PtwtJ8w> (consulté le 15/05/2023).
- SNATED (2018), Étude annuelle relative aux appels du SNATED en 2018 : <https://www.onpe.gouv.fr/ressources/etude-annuelle-relative-aux-appels-snated-en-2018> (consulté le 15/05/2023)
- Trachman, M., Lejbowicz, T. (2020), Lesbiennes, gays, bisexuel·le·s et trans (LGBT) : une catégorie hétérogène, des violences spécifiques, chapitre 10, Étude Violence et rapports de genre, INED, Paris : <https://www.ined.fr/fichier/rte/General/Publications/Grandes%20enqu%C3%AAtes/Virage/virage-chapitre10.pdf> (consulté le 3/07/2023)
- UNICEF (2006), Rapport mondial sur la violence à l'égard des enfants, Genève : <https://www.unicef.org/media/93011/file/UNICEF-rapport-annuel-2006.pdf> (consulté le 15/05/2023)
- UNICEF (2014), Les enfants en danger dans le monde, Genève.
- Van Riesen, W. (1986) Mon corps c'est mon corps. Guide d'utilisation, Office national du film du Canada, <https://www3.nfb.ca/sg/61497.pdf> (consulté le 15/05/2023)

- Sites internet

- Site du réseau CAP francophone d'Europe : <http://reseau-cap-francophone.org/>
- Mémoire traumatique et victimologie <https://www.memoiretraumatique.org/> (consulté le 22/06/2023)
- Centre Hubertine Auclert <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/> (consulté le 22/06/2023)
- Collectif Féministe Contre le Viol <https://cfcv.asso.fr/> (consulté le 22/06/2023)
- En avant toutes <https://enavanttoutes.fr/> (consulté le 22/06/2023)
- Collectif Intersexe Activiste <https://cia-oiifrance.org/>

- Outils à destination des enfants

- Amsterdam, G. (2011), Kiko et la main, Conseil de l'Europe, Strasbourg, téléchargeable en ligne http://www.onnetouchepasici.org/Source/Book_fr.pdf (consulté le 22/06/2023)
- Bourgneuf, C., Lacour, L., (2018), La Pédophilie, Le p'tit Libé n°75, Paris, téléchargeable en ligne : <https://ptitlibe.liberation.fr/pedophilie-enfants-violences.100992> (consultée le 22/06/2023)
- Bruleur, H., ZEP, (2007) C'est quoi l'inceste ?, CSI, Paris, vidéo en ligne : <https://www.comitys.com/expliquer-linceste-aux-enfants/> (consultée le 22/06/2023)
- Saulière, D., Boulet, G. (2018), Stop aux violences sexuelles faites aux enfants, Bayard, Paris, téléchargeable en ligne : https://www.bayard-jeunesse.com/wp-content/uploads/2018/10/Livret-STOP_aux-Violences_Sexuelles.pdf (consulté le 22/06/2023)

**Annexe I, Retranscription d'entretien avec Y, 7 ans et demi, mené en avril 2023 dans
une classe classe d'équivalent CE1 à Bruxelles.**

Pour faciliter la retranscription, j'utiliserai le code suivant : F juste après le tiret du dialogue quand je parle. Y, juste après le tiret du dialogue quand Y parle. D : Assistante sociale du Centre Psycho-médico-social de l'école (PMS).

- F : Bonjour Y. Tu te souviens de mon prénom ?

- Y : Oui, tu t'appelles Fabia.

- F : Oui. Merci d'être venu. Tu peux me parler de tout ce que tu as envie de parler sur l'atelier de ce matin. Tu peux aussi me parler d'un problème si tu en as besoin. Je t'écoute.

- Y : Je fais souvent des cauchemars, avec des dinosaures, où je suis très en danger.

- F : Hum-hum. Qu'est ce qui se passe dans ces rêves ?

- Y : Des dinosaures me veulent du mal. Ils me cherchent pour me faire mal. J'arrive pas à ma cacher ou à les éviter.

- F : Hum-hum. Qu'est ce que tu ressens pendant ces cauchemars ou quand tu te réveilles ?
(*Silence...*)

- Y : J'ai très peur. Je veux qu'ils partent. Je pleure. (*Silence...*)

- F : Ça doit être difficile pour toi d'avoir peur si fort.

- Y : Je sais pas quoi faire. J'arrive pas à bouger dans mon rêve.

- F : On pourrait se rappeler des outils de l'atelier de ce matin pour voir si tu peux les utiliser dans tes rêves. Tu serais d'accord ?

Nous cherchons des idées pour éviter d'être paralysé par la peur. (...)

- F : Oui, ce sont toutes de super idées que tu pourrais utiliser si tu rêves encore des dinosaures qui te font mal. Dis, je me demandais aussi. Est-ce que tu te sens en danger dans la vraie vie des fois ?

- Y : Oui.

- F : Tu veux me raconter ?

- Y : C'est mon père, il me frappe avec la commande.

- F : La télécommande pour la télé ?

- Y : Oui. Il me frappe sur mon corps, avec la commande. Et aussi, il me prend la tête et la secoue dans tous les sens (*il fait le geste d'agripper l'arrière de son crâne avec sa main et*

de secouer sa tête violemment). (Silence...)

- F : Il n'a pas le droit de te frapper et de te secouer comme ça. C'est interdit par la loi. Ce n'est pas de ta faute tu sais. Tu es très courageux de me parler de ça. Vraiment. *(Silence...)*. Comment tu te sens ?

- Y : *(Silence...)* Bizarre. J'ai peur et je me sens très triste.

- F : Oui, c'est normal de se sentir très triste et d'avoir peur si ton père te frappe. Comme c'est interdit de te frapper, et que je dois faire quelque chose pour te protéger, je vais en parler avec d'autres adultes dont c'est le métier d'aider les enfants qui ont des problèmes. Qu'est-ce-que tu ressens quand je te dis ça ?

- Y : *(Silence...)* J'ai peur que mon père me crie dessus et me frappe encore si tu en parles.

- F : Je comprends. Tu sais, ce ne sera pas ta faute si ça arrive. Et encore une fois, il n'a pas le droit de te faire ça. C'est important de faire quelque chose pour que ça s'arrête. Tu as le droit de vivre sans violences. C'est le rôle des adultes de protéger les enfants. Je ne peux pas garder ce que tu m'as dit pour moi. Dans mon métier d'animatrice, je suis obligée d'en parler à d'autres adultes quand un enfant me parle de violences qui sont interdites. Ce sont des adultes dont c'est le métier d'aider les enfants qui sont en danger. Elles vont t'écouter. Tu pourras leur dire ce que tu m'as dit. Et plus si tu as envie.

- Y : C'est qui les adultes qui pourront m'aider ?

- F : C'est D du PMS.

- Y : Ah oui, je la connais un peu. Tu peux venir avec moi pour lui parler ?

- F : Je ne sais pas si c'est possible parce que je ne suis pas tout le temps à l'école comme toi. Mais je veux bien essayer de l'appeler maintenant et voir si on peut aller lui parler juste après. Ça t'irait ?

- Y : Oui.

- F : Encore, une fois, je te trouve très courageux de m'avoir parler de tes problèmes avec tes rêves et ton père. Merci beaucoup de la confiance que tu me portes. Je vais appeler D maintenant.

Annexe II, Convention de Partenariat CAP de l'association Garance

Convention de Partenariat CAP

ENTRE

Garance ASBL, rue Royale 55, 1000 Bruxelles, représentée par Y Y, Administratrice nommée ci-dessous " Garance ".

ET

Ecole communale YW

Adresse, représentée par YZ, nommée ci-dessous « l'école YW »

Il est convenu ce qui suit :

1. Objet de la convention

La présente convention règle les relations de partenariat entre Garance et l'école YW en ce qui concerne la mise en place du programme Enfants CAPables au sein de l'établissement du _____ au _____.

2. Responsabilités de Garance

Garance est responsable de l'animation des ateliers suivants :

Ateliers personnel de l'école :

Durée de l'atelier : 2h

Date et horaire: _____

Atelier parents :

Durée de l'atelier : 2h

Date et horaire : _____

Ateliers enfants :

Durée de chaque atelier : 3h

V ateliers à déterminer entre le _____ et le _____. Garance propose des dates et l'école confirme ensuite les dates qui conviennent pour chaque classe.

Les ateliers sont donnés à titre gratuit.

Garance s'engage à :

- - coopérer avec l'école et le centre PMS par rapport à d'éventuels signalement de violence, dévoilée ou présumée, envers un/des enfants
- - faire un retour à l'école sur l'évaluation du programme

Garance est couverte d'une assurance responsabilité civile pour ces ateliers.

3. Responsabilités de l'école YW

L'école s'engage à :

- confirmer les dates proposées pour les ateliers le plus rapidement possible et au moins 1 semaine avant la date du premier atelier. Dans le cas où elle ne les confirme pas dans ce délais, le partenariat est considéré comme annulé.
- organiser les ateliers décrits ci-dessus avec les participant.e.s convenu.e.s aux dates, heures et lieux

convenus avec Garance au préalable ;

- inviter les parents d'élèves à l'atelier qui leur est destiné ;
- mobiliser le personnel de l'école pour que le maximum soient présent.e.s à l'atelier qui leur est destiné, à défaut, les personnes qui l'ont manqué devront autant que possible assister à l'atelier pour les parents ;
- fournir un local adéquat pour les ateliers ;
- faire en sorte que les classes soient aménagées avant le début de l'atelier comme suit : les chaises disposées en arc de cercle vers la porte, le bureau de l'enseignant.e derrière les chaises ;
- faire en sorte que les classes d'élèves soient disponibles pendant toute la matinée de l'atelier (de 9h à 12h) ininterrompues, sauf exceptions et arrangement préalables avec Garance ;
- Mettre à disposition des animatrices un local vide pour qu'elles puissent y faire le moment de rencontre avec les enfants qui souhaitent venir discuter (+/- vers 10h45-11h, jusque midi) ;
- récolter les dernières évaluations des enseignant.e.s de l'atelier dans leur classe et les faire parvenir à Garance au plus tard un mois après le dernier atelier ;
- faire parvenir à Garance une évaluation du programme par la direction au plus tard un mois après le dernier atelier ;
- faire le suivi d'éventuels signalements de violence, dévoilée ou présumée, envers un/des enfant/s
- nommer Garance dans toutes ses communications liées à l'objet de la présente convention, notamment le matériel publicitaire concernant les activités ; Garance sera présentée avec son logo et la mention « Garance ASBL – Autodéfense et plus pour femmes et filles, 02 216 61 16, www.garance.be » ;

5. Modification, durée et cessation

Dans la perspective d'une adaptation du projet en fonction des nécessités de terrain, cette convention peut être reconsidérée par les partenaires et être modifiée d'un commun accord. Le non respect de la présente convention par un partenaire entraînera automatiquement la révision de celle-ci.

La présente convention prend effet à dater de la signature de la présente par les partenaires et elle prend fin à la réception de l'évaluation par l'école.

La présente convention prendra fin de plein droit si une des parties contractantes disparaît ou est dans l'impossibilité matérielle de remplir ses responsabilités.

● Clause d'annulation

Si l'école s'avère n'être plus disponible aux dates fixées, elle doit en informer Garance immédiatement. Si l'annulation se fait moins d'un mois avant la première date fixée, des frais administratifs de 250€ seront facturés à l'école.

6. Tribunal responsable

Tribunal de commerce de Bruxelles.

Fait à Bruxelles en deux exemplaires, le (date)

(Signatures précédées de la mention "lu et approuvé")

Annexe III, proposition de pistes d'activités après la tenue de l'atelier CAP donnée par l'association Claf'outils aux écoles à partir de 2020.

Quelques pistes d'activités après la tenue de l'atelier CAP dans la classe.

1- Réviser les stratégies de l'atelier :

- Quels sont les trois droits dont on vous a parlé ?

Le droit d'être en sécurité, le droit d'être fort-e, le droit d'être libre

- Comment pouvez vous vous protéger du harcèlement entre enfants ?

En disant « non, stop, arrête » fermement, en partant, en allant chercher un-e ami-e, ou en parlant à des adultes de confiance .

- Que pouvez vous faire pour vous protéger des inconnu-e-s ?

Rester à plus de 2 bras de distances, éviter de donner d'informations personnelles, crier (cri de pouvoir, frapper si on est en danger et qu'on ne peut pas partir.

- Que pouvez vous faire si quelqu'un vous touche d'une façon qui vous met mal à l'aise ?

Dire « non », partir, crier, trouver des adultes de confiance qui vous écoutent, vous croient et vous aident.

- Que pouvez vous faire si vous voyez un-e ami-e en difficulté ?

Faire le cri de pouvoir, chercher de l'aide, parler à des adultes de confiance.

2- Faire le point avec les enfants sur ce qui est pour elles-eux un adulte de confiance dans leur vie.

Encourager les enfants à identifier une diversité de personnes. Faire attention à ce qu'elles-ils ne

désignent pas des catégories de personnes (comme les professeur-e-s par exemple) mais bien des personnes précises.

3- Aider les enfants de votre classe à parler de leur émotions.

Par exemple, inventer des cartes ou des signes sur les termes qui expriment les émotions.

Inciter les enfants à partager les moments où elles-ils ont ressentis ces sentiments.

4- Parlez régulièrement des consignes de sécurité en cas d'agression.

Évoquez les comme vous parleriez des consignes de sécurité qu'on observe quand on traverse une route, quand on entend l'alarme incendie.

5- Faire le point sur les endroits identifiés comme des lieux où elles-ils pourraient aller pour chercher de l'aide et du soutien (ex : lieu / personne clairement identifiées dans l'école, numéro de téléphone 119...)

6- Invitez les à repenser à l'atelier. Par exemple, vous pouvez leur demander de dessiner ou d'écrire une histoire sur ce qu'elles-ils ont découvert au cours de l'atelier.

7- Encourager les jeux sportifs pas seulement pour les garçons mais aussi pour les filles. Cela les aidera à gagner de la confiance physique au cas où elles auraient à se protéger.

8- Partager une culture du consentement avec les enfants.

Apprendre à se dire si nous avons envie ou pas de ça à ce moment là. Apprendre à verbaliser nos

besoins. Faites en sorte que les enfants soient respecter pendant leur jeux. Par exemple, si les enfants se chatouillent et que l'un d'entre eux veut arrêter, assurez-vous que le jeu s'arrête.

9 – Apprenez aux enfant à téléphoner.

Savoir téléphoner permet d'alerter des personnes de confiance si besoin. Apprenez à l'enfant à se servir d'un téléphone et incitez le à apprendre par cœur le numéro d'une personne de confiance. Rappelez leur l'existence du numéro 119 « allô enfance en danger »

**Annexe VI, mot d'information proposé pour l'invitation à la réunion de parents de
l'école P**

Réunion d'information destinée aux parents, tuteurs, tutrices des enfants

afin de vous présenter l'atelier de prévention des violences faites aux enfants auquel votre enfant assistera au mois de (mois) , le (date), de (horaires)

Cette réunion abordera les questions suivantes :

- Comment aider nos enfants à être moins vulnérables face aux violences dans les différents espaces qu'ils et elles côtoient ?
- Comment reconnaître les comportements d'enfants qui peuvent être le signe de violences qu'ils et elles subiraient ?
- Comment accueillir la parole d'un enfant victime de violences et comment l'aider ?

L'association Claf'outils animera la réunion d'information. Elle s'est créée en 2015 avec comme objectifs d'être ressource sur les questions de violences. Elle qui rassemble des professionnel-les de l'éducation populaire et qui travaille en coopération avec les personnels des écoles et les parents. Elle est adhérente au centre Hubertine Auclert, centre associé à la région Ile-de-France, qui promeut l'égalité Femmes-Hommes.

La prévention est un enjeu important de la lutte contre les violences faites aux enfants. Ce programme tient à promouvoir le droit au respect de l'intégrité de l'enfant, qu'elle soit physique, psychologique ou sexuelle et les objectifs du programme sont de permettre aux enfants de :

- avoir confiance en eux-elles
- identifier une agression (d'enfants,d'adultes inconnus ou connus) et à se protéger de celles-ci.
- apprendre des stratégies pour faire face à ses situations : poser ses limites, se mettre en sécurité, chercher de l'aide, notamment en ayant recours à des adultes de confiance.

Dans cet atelier il sera également présenté comment nous aborderons ce thème de manière sécurisante avec vos enfants et les outils que nous leur proposons.

Je participerai à la réunion du date

OUI

NON

Bien cordialement

L'équipe pédagogique de l'école.

Signature des parents :

Résumé :

La prévention des violences faites aux enfants constitue un enjeu majeur de santé publique à l'échelle mondiale. Selon des recherches scientifiques et les données de l'Organisation Mondiale de la Santé, ces violences, qu'elles soient physiques, sexuelles ou psychologiques, ont des conséquences très graves sur la santé et le développement des enfants. En France, les violences faites aux enfants, en particulier les violences sexuelles, sont encore largement sous-estimées. Les expert·es soulignent l'importance d'une approche préventive et éducative pour lutter contre ces violences. Si différents programmes de prévention co-existent aujourd'hui, cet écrit se concentre sur le programme CAP, en explorant les différentes manières dont l'approche centrée sur la personne/le groupe et les compétences des CCF peuvent en renforcer à la fois la portée et l'impact. Ce programme représente en effet une approche prometteuse, permettant de renforcer l'autonomie des enfants et de les équiper pour se défendre. Cependant, la place accordée aux participant·es et à leurs expertises y fait défaut. L'approche centrée sur la personne/le groupe utilisée par les CCF semble à même de favoriser davantage la libre expression des participant·es et leur compréhension des mécanismes de violence, renforçant ainsi l'efficacité du programme. Des adaptations sont également nécessaires afin de prendre en compte l'âge des enfants et les spécificités des violences qu'ils peuvent vivre (enfants racisé·es et/ou de quartiers populaires, enfants LGBTQIA+, enfants en situation de handicap). C'est pourquoi une collaboration étroite entre les acteur·ices sociaux·ales, les professionnel·les de l'enfance, les parents et les institutions est cruciale pour une prévention véritablement effective et pérenne.

Mots clés : prévention des violences - enfants - programme CAP (Child Assault Prévention) – posture de Conseiller·e Conjugal·e et Familial·e (CCF)