

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉVALUATION DES EFFETS DU PROJET PILOTE DU PROGRAMME
« EMPREINTE – AGIR ENSEMBLE CONTRE LES AGRESSIONS À
CARACTÈRE SEXUEL » AUPRÈS DES JEUNES DU SECONDAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN SEXOLOGIE

PAR

ANNE-JULIE BOUCHARD

JUIN 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Enfin le moment de conclure cette trépidante expérience qu'a été la maîtrise et la rédaction de ce mémoire. Ces années ont été d'une grande richesse : de nombreux apprentissages, des projets stimulants, des amitiés solides.

Je tiens d'abord à remercier mes directrices, Manon Bergeron et Martine Hébert. Quelle chance d'avoir eu l'opportunité d'intégrer un projet exceptionnel auquel j'ai pu contribuer avec beaucoup de cœur. Je vous remercie pour votre soutien, vos encouragements et votre humanité. Je porte une grande admiration envers vous.

Un merci particulier à Charles, Alexandra, Marily, Catherine et Laura. Je suis énormément choyée d'être entourée de ces amitiés chaleureuses, disponibles, à l'écoute et compréhensives. Vous m'avez apporté un équilibre, du bonheur et des rires dans les bons moments comme dans les plus difficiles.

Le plus grand merci, je le dis à mes parents et à mon frère. J'ai pu me rendre où je le suis grâce à vous. Votre amour, votre fierté sans limites, votre ouverture et votre soutien tout au long de ma vie et de mes études me permettent de me dépasser et de m'accomplir. Je vous aime et vous serai toujours reconnaissante.

Enfin, je remercie les Fonds de recherche du Québec – Société et culture pour le soutien financier et pour avoir ainsi facilité la complétion de ce mémoire.

J'éprouve une grande fierté envers cette réussite et j'en retiendrai de bons souvenirs.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 La définition de la violence sexuelle.....	3
1.2 La prévalence et les facteurs de risque à la victimisation sexuelle	5
1.3 Les répercussions associées à la violence sexuelle.....	8
1.4 L'importance des pratiques préventives de la violence sexuelle auprès des jeunes et de leur évaluation	10
1.5 La description du programme <i>Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel</i>	11
1.6 Pertinence de l'étude	15
1.7 Les objectifs de l'étude	16
CHAPITRE II ÉTAT DES CONNAISSANCES.....	17
2.1 Les facteurs de succès des programmes de prévention	17
2.2 Les études évaluatives de programmes de prévention	19
2.2.1 Le programme de prévention J'AVISE	21
2.2.2 Le programme de prévention PASSAJ	22
2.2.3 L'atelier de prévention de l'agression sexuelle offert par Viol-Secours	23
2.2.4 Le programme de prévention des agressions à caractère sexuel du CALACS-Laurentides.....	24
2.3 Les différences selon le genre	25
2.4 Expérience de victimisation sexuelle antérieure	26
2.5 Les limites des précédentes études évaluatives et les recommandations pour les futurs évaluations de programme	27

CHAPITRE III CADRE CONCEPTUEL.....	31
3.1 Le référentiel d'évaluation	31
3.2 Les concepts de connaissances, d'attitudes, d'habiletés, de sentiment d'autoefficacité et d'appréciation.....	34
CHAPITRE IV MÉTHODOLOGIE.....	37
4.1 Devis de recherche	37
4.2 Procédures de recrutement et collecte de données	37
4.3 Participantes et participants.....	38
4.4 Instrument de mesure	39
4.5 Considérations éthiques	43
CHAPITRE V ARTICLE	46
CHAPITRE VI CONCLUSION.....	81
7.1 Discussion des principaux résultats	81
7.1.1 Les effets du programme <i>Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel</i>	81
7.1.2 Les effets du programme selon le genre	84
7.1.3 L'appréciation des jeunes envers les ateliers	85
7.1.4 Les effets du programme chez les jeunes ayant été victimes d'agression sexuelle comparativement aux jeunes non victimes	86
7.2 Recommandations pour de futures recherches.....	87
7.3 Limites de l'étude.....	90
7.4 Contributions de l'étude.....	90
ANNEXE A Modèle logique du programme <i>Empreinte : Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel</i>	92
ANNEXE B Caractéristiques de l'échantillon.....	95
ANNEXE C Certificat approbation éthique.....	97
ANNEXE D Formulaire de consentement.....	99

BIBLIOGRAPHIE 104

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1. Thèmes et objectifs des ateliers en classe auprès des jeunes du programme <i>Empreinte</i>	14
2. Référentiel d'évaluation de la présente étude (C.I.P.P).....	33
3. Effet de la participation aux ateliers en classe du programme <i>Empreinte</i> , selon le genre	62

RÉSUMÉ

La violence sexuelle envers les jeunes est d'une haute prévalence, révélant l'importance de mettre en place des pratiques préventives efficaces. Ce mémoire vise à évaluer les effets proximaux d'un nouveau programme de prévention de la violence sexuelle lors de sa phase pilote, conçu conjointement par des chercheuses et des centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel. Ce programme comprend un volet pour les parents, un volet pour le personnel scolaire et un volet pour les jeunes. La présente étude évalue ce dernier volet et repose sur un devis pré-expérimental prétest/post-test. Un questionnaire a été administré à deux reprises à 167 jeunes de troisième secondaire recrutés dans six écoles secondaires québécoises. Les analyses révèlent que suite à leur participation au programme, les jeunes obtiennent de meilleurs résultats quant à leurs connaissances, leurs attitudes, leurs habiletés préventives et de soutien et leur sentiment d'autoefficacité face à la violence sexuelle. Ces gains s'observent tant chez les filles que chez les garçons. Les jeunes ont également indiqué une appréciation positive envers les ateliers. Enfin, ce projet de mémoire permet de cerner des effets favorables auprès des jeunes suite à leur participation à ce nouveau programme et de documenter des facteurs de succès à privilégier pour les futurs programmes.

Mots clés : Éducation à la sexualité, violence sexuelle, programme de prévention, évaluation des effets, adolescence, milieu scolaire



INTRODUCTION

La violence sexuelle envers les jeunes est une problématique préoccupante et d'une haute prévalence. En effet, au Québec, 22 % des femmes et 10 % des hommes rapportent avoir vécu une agression sexuelle avant l'âge de 18 ans (Hébert, Tourigny, Cyr, McDuff et Joly, 2009). Parmi les adolescentes ayant été en relation amoureuse dans la dernière année, 20 % rapportent avoir subi au moins un épisode de violence sexuelle de la part de leur partenaire amoureux au cours des 12 derniers mois (Hébert, Blais et Lavoie, 2017). Plusieurs répercussions négatives peuvent être associées à la victimisation sexuelle, notamment des symptômes de stress post-traumatique et le risque de revictimisation (Easton, Coohy, O'Leary, Zhang et Hua 2011; Hébert, Moreau, Blais, Lavoie et Guerrier *et al.*, 2017; Maniglio, 2009). Ces conséquences peuvent se présenter peu importe la forme de violence sexuelle vécue et peuvent se manifester ou se maintenir à l'âge adulte. En raison de l'ampleur et de la sévérité de la problématique de la violence sexuelle, la prévention de ce problème de santé publique est essentielle.

En 2016, le Gouvernement du Québec a mis à jour sa stratégie ayant pour objectif de prévenir et d'enrayer la problématique sociale que sont les violences sexuelles (Secrétariat à la condition féminine, 2016). Plus précisément, 55 actions gouvernementales ont été annoncées pour contrer les violences sexuelles et l'exploitation sexuelle, dont une dizaine concerne plus spécifiquement la prévention auprès des enfants et des adolescentes et adolescents. En bref, ces orientations mettent en lumière la nécessité de mettre en place des pratiques préventives de la violence sexuelle, constituant le premier axe d'action de ce plan gouvernemental.

Afin de prévenir les violences sexuelles, quelques programmes s'adressant à une clientèle jeunesse sont implantés dans divers milieux fréquentés par les jeunes. Toutefois, seulement une minorité de ces interventions préventives est évaluée de façon

formelle. Ainsi, l'efficacité réelle de la majorité de ces programmes demeure inconnue. Il est pourtant nécessaire de procéder à ces évaluations afin d'identifier quels en sont les effets auprès des participantes et des participants (Bergeron et Hébert, 2011).

Récemment, un nouveau programme de prévention de la violence sexuelle destiné au milieu scolaire de niveau secondaire a été développé suite à la collaboration de deux chercheuses et des centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (CALACS), étant des organismes spécialisés dans le domaine de la violence sexuelle au Québec. Il s'agit du programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel*, lequel a été implanté dans six écoles du Québec au cours de sa phase pilote à l'hiver 2017 avant son déploiement officiel au cours de l'année scolaire 2017-2018. Le présent projet de mémoire porte sur l'évaluation des effets des ateliers en classe auprès des élèves, lors de la phase pilote de ce programme. La structure du mémoire comprend un article scientifique (chapitre V) dans lequel se retrouvent les résultats de l'étude.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre vise à dresser un portrait de la problématique explorée dans ce mémoire. Ainsi, la thématique de la violence sexuelle sera d'abord définie. Seront ensuite détaillés la prévalence de la violence sexuelle, les facteurs de risque ainsi que les répercussions associées à la victimisation sexuelle vécue à l'enfance ou à l'adolescence. L'importance des programmes de prévention et de l'évaluation de leur efficacité sera aussi discutée. Par la suite, une section permettra de décrire le programme faisant l'objet de la présente étude évaluative. L'ensemble de ces éléments amènera donc à démontrer la pertinence de ce projet de mémoire et enfin, à cibler les objectifs spécifiques de l'étude.

1.1 La définition de la violence sexuelle

Plusieurs termes sont utilisés pour aborder la problématique visée par ce mémoire, tels que l'agression sexuelle, l'agression à caractère sexuel, la violence sexuelle et les violences à caractère sexuel, ce qui peut contribuer à une certaine ambiguïté. Ces termes varient selon les écrits, selon les contextes (par exemple selon le contexte légal) et elles évoluent dans le temps dans la documentation (notamment les publications

gouvernementales) ou même dans le langage populaire. Une définition commune de l'agression sexuelle se dégage :

Une agression sexuelle est un geste à caractère sexuel, avec ou sans contact physique, commis par un individu sans le consentement de la personne visée ou, dans certains cas, notamment dans celui des enfants, par une manipulation affective ou par du chantage. Il s'agit d'un acte visant à assujettir une autre personne à ses propres désirs par un abus de pouvoir, par l'utilisation de la force ou de la contrainte, ou sous la menace implicite ou explicite. Une agression sexuelle porte atteinte aux droits fondamentaux, notamment à l'intégrité physique et psychologique et à la sécurité de la personne. Cette définition s'applique, peu importe l'âge, le sexe, la culture, la religion et l'orientation sexuelle de la personne victime ou de l'agresseur sexuel, peu importe le type de geste à caractère sexuel posé et le lieu ou le milieu de vie dans lequel il a été fait, et quelle que soit la nature du lien existant entre la personne victime et l'agresseur sexuel. (Secrétariat à la condition féminine, 2016, p. 16).

L'utilisation du terme « violence sexuelle » est dorénavant privilégiée, tel qu'indiqué par les *Centers for Disease Control and Prevention* aux États-Unis dans leurs recommandations concernant la surveillance de la violence sexuelle et l'uniformisation des définitions (Basile, Smith, Breiding, Black et Mahendra, 2014) ainsi que par l'Organisation mondiale de la santé (2010). La violence sexuelle se définit de façon plus inclusive des différentes manifestations et expériences. En plus de l'agression sexuelle tel que définie par la loi canadienne (Gouvernement du Canada, 2018), la violence sexuelle réfère aussi au harcèlement et cyberharcèlement sexuel, au voyeurisme, à l'exhibitionnisme, aux attouchements sexuels non désirés, au chantage sexuel et à tout autre comportement sexuel non consenti (Basile *et al.*, 2014). L'agression à caractère sexuel se définit de façon similaire à la violence sexuelle, alors que le terme « agression sexuelle » est plutôt associé et limité à la définition légale du terme (Gouvernement du Canada, 2018). Le terme agression à caractère sexuel est celui utilisé par les CALACS depuis plus d'une quarantaine d'années ; le choix de cette expression est historiquement lié à leur analyse féministe et à leurs revendications pour

la redéfinition de la notion de viol dans le Code criminel qui fut effective en 1983 (RQCALACS, 2001). Dans le programme *Empreinte*, évalué dans ce mémoire, ce terme est également mobilisé puisque les CALACS ont contribué au développement du programme. Les termes « violence sexuelle » et « agression à caractère sexuel » sont utilisés de façon synonyme dans ce mémoire, ce qui demeure cohérent avec l'actuelle utilisation des deux terminologies par le Regroupement québécois des CALACS (RQCALACS).

1.2 La prévalence et les facteurs de risque à la victimisation sexuelle

Les études s'entendent sur le fait que la violence sexuelle perpétrée envers les jeunes représente une problématique alarmante et prévalente au plan mondial (Stoltenborgh, van Ijzendoorn, Euser et Bakermans-Kranenburg, 2011). Selon une étude menée auprès de 804 personnes québécoises, le taux de victimisation sexuelle (attouchements sexuels ou relation sexuelle non désirée) avant l'âge de 18 ans est de 22,1 % chez les femmes et de 9,7 % chez les hommes (Hébert *et al.*, 2009). Ces résultats sont comparables à ceux identifiés dans des méta-analyses ayant examiné la prévalence à l'échelle mondiale (Pereda, Guilera, Forns et Gómez-Benito, 2009; Stoltenborgh *et al.*, 2011). De plus, une étude américaine menée auprès de 5907 jeunes âgés de 13 à 18 ans révèle que dans la dernière année, 52 % des adolescentes et 34 % des adolescents rapportent avoir vécu du harcèlement sexuel (Mitchell, Ybarra et Korchmaros, 2014). Également, la violence sexuelle peut s'observer dans un contexte amoureux chez plusieurs jeunes, dont les filles en sont les principales victimes. En effet, parmi les adolescentes ayant vécu une relation amoureuse dans la dernière année, 20,2 % d'entre elles rapportent avoir subi de la violence sexuelle par un partenaire amoureux au cours des 12 derniers mois (Hébert, Blais et Lavoie, 2017). Par ailleurs, seulement une faible proportion des agressions sexuelles est rapportée aux autorités, soit 5 % (Statistique Canada, 2017). Des personnes victimes mentionnent ne pas signaler l'événement à la police parce

qu'elles considèrent que ça ne vaut pas la peine, que l'évènement était anodin, que personne n'a été blessé pendant l'acte ou que cette situation peut être réglée en privé (Daigneault, Hébert et McDuff, 2009). Ceci dit, un récent rapport québécois révèle que les personnes mineures représentent plus de la moitié des personnes victimes d'agressions sexuelles déclarées aux corps policiers (Ministère de la Sécurité publique, 2016). Au Canada, pour l'ensemble de la population, le taux d'agressions sexuelles autodéclarées aux autorités est demeuré stable en 2014 comparativement aux données issues du rapport de 2004 (Statistique Canada, 2017).

La prévalence de la victimisation sexuelle dans la population générale varie d'une étude à l'autre en raison des méthodologies et des mesures qui diffèrent entre elles. Les estimations de prévalence peuvent en effet varier selon l'opérationnalisation du concept d'agression sexuelle ou de violence sexuelle, à savoir par exemple si les études considèrent un éventail plus ou moins large de manifestations de violence sexuelle. Par ailleurs, seule une faible proportion des agressions sexuelles subies est dévoilée, non seulement aux autorités, mais également à leurs proches. En réalité, de nombreuses personnes victimes ne dévoileront jamais leur vécu d'agression sexuelle à quiconque (Bottoms *et al.*, 2016; Hébert *et al.*, 2009; Lahtinen, Laitila, Korkman et Ellonen, 2018). Des auteurs indiquent que la persistance de certains mythes et préjugés entourant la victimisation sexuelle des hommes constitue également une barrière au dévoilement chez ces derniers (Easton, Saltzman et Willis, 2014). Compte tenu de ce qui précède, il est ardu de parvenir à un portrait exact de la situation. Néanmoins, il est possible de constater la vulnérabilité des jeunes à subir une forme de violence sexuelle, que ce soit à l'enfance ou à l'adolescence.

Dans la littérature scientifique, il est possible d'identifier certains facteurs de risque, des caractéristiques individuelles et sociales pouvant être associées à un risque plus élevé à la victimisation sexuelle, bien que ces facteurs ne soient aucunement la cause de la violence perpétrée. D'abord, être une personne mineure et de sexe féminin

constitue des facteurs de risque (Statistique Canada, 2017). En effet, la majorité des études indiquent que la prévalence de victimisation sexuelle est plus élevée chez les filles par rapport aux garçons (Pereda *et al.*, 2009; Stoltenborgh *et al.*, 2011; Wincentak, Connolly et Card, 2017). Les filles et les femmes sont donc les principales victimes, représentant 86,5 % des personnes victimes d'agression sexuelle rapportées à la police au Québec en 2014, alors que les personnes d'âge mineur représentent plus de la moitié des personnes victimes (53,4 %) (Ministère de la Sécurité publique, 2016).

En plus des personnes mineures et des femmes, d'autres groupes sont davantage à risque d'être victime de violence sexuelle, tels que des jeunes vivant avec une déficience physique ou intellectuelle ou ayant des difficultés liées à la santé mentale (Butler, 2013; Jones, *et al.*, 2012; Statistique Canada, 2017). De même, les personnes issues de la diversité sexuelle seraient plus vulnérables à subir de la violence sexuelle (Rothman, Exner et Baughman, 2011; Statistique Canada, 2017). Chez les personnes issues de communautés autochtones, le taux d'agressions sexuelles autodéclarées est trois fois plus élevé que chez les personnes non autochtones, témoignant d'un risque important au sein des membres de ces communautés (Statistique Canada, 2017).

D'autres facteurs relationnels et familiaux peuvent être associés à un risque plus élevé de subir une agression sexuelle. Des études soutiennent que la victimisation sexuelle vécue par les parents, la négligence parentale, l'exposition à de multiples formes de victimisation, des problèmes de santé mentale chez les parents, l'isolement social des parents ainsi que la consommation de drogue ou l'abus d'alcool des parents pourraient accroître ce risque chez les jeunes (Laforest, Maurice et Bouchard, 2018; Baril et Tourigny, 2016; Butler, 2013; Finkelhor, Shattuck, Turner et Hamby, 2014).

Parmi les facteurs de risque communautaires recensés, on y retrouve le faible statut socioéconomique de la famille, la tolérance envers la violence sexuelle ainsi que les

faibles sanctions accordées dans la communauté aux personnes qui la commettent (Coulton, Crampton, Irwin, Spilsbury et Korbin, 2007; Johnson, 1997; Organisation mondiale de la santé, 2010).

Au plan sociétal, les normes traditionnelles liées au genre et les normes sociales sont propices à la violence. Ces normes traditionnelles réfèrent notamment à la persistance du patriarcat, c'est-à-dire un climat social dans lequel les hommes sont en situation de pouvoir envers les femmes, qui maintiennent les inégalités des genres et contribuent à un cautionner la violence faite aux femmes (Lutz-Zois, Moler et Brown, 2015; Organisation mondiale de la santé, 2010; Weiss, 2009).

1.3 Les répercussions associées à la violence sexuelle

Une expérience d'agression sexuelle à l'enfance ou à l'adolescence peut être associée à des répercussions délétères, lesquelles peuvent affecter le fonctionnement psychologique, physique, sexuel ou social des personnes victimes. Ces dernières peuvent varier en intensité et se manifester pendant l'enfance et/ou à l'âge adulte. Parmi les conséquences associées à la victimisation sexuelle à l'enfance, des difficultés psychologiques telles que des symptômes de stress post-traumatique et des problèmes d'anxiété sont fréquemment relevées (Cutajar *et al.*, 2010; Fergusson, McLeod et Horwood, 2013; Hébert, Daspe, *et al.*, 2017; Hébert, Lavoie et Blais, 2014; Maniglio, 2013; Pérez-Fuentes *et al.*, 2013). À cet effet, une enquête Québécoise réalisée auprès d'adolescentes et d'adolescents soulève que parmi les jeunes ayant été victimes d'agression sexuelle, 28 % d'entre eux présentent un score clinique de symptômes de stress post-traumatique, alors que ce taux est de 9 % chez les jeunes qui ne rapportent pas une telle expérience de victimisation (Hébert, Daspe *et al.*, 2017). Selon une recension des écrits, le taux d'adolescentes et d'adolescents victimes d'agression sexuelle qui atteignent le seuil clinique de symptômes de stress post-traumatique s'élève à 57 % (Nooner *et al.*, 2012). De plus, davantage de comportements internalisés

(ex. symptômes de traumatisme, tentative de suicide) peuvent se manifester chez les jeunes victimes d'agression sexuelle à l'enfance, et ce, de façon plus marquée et à plus long terme que chez les enfants victimes de maltraitance non sexuelle (Lewis, McElroy, Harlaar et Runyan, 2016).

De surcroît, les agressions sexuelles subies à l'enfance sont significativement associées à des idéations suicidaires et à des tentatives de suicide à l'adolescence (Miller, Esposito-Smythers, Weismore et Renshaw, 2013; Pérez-Fuentes *et al.*, 2013). Ce vécu peut également être associé à davantage de symptômes de santé physique, se manifestant par exemple par des problèmes génito-urinaires, des problèmes gynécologiques chez les filles ou par des problèmes d'obésité (Daigneault, Hébert, Bourgeois, Dargan et Frappier, 2017; Irish, Kobayahi et Delahanty, 2010; Lacelle, Hébert, Lavoie, Vitaro et Tremblay, 2012; Vézina-Gagnon, Bergeron, Frappier et Daigneault, 2018). Ces jeunes peuvent aussi être à risque de développer un trouble alimentaire ou de faire un usage abusif d'alcool ou de drogue (Cutajar *et al.*, 2010; Maniglio, 2009; Shin, Edwards et Heeren, 2009; Steiger *et al.*, 2010). D'autres répercussions plus spécifiques à la sphère sexuelle peuvent être associées aux agressions sexuelles. Plusieurs études rapportent que les jeunes ayant été victimes de violence sexuelle sont davantage susceptibles d'adopter des comportements sexuels à risque incluant les grossesses à l'adolescence et l'usage moindre de moyens de protection contre les infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) (Fergusson *et al.*, 2013; Lacelle *et al.*, 2012; Littleton, Grills et Drum, 2014; Wekerle, Goldstein, Tanaka et Tonmyr, 2017).

Une autre répercussion fréquemment rapportée dans la littérature est un risque accru de revictimisation dans divers contextes, tel que dans les relations avec les pairs (Tremblay-Perreault, Amédée et Hébert, 2017), dans les premières relations amoureuses (Hébert, Moreau *et al.*, 2017) ou dans les relations conjugales à l'âge adulte

(Aakvaag, Thoresen, Wentzel-Larsen et Dyb, 2017). Dans leur étude, Ports, Ford et Merrick (2016) révèlent que les enfants ayant été victimes d'agression sexuelle sont 2,37 fois plus à risque d'être revictimisés à l'âge adulte. Hébert, Moreau *et al.* (2017) ont rapporté que parmi les adolescentes ayant été victimes d'agression sexuelle à l'enfance et ayant vécu une relation amoureuse au cours de la dernière année, 30,3 % d'entre elles rapportent avoir été victime d'agression sexuelle perpétrée par un partenaire amoureux, alors que ce taux est de 17,7 % chez les adolescentes non victimes. Du côté des garçons victimes, ceux-ci rapportent quatre fois plus de victimisation sexuelle de la part de leur partenaire amoureux que les adolescents non victimes.

Compte tenu de ces différentes répercussions négatives associées à la victimisation sexuelle, il appert d'autant plus nécessaire d'intervenir auprès des jeunes afin de réduire la prévalence de cette problématique.

1.4 L'importance des pratiques préventives de la violence sexuelle auprès des jeunes et de leur évaluation

Les programmes de prévention s'adressant aux jeunes sont essentiels, notamment pour déconstruire les mythes associés aux violences sexuelles, développer une meilleure compréhension de cette problématique et développer leurs habiletés à réagir adéquatement auprès des personnes victimes dans l'éventualité d'être témoin ou de recevoir un dévoilement. Le contexte social québécois est d'ailleurs favorable à l'implantation d'interventions préventives. En effet, la prévention de la violence sexuelle est l'une des actions prioritaires prévues dans la Stratégie gouvernementale pour prévenir et contrer les violences sexuelles (Secrétariat à la condition féminine, 2016). Ces stratégies de prévention doivent nécessairement s'adresser aux normes sociales, aux pratiques des organisations ainsi qu'aux attitudes et aux comportements de la collectivité (Haskell, 2011; Jozkowski, 2015; Lutz-Zois, Moler et Brown, 2015).

Au Québec, quelques programmes de prévention de la violence sexuelle ont été développés et implantés, mais peu d'entre eux ont fait l'objet d'une évaluation de leurs effets (Bergeron et Hébert, 2011; Hébert, Daigneault, Langevin et Jud, 2017; Weisz et Black, 2009). Les études évaluatives contribuent à une meilleure compréhension des stratégies préventives qui parviennent à engendrer les effets attendus auprès d'une population donnée (Farrell, Meyer, Kung et Sullivan, 2010; Fox et Shjarback, 2016; Tharp *et al.*, 2011). En bref, il demeure un besoin de mener des études évaluatives et de collecter des données sur les programmes implantés de façon systématique (Walsh, Zwi, Woolfenden et Shlonsky, 2015).

Afin de contribuer à la prévention de la violence sexuelle auprès des jeunes, des chercheuses et des organismes spécialisés dans le domaine des violences sexuelles au Québec ont coconstruit le programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel* destiné aux jeunes du secondaire en milieu scolaire. Préalablement à son déploiement à travers le Québec, il est nécessaire de vérifier les effets de ce programme, justifiant la pertinence de mener ce projet de mémoire. La section suivante vise à détailler le contexte dans lequel le programme *Empreinte* a été conçu ainsi que les différentes caractéristiques et composantes de celui-ci.

1.5 La description du programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel*

À travers le Québec, 26 centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (CALACS) sont membre du Regroupement québécois des CALACS (le RQCALACS) qui a vu le jour en 1979. Par leurs différents volets d'intervention, les CALACS sensibilisent, informent, préviennent et luttent contre les agressions à caractère sexuel et offrent un espace d'aide pour les femmes et adolescentes qui en sont victimes. Ancrés dans une approche féministe, leurs services et leurs actions visent à donner du pouvoir aux femmes et à favoriser des changements sociaux dans une visée d'abolir la

problématique sociale des agressions à caractère sexuel dans ses multiples manifestations. Leur analyse de la violence sexuelle tient compte de la diversité des vécus des femmes, que ce soit par rapport à leur orientation sexuelle, leur origine culturelle, leur statut d'immigrante ou de réfugiée ou leur situation de handicap (RQCALACS, 2012).

Les CALACS offrent différents services pour répondre à leur mission. Le premier volet réfère à l'aide directe aux femmes et aux adolescentes victimes d'agression à caractère sexuel et à leurs proches. Dans un deuxième temps, les CALACS assurent un volet de prévention et de sensibilisation en matière d'agressions à caractère sexuel auprès de différents milieux et de différents groupes, plus particulièrement auprès des jeunes en milieu scolaire. Le dernier volet vise plutôt à mettre en place des actions à portée sociale par la lutte et la défense collective des droits.

En 2013, le RQCALACS envisageait la possibilité de créer un programme commun de prévention destiné aux jeunes pour ses différents centres à travers le Québec. Le RQCALACS et la chercheure Manon Bergeron ont amorcé une collaboration dans le but d'identifier des balises pour la création d'un éventuel programme de prévention commun. Dans un premier temps, les pratiques préventives déjà en place dans les différents CALACS ont fait l'objet d'une analyse détaillée afin d'identifier les thèmes et les objectifs les plus fréquemment abordés par les centres, de répertorier les stratégies pédagogiques utilisées et les contenus abordés (Bergeron, Girard et RQCALACS, 2014).

Dans le cadre du Service aux collectivités de l'UQAM, cette collaboration s'est poursuivie par le développement du nouveau programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel* destiné aux adolescentes et aux adolescents en milieu scolaire (Bergeron, Hébert, Fradette-Drouin, CALACS Agression Estrie, CALACS Châteauguay, CALACS Entraid'Action ... Regroupement Québécois des

CALACS, 2017). Ce programme est donc issu d'une co-construction alliant les connaissances scientifiques de deux chercheuses en matière de prévention de la violence sexuelle (Manon Bergeron et Martine Hébert) et de l'expérience terrain des intervenantes des CALACS. Par ses trois volets comprenant des interventions qui s'adressent aux jeunes, au personnel scolaire ainsi qu'aux parents, le programme *Empreinte* vise à prévenir les agressions à caractère sexuel auprès des jeunes et à réduire les risques de revictimisation sexuelle s'appuyant sur une approche écosystémique et féministe (Bergeron et Hébert, 2011). La visée ultime du projet est la réduction de la tolérance sociale vis-à-vis les violences sexuelles dans les milieux scolaires. Il est possible de consulter le site Internet du programme pour une description plus détaillée des trois volets (www.ProgrammeEmpreinte.com) ainsi que le modèle logique du programme à l'annexe A.

Seul le volet pour les jeunes constitue l'objet d'évaluation du présent mémoire. Celui-ci compte six ateliers d'une heure qui s'adressent aux élèves de 2^e, 3^e et 4^e secondaire. Les ateliers sont animés par les intervenantes formées des CALACS. Ils s'harmonisent d'ailleurs avec les nouveaux contenus obligatoires en éducation à la sexualité instaurés dans les écoles secondaires québécoises (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). Depuis septembre 2018, ces contenus prennent une place formelle dans le cheminement scolaire des jeunes afin de « favoriser le développement de ces derniers et réduire leur vulnérabilité à certaines problématique » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). Des objectifs ont été identifiés pour chaque niveau scolaire du primaire et du secondaire par rapport à différentes thématiques, dont l'une d'elles concerne spécifiquement la violence sexuelle.

Les ateliers visent à amener les jeunes à agir comme agent de changement dans leur école et dans leur communauté et à renforcer leur pouvoir d'agir. Le Tableau 1 ci-dessous présente les thèmes et les objectifs généraux des six ateliers de *Empreinte*. À

travers ces ateliers, différentes stratégies pédagogiques ont été sélectionnées pour assurer l'implication active des jeunes et pour susciter l'intérêt tant des filles que des garçons. On y retrouve des activités telles que des discussions, des quiz, des débats, l'utilisation de techniques d'impact, des vidéos et des exercices à réaliser en équipe à partir de vignettes.

Tableau 1

Thèmes et objectifs des ateliers en classe auprès des jeunes du programme Empreinte (Bergeron, Hébert, Brodeur, Bouchard, Jodoin, Julien et RQCALACS, 2018, p.9)

No	Thème	Objectif général
1	Agression à caractère sexuel (ACS): définition, prévalence, mythes et préjugés	Mieux comprendre la problématique des agressions à caractère sexuel, ses formes, son ampleur ainsi que les mythes et préjugés qui y sont associés.
2	Consentement	Mieux comprendre la notion de consentement sexuel et son application dans différents contextes.
3	Dévoilement et soutien	Développer des stratégies d'entraide pour réagir de manière appropriée advenant les confidences d'un.e ami.e ayant été victime d'ACS.
4	Pouvoir d'agir des jeunes contre les ACS	Prendre conscience du rôle actif que chacun.e peut jouer, individuellement et collectivement, dans la prévention et la dénonciation d'une situation d'ACS.
5	Culture de l'hypersexualisation et des stéréotypes sexuels	Développer son esprit critique face à l'influence, sur soi et les autres, du contenu sexualisé et stéréotypé véhiculé dans l'espace public.
6	Exploitation sexuelle	Mieux comprendre les différentes formes de l'exploitation sexuelle et ses conséquences.

1.6 Pertinence de l'étude

Comme le programme *Empreinte* est expérimenté au cours d'une phase pilote, une évaluation formative est alors nécessaire afin de documenter les effets de la participation des jeunes à ce programme avant son déploiement provincial au cours de l'année scolaire 2017-2018. Puisque peu de programmes de prévention sont soumis à une évaluation formelle de leurs effets, cette étude répond à plusieurs recommandations nommées dans la littérature scientifique dans le domaine de la prévention et de l'évaluation de programme (Bergeron et Hébert, 2011; Hébert, Daigneault *et al.*, 2017; Weisz et Black, 2009). Il s'agit d'un moment propice pour identifier les forces et les possibles limites du programme dans un échéancier permettant d'émettre des recommandations avant son lancement officiel. Les résultats de cette étude pourraient ainsi avoir des retombées considérables pour l'intervention en contribuant à l'optimisation des pratiques préventives offertes aux jeunes concernant la violence sexuelle. Également, cette première démarche évaluative offrira la possibilité de fournir un programme efficace et bonifié aux écoles secondaires du Québec en concordance avec les contenus en éducation à la sexualité dans les écoles, accentuant la pertinence sociale de ce projet de mémoire.

Le fait que peu de programmes s'appuient sur des données analysées quant aux effets engendrés chez les personnes participantes représente une lacune importante dans le domaine de la prévention (Bergeron et Hébert, 2011). En ce sens, ce mémoire contribue aux connaissances scientifiques en termes d'évaluation de programme et de conditions d'efficacité en matière de prévention. De façon secondaire, cette évaluation du programme en phase pilote est utile afin de vérifier la pertinence des instruments utilisés et d'expérimenter une procédure de recherche en vue d'une éventuelle évaluation de plus grande envergure lors du déploiement du programme. Enfin, d'un point de vue sexologique, ce mémoire est pertinent par sa visée d'assurer une

prévention efficace de la violence sexuelle, considérant sa prévalence auprès des jeunes et les répercussions négatives qui peuvent être associées à ce vécu, notamment au plan sexuel.

1.7 Les objectifs de l'étude

Les informations détaillées dans les précédentes sections mettent en lumière la pertinence de mener une évaluation des pratiques préventives des violences sexuelles s'adressant aux jeunes. En ce sens, ce mémoire a pour visée d'évaluer les effets proximaux du programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel* auprès des jeunes du secondaire lors de sa phase pilote. De façon plus précise, quatre objectifs sont ciblés : 1) évaluer les effets du programme *Empreinte* sur les connaissances, les attitudes, les habiletés préventives et de soutien et le sentiment d'autoefficacité des jeunes en matière de violence sexuelle; 2) comparer les effets du programme selon le genre des participantes et des participants quant aux variables dépendantes à l'étude; 3) vérifier si les effets du programme diffèrent chez les jeunes ayant été victimes d'agression sexuelle comparativement aux jeunes non victimes; et 4) documenter l'appréciation des jeunes envers les ateliers.

CHAPITRE II

ÉTAT DES CONNAISSANCES

Le chapitre suivant présentera une synthèse de la littérature disponible relative aux différents facteurs de succès et les principales caractéristiques des programmes de prévention de la violence sexuelle offerts aux jeunes. Une description des principaux résultats d'études évaluatives dans ce domaine sera ensuite abordée pour enfin mettre en lumière des limites fréquemment observées dans les évaluations de programme ainsi que des recommandations pour les futures études.

2.1 Les facteurs de succès des programmes de prévention

Des travaux ont mis en lumière des facteurs de succès favorisant l'efficacité des programmes préventifs. D'abord, la prévention de la violence sexuelle doit s'opérer à divers niveaux selon une approche écologique ou systémique (Wurtele et Maureen, 2012). Plus précisément, le modèle écologique, tel que réfléchi par Bronfenbrenner (1977, 2005), contribue à l'analyse de la violence comme étant une résultante de plusieurs niveaux d'influence qui interagissent ensemble, c'est-à-dire entre les sphères individuelle, familiale, communautaire et sociale. Par conséquent, ce modèle est à privilégier dans une démarche préventive puisque les facteurs de risque associés à la perpétration des violences sexuelles se retrouvent dans une diversité de sphères d'influence (Fagan et Catalano, 2013; Tharp *et al.*, 2013; Wurtele et Maureen, 2012).

Une proportion élevée des programmes de prévention à propos de cette problématique est dispensée en milieu scolaire (Fox et Shjarback, 2016; Lundgren et Amin, 2015; Walsh *et al.*, 2015), étant un milieu à privilégier considérant leur fonction première d'éduquer en plus d'assurer l'accessibilité à un grand bassin de jeunes (*National Sexual Violence Resource Center*, 2011; Wurtele, 2009; Wurtele et Maureen, 2012). Néanmoins, ces milieux scolaires sont influencés par les idées véhiculées par la communauté, la culture et la société dans lesquelles ils s'inscrivent, ce pour quoi des changements doivent être engendrés au niveau communautaire et social (Barron, Miller et Kelly, 2015; Wurtele et Maureen, 2012). Ainsi, agir sur les facteurs de protection des jeunes au niveau communautaire, tel que l'accès à des ressources d'aide et de soutien pour les jeunes et leur famille, peut jouer un rôle significatif dans la prévention de la violence envers ces jeunes (Barron, Miller et Kelly, 2015). De même, des programmes qui impliquent et qui sensibilisent les parents peuvent favoriser des apprentissages plus importants pour les jeunes (Jones, Mitchell et Walsh, 2014).

D'une part, les interventions qui se limitent à la transmission d'informations sont insuffisantes pour espérer des effets significatifs auprès des jeunes (Bartholomew, Markham, Ruitter, Fernandez, Kok et Parcel, 2016). Privilégier leur participation active en favorisant le développement d'habiletés cognitives et comportementales semble être davantage gage de succès (Jones, Mitchell et Walsh, 2014; Nation *et al.*, 2003). Le jeu de rôle et la résolution de problèmes sont deux exemples de stratégies pédagogiques qui peuvent optimiser l'apprentissage de ces habiletés.

D'autre part, il est aussi recommandé d'inclure une analyse genrée de la violence sexuelle dans le contenu des programmes en clarifiant le fait que les filles représentent la majorité des personnes victimes, sans blâmer tous les hommes (Tutty *et al.*, 2005). Des auteurs soulèvent qu'il est favorable de présenter des contenus qui se concentrent sur la socialisation genrée, qui donnent de l'information générale sur la violence

sexuelle, qui discutent des mythes et qui abordent des stratégies de protection afin de développer favorablement les attitudes des participantes et des participants (Anderson et Whiston, 2005; Jozkowski, 2015). Un programme de prévention se doit également d'être adapté culturellement, que ce soit au niveau des normes, des croyances ou des pratiques (Nation *et al.*, 2003).

Ensuite, une certaine exposition aux interventions est nécessaire, que ce soit en regard au temps de chaque rencontre, au nombre de rencontres ou de la durée sur laquelle s'échelonne l'ensemble du programme (Nation *et al.*, 2003). Ainsi, bien qu'il soit démontré que les programmes de prévention offerts sur plusieurs rencontres, répartis dans le temps et donnés dans différents contextes favorisent des effets positifs, le dosage minimal recommandé n'est pas précisé (Degue *et al.*, 2014; Lundgren et Amin, 2015; Jouriles, Krauss, Vu, Banyard et McDonald, 2018; Ting, 2009).

De plus, le statut des personnes qui dispensent le programme peut possiblement influencer l'efficacité de l'intervention. En effet, l'implantation d'un programme peut être renforcée lorsqu'il est dispensé par des personnes sensibles, formées, compétentes et qui ont reçu suffisamment de soutien et de supervision (Nation *et al.*, 2003). Dans le même sens, des intervenantes et des intervenants compétents et confortables à discuter de sexualité suscitent une appréciation favorable chez les jeunes (Allen, 2009; Byers, Sears et Foster, 2013). Par ailleurs, des intervenantes et intervenants formés par rapport à la problématique de la violence sexuelle sont aptes à répondre aux questions et à assurer un suivi en cas de dévoilement de la part d'une personne victime.

2.2 Les études évaluatives de programmes de prévention

Les programmes de prévention de la violence sexuelle s'adressant à une clientèle adolescente ciblent surtout l'augmentation des connaissances, le développement

d'attitudes plus adéquates à l'égard de la problématique ainsi que le développement d'habiletés préventives (Morrison, Hardison, Mathew et O'Neil, 2004; Weisz et Black, 2009). Pour parvenir à ces objectifs, différents contenus sont abordés tels que la prévalence de la violence sexuelle, les différentes formes, les mythes associés, les normes de genre, les moyens de protection pour minimiser les risques de victimisation ainsi que les ressources d'aide existantes (Lundgren et Amin, 2015; Morrison *et al.*, 2004; Topping et Barron, 2009; Walsh *et al.*, 2015).

Des évaluations de programmes de prévention de la violence sexuelle destinés aux jeunes ont fait l'objet de recensions nord-américaines. Celles-ci montrent que la participation des jeunes à ces programmes est associée à des effets proximaux positifs, c'est-à-dire l'augmentation de leurs connaissances, l'amélioration de leurs attitudes vis-à-vis la problématique ainsi que la diminution de leur adhésion aux mythes associés aux agressions sexuelles (De La Rue, Polanin, Espelage et Pigott, 2014; Lundgren et Amin, 2015; Walsh *et al.*, 2015). Ces précédentes variables sont des indicateurs fréquemment utilisés dans de telles évaluations de programme. En fait, peu d'études évaluatives examinent directement les changements comportementaux (Lundgren et Amin, 2015), elles se centrent davantage sur les objectifs proximaux des programmes (Bergeron et Hébert, 2011; Morrison *et al.*, 2004).

Les prochaines sous-sections détailleront quatre programmes de prévention de la violence sexuelle ayant été implantés auprès de la population adolescente en milieu scolaire au Québec. Ces études ont évalué des programmes similaires à celui faisant l'objet de ce mémoire. Il s'avère donc pertinent de brièvement décrire leur méthodologie, les instruments de mesure et les résultats obtenus dans ces études afin de mieux situer leurs contributions et leurs limites, ainsi que les apports de la présente démarche évaluative.

2.2.1 Le programme de prévention J'AVISE

Le programme de prévention J'AVISE, élaboré par le Centre d'aide et de prévention d'assauts sexuels (CAPAS) de Châteauguay, s'adresse aux jeunes de 14 à 17 ans. Il comprend deux volets, soit un guide d'animation et un guide d'intervention (Billette et Modin, 2002a, 2002b). Prenant la forme d'un atelier de 120 minutes (ou de deux rencontres de 75 minutes), le premier volet vise à sensibiliser les jeunes, augmenter leurs connaissances, développer leurs compétences, diminuer leur tolérance envers la violence sexuelle et ainsi à augmenter la capacité des jeunes à agir contre cette problématique (Billette et Modin, 2002a). Le second volet réfère à la mise en place d'un groupe de soutien destiné aux adolescentes victimes (Billette et Modin, 2002b).

Une évaluation des effets à court et à moyen terme du volet d'animation a été menée au cours de l'année scolaire 2002-2003 (Chamberland, 2003). Elle mesurait la propension des jeunes à commettre une agression sexuelle, leurs connaissances générales envers les agressions sexuelles, leurs attitudes, leur capacité à identifier une situation d'agression sexuelle, leur intention d'agir au moment de recevoir un dévoilement de la part d'une personne victime ainsi que les actions que les jeunes ont posées au cours des deux derniers mois pour contrer la violence sexuelle (Chamberland, 2003). Le genre et l'historique de victimisation ou de perpétration d'agression sexuelle étaient considérés. Cette évaluation sommative reposait sur un devis quasi-experimental incluant trois temps de mesure. L'échantillon se composait de 96 filles et de 110 garçons majoritairement âgés de 15 à 16 ans. Les résultats révèlent que J'AVISE a eu des effets positifs sur les connaissances des jeunes à court terme. Cet effet s'est toutefois estompé au cours des deux mois suivants l'atelier. En ce qui a trait aux autres variables évaluées, aucun effet significatif attribuable au programme n'a été identifié. L'auteure précise que les résultats des jeunes des groupes témoin et expérimental étaient très élevés dès le prétest, ne laissant qu'un faible espace d'amélioration possible.

Par ailleurs, au prétest, les filles ont obtenu de meilleurs scores que les garçons sur l'ensemble des variables dépendantes à l'étude (Chamberland, 2003).

2.2.2 Le programme de prévention PASSAJ

Le programme PASSAJ, élaboré initialement par Lavoie et Roy (2005) puis révisé en 2007 (Lavoie, Pacaud, Roy et Lebossé, 2007) est destiné aux jeunes de 16 et 17 ans. Il propose trois ateliers de 75 minutes traitant du contrôle dans les relations amoureuses, de la violence sexuelle, du harcèlement sexuel et des relations harmonieuses. Il vise à augmenter les connaissances des jeunes, à développer des attitudes plus appropriées envers les thèmes ciblés et à promouvoir le rôle aidant que peuvent jouer les jeunes à titre de témoin d'une situation de violence ou comme confident auprès d'une personne victime (Lavoie *et al.*, 2005). Il vise plus largement à promouvoir les relations égalitaires et respectueuses.

Une importante évaluation de ce programme a été menée auprès de 2 357 élèves répartis dans quinze écoles québécoises sur le territoire de quatre régions distinctes (Lavoie *et al.*, 2005). Cette recherche s'appuyait sur un devis quasi-expérimental afin de vérifier les effets du programme sur les jeunes quant à leurs connaissances, leurs attitudes, leur empathie envers les personnes victimes, leur perception de pouvoir venir en aide à une personne victime et leur implication dans des relations de violence. Les jeunes ont rempli un questionnaire au prétest, au post-test et aux relances trois mois et onze mois après l'intervention. L'évaluation a démontré que comparativement aux jeunes du groupe témoin, les filles et les garçons ayant participé au programme ont amélioré à court terme leurs connaissances, leurs attitudes et ont exprimé se sentir moins limités dans leurs possibilités d'intervenir comme témoin. À la relance près d'un an plus tard, l'amélioration des jeunes quant à leurs connaissances a diminué par rapport aux résultats obtenus au post-test, mais étaient toujours supérieurs aux scores obtenus par le groupe témoin. Le rapport ne précise pas si les scores obtenus à la relance demeurent

supérieurs aux résultats du prétest malgré la diminution des gains entre le post-test et la relance. En revanche, les gains obtenus relatifs à leurs attitudes et à leur perception envers la possibilité d'intervenir vis-à-vis une situation de violence se sont maintenus.

2.2.3 L'atelier de prévention de l'agression sexuelle offert par Viol-Secours

Le CALACS Viol-Secours a développé un atelier de prévention des agressions sexuelles destiné aux jeunes de 4^e et de 5^e secondaire. Globalement, l'atelier de 75 minutes vise à réduire l'incidence de la violence sexuelle auprès des jeunes et à les faire réfléchir à cette problématique. Il vise aussi à augmenter les connaissances sur les agressions à caractère sexuel ainsi que sur les ressources disponibles, développer des attitudes plus adéquates relatives à l'agression sexuelle, augmenter la capacité à reconnaître une agression sexuelle ainsi que la capacité à recevoir adéquatement le dévoilement d'une personne victime. (Daigneault, Michaud, Hébert, Caron et McDuff, 2011).

Les effets à court et à moyen terme de cet atelier ont été évalués auprès de 578 jeunes (Daigneault *et al.*, 2015; Daigneault, *et al.*, 2011). L'étude comprenait un prétest, un post-test puis une relance après trois mois. Les résultats révèlent que les jeunes ayant assisté à la rencontre, contrairement aux jeunes du groupe témoin, ont augmenté leurs connaissances, leurs attitudes, leur habileté à reconnaître une situation d'agression sexuelle et leur habileté à répondre à un dévoilement d'agression sexuelle. Bien qu'une majorité des tailles d'effet selon le *d* de Cohen (1988) était de petite taille (0,12 à 0,32), ces résultats se sont maintenus après trois mois. Même si les filles présentaient de meilleurs scores que les garçons à tous les temps de mesure, leurs gains étaient équivalents. Parmi les variables modératrices mesurées (genre, exposition préalable à des interventions préventives de la violence sexuelle, un vécu d'agression sexuelle, les activités sexuelles consentantes passées, le statut relationnel), aucune n'a eu d'effet

significatif sur les changements observés. Aucun effet inattendu sur l'estime de soi, l'empathie, la résilience ou sur la conscience et l'acceptation de soi ne s'est avéré significatif. Les jeunes ont indiqué que l'atelier était intéressant, utile et qu'il favorisait l'apprentissage. Les filles ont accordé un niveau de satisfaction plus élevé que les garçons.

2.2.4 Le programme de prévention des agressions à caractère sexuel du CALACS-Laurentides

Le CALACS-Laurentides offre le Programme de prévention des agressions à caractère sexuel dans plusieurs écoles secondaires sur son territoire. Il vise à informer les jeunes au sujet des agressions à caractère sexuel, les amener à agir pour contrer cette problématique et à promouvoir des rapports égalitaires entre les hommes et les femmes. Ce programme comporte six ateliers en classe étalés sur trois années. Une évaluation partielle des deux rencontres dispensées en deuxième secondaire a été menée dans le but de cerner les effets à court terme (Talbot-Savignac, 2013). Ces deux premiers ateliers abordent la définition de l'agression à caractère sexuel et ses différentes formes, la notion de consentement ainsi que les mythes entourant les agressions à caractère sexuel.

Un devis pré-experimental prétest/post-test a été employé. Les résultats suggéraient que la participation des jeunes aux ateliers du CALACS-Laurentides était associée à l'augmentation de leurs connaissances en lien avec la thématique. Aussi, les filles ont développé de meilleures attitudes suite à leur participation au programme, mais pas les garçons. Par ailleurs, préalablement aux rencontres, les filles ont obtenu des scores d'attitudes plus élevés que leurs pairs garçons. Il importe d'interpréter ces résultats avec prudence puisque la consistance interne de l'échelle d'attitudes était faible. De plus, l'appréciation des jeunes accordée envers les deux ateliers était élevée (Tablot-Savignac, 2013).

2.3 Les différences selon le genre

Dans la littérature, différents facteurs sont reconnus comme pouvant influencer les gains mesurés suite à la participation à un programme de prévention, notamment le genre des participantes et des participants. En premier lieu, des études démontrent que les filles et les garçons peuvent bénéficier de leur participation à des programmes préventifs. Selon les études, les effets des programmes chez les garçons sont parfois un peu plus limités ou équivalents à ceux mesurés chez les filles (Cameron *et al.*, 2007; CRG Research, 2009; Daigneault *et al.*, 2015; Kernsmith et Hernandez-Jozefowicz, 2011). En fait, des études antérieures dans le domaine de la violence sexuelle révèlent que préalablement à la participation au programme, les garçons se distinguent des filles par un plus faible niveau de connaissances sur la problématique, une plus grande minimisation de celle-ci et une adhésion plus élevée aux stéréotypes de genre (Cameron *et al.*, 2007; CRG Research, 2009; Topping et Barron, 2009). Une autre étude démontre que comparativement aux filles, les garçons présentent un sentiment d'autoefficacité plus faible à intervenir vis-à-vis une situation de violence à laquelle ils sont témoins (van Camp, Hébert, Guidi, Lavoie et Blais, 2014).

De plus, les garçons présentent parfois une plus faible appréciation envers les programmes, certains perçoivent même les contenus comme étant sexistes lorsque les agresseurs sont présentés comme étant majoritairement de sexe masculin (Cameron *et al.*, 2007; Fox, Hale et Gadd, 2014). Les récentes évaluations de programme soulèvent l'intérêt de tenir compte des effets des programmes en fonction du genre de façon systématique à l'évaluation d'un programme de prévention de la violence sexuelle.

2.4 Expérience de victimisation sexuelle antérieure

Qui plus est, il faut vérifier si les personnes ayant été victimes d'agression sexuelle réagissent différemment à leur participation à un programme de prévention de la violence sexuelle. Or, l'expérience de victimisation antérieure est peu souvent répertoriée dans les études évaluatives publiées, bien que ce vécu puisse avoir un effet modérateur quant à l'efficacité ceux-ci (Hébert, Daigneault et Van Camp, 2012; Rothman et Silverman, 2007). Des études réalisées auprès d'une population universitaire ont analysé les réactions des personnes victimes lorsqu'une autre personne leur dévoile avoir vécu une agression sexuelle. D'une part, l'étude menée par Ahrens et Campbell (2000) révèle que les personnes victimes présentent des réactions davantage aidantes et positives. D'autre part, Banyard, Moynihan, Walsh, Cohn et Ward (2010) remarquent qu'il est possible qu'une détresse émotionnelle s'observe chez la personne victime qui reçoit le dévoilement d'une autre personne victime. Des études évaluatives démontrent que des programmes sont efficaces pour modifier les attitudes des personnes victimes, alors qu'il est plus rare qu'elles démontrent que la participation à ces programmes réduit leur risque de revictimisation (Classen, Paresh et Aggarwal, 2005). Tel que présenté précédemment, un vécu d'agression sexuelle n'a généralement pas d'effet modérateur sur les effets mesurés à l'évaluation du programme J'AVISE ni celui de Viol-Secours (Chamberland, 2003; Daigneault *et al.*, 2011). Néanmoins, il importe de documenter les effets positifs et négatifs des programmes de prévention chez les personnes victimes afin d'évaluer si une approche distincte est nécessaire, particulièrement considérant le risque accru de revictimisation.

2.5 Les limites des précédentes études évaluatives et les recommandations pour les futures évaluations de programme

Dans la littérature, il est possible de constater que la majorité des évaluations de programmes de prévention de la violence sexuelle auprès des jeunes ne mesurent que les connaissances et les attitudes (Lundgren et Amin, 2015). D'une part, des écrits remettent en doute le rôle des connaissances et des attitudes sur les comportements (Lundgren et Amin, 2015). En ce sens, des auteurs soulèvent que l'absence de mesure comportementale représente une lacune (Degue *et al.*, 2014; Jones, 2014). D'autre part, des auteurs reconnaissent que les changements relatifs aux connaissances et aux attitudes associées à la participation au programme sont des indices pertinents et prometteurs de changements comportementaux et qui informent des impacts du programme (Jones, 2014). Comme la présente recherche représente une première analyse des effets du programme *Empreinte* en phase pilote, il est prévu de s'en tenir à des indicateurs cognitifs et affectifs et non comportementaux.

De plus, peu d'études mesurent l'amélioration des habiletés préventives et de soutien chez les jeunes suite à leur participation à un programme de prévention de la violence sexuelle (De La Rue *et al.*, 2014; Morrison *et al.*, 2004). Pourtant, le développement de certaines habiletés est essentiel en ce qui a trait à la prévention de la violence sexuelle (Cornelius et Resseguie, 2007). En effet, développer l'habileté à intervenir comme témoin constitue un moyen prometteur pour faire cesser une situation de violence sexuelle (Banyard et Moynihan, 2011; Coker *et al.*, 2017; Lonsway *et al.*, 2009). Toutefois, plusieurs jeunes victimes d'agression sexuelle sont confrontés à des barrières qui les freinent à dévoiler ce vécu, tel que le fait de percevoir des réactions négatives de l'entourage ou de ressentir de la culpabilité (Lemaigre, Taylor et Gittoes, 2017). À l'inverse, percevoir des réactions positives suite à leur dévoilement peut être aidant (Ullman et Peter-Hagene, 2014). Comme les jeunes sont susceptibles de recevoir

les confidences d'un pair ayant été victime (Lahtinen *et al.*, 2018), il est essentiel qu'elles et ils développent des habiletés à réagir de manière adéquate lors de ce dévoilement. Néanmoins, l'apprentissage de ces habiletés n'est pas nécessairement suffisant pour que les jeunes les exercent. En effet, les jeunes doivent également se sentir capables de mettre en pratique ces habiletés, ce qui réfère au sentiment d'autoefficacité.

Tel qu'expliqué par Bandura (2001), le sentiment d'autoefficacité joue un rôle central dans la motivation et la décision d'agir un comportement. Le sentiment d'autoefficacité est le jugement qu'attribue une personne envers sa capacité à accomplir un certain degré de performance (Bartholomew *et al.*, 2016). Certes, il est peu fréquemment analysé dans les études évaluatives. Quelques études l'ont mesuré auprès d'étudiantes et d'étudiants universitaires, surtout en lien avec le rôle de témoin actif dans la prévention de la violence sexuelle (Jouriles *et al.*, 2016; Katz et Moore, 2013). Ces études démontrent que le sentiment d'autoefficacité peut prédire l'intention d'agir ou prédire des comportements favorables comme témoin de violence sexuelle (Banyard, 2008; Banyard et Moynihan, 2011; Hines et Palm Reed, 2015; Hoxmeier, Flay et Acock, 2018; Jouriles *et al.*, 2016). McMahon et collaborateurs (2015) précisent qu'en fait, le sentiment d'autoefficacité et l'intention d'agir s'interinfluencent et évoluent dans le temps. Ces auteurs soulèvent la pertinence de mesurer ces deux variables puisqu'elles sont des indices pertinents à savoir si les personnes mettront en place ces comportements lorsqu'une opportunité se présentera (McMahon *et al.*, 2015). Malgré tout, la variable de l'autoefficacité est peu souvent mesurée dans les études évaluatives, d'autant moins auprès d'une population adolescente.

Par ailleurs, plusieurs études évaluatives de programmes préventifs présentent des lacunes méthodologiques (Degue *et al.*, 2014; Fox et Shjarback, 2016; Lundgren et Amin, 2015). Ces lacunes sont notamment l'absence d'un groupe témoin, l'absence

d'un temps de relance et la petite taille de l'échantillon. En ce sens, il est recommandé d'opter pour un devis incluant un groupe de comparaison n'ayant pas reçu le programme afin d'attribuer les effets observés plus spécifiquement à leur participation au programme et non pas au simple passage du temps (Jones, 2014; Weisz et Black, 2009). Dans un même ordre d'idées, inclure une relance est à privilégier afin de vérifier si les effets se maintiennent dans le temps (Jones, 2014; Weisz et Black, 2009). Un devis prétest/post-test sans groupe témoin peut néanmoins s'avérer pertinent lors d'une évaluation formative d'un programme en phase pilote (Degue *et al.*, 2014). Il est également souhaitable que les études parviennent à recueillir de plus larges échantillons et qu'elles favorisent un taux de rétention élevé aux différents temps de mesure pour assurer une plus grande validité des résultats (Weisz et Black, 2009).

De plus, certaines caractéristiques des participantes et des participants peuvent exercer un effet modérateur quant aux effets du programme. Il importe de vérifier dans quelle mesure ces facteurs influencent les résultats obtenus afin de préciser leur interprétation (Fairchild et McQuillin, 2010; Walsh *et al.*, 2015; Weisz et Black, 2009). De ce fait, il est recommandé de vérifier les effets du programme selon le genre considérant les différences observées dans d'autres études entre les filles et les garçons (Morrison *et al.*, 2004; Topping et Barron, 2009). De même, tel que mentionné précédemment, les effets d'un programme de prévention de la violence sexuelle peuvent être associés à des effets différents auprès des personnes ayant été victimes d'agression sexuelle (Hébert *et al.*, 2012; Rothman et Silverman, 2007). En ce sens, il apparaît essentiel de vérifier les effets du programme selon l'expérience de victimisation sexuelle.

En tenant compte des précédentes recommandations issues d'écrits scientifiques et empiriques, les variables dépendantes suivantes sont retenues pour la présente étude évaluative : les connaissances, les attitudes, les habiletés préventives et de soutien, le sentiment d'autoefficacité et le degré d'appréciation. De même, le genre des jeunes et

l'expérience de victimisation sexuelle antérieure seront pris en considération pour explorer si le programme a des effets différentiels selon ces variables. Des informations quant à la fidélité de l'implantation seront aussi collectées.

CHAPITRE III

CADRE CONCEPTUEL

Dans un premier temps, ce chapitre détaillera le modèle d'évaluation sur lequel repose la démarche évaluative de ce mémoire. Ce chapitre expliquera aussi la signification des principaux concepts utilisés dans cette recherche, nommés comme étant des indicateurs dans une démarche d'évaluation de programme (Gaudreau, 2001).

3.1 Le référentiel d'évaluation

Il existe différentes approches et modèles théoriques sur lesquels peuvent reposer les évaluations de programmes, selon les objectifs de l'évaluation, des indicateurs ciblés et du type de programme évalué. Pour la présente étude le modèle C.I.P.P. (contexte, intrants, processus, produits) de Stufflebeam (2007) est retenu. Quatre types d'évaluation sont possibles avec ce modèle : une évaluation du contexte, des intrants, du processus ou des produits. La présente démarche évaluative correspond à l'évaluation des produits puisqu'elle vise à mesurer et interpréter les effets du programme. Plus concrètement, les produits sont les effets, les résultantes du programme. Les intrants font référence aux éléments introduits dans la situation d'apprentissage dans laquelle s'inscrit le programme. Ce sont des éléments existants préalablement à la mise en œuvre du programme. Les intrants peuvent référer à des composantes individuelles (ex.

expériences antérieures, niveau de connaissances), au programme prévu (ex. contenu et durée) ou au milieu (ex. ressources, sélection des participantes et participants). Le processus correspond au déroulement des activités qui pourrait potentiellement influencer les extrants du programme. Le contexte réfère aux éléments qui pourraient faire obstacle à l'atteinte des objectifs du programme.

Dans le référentiel de Stufflebeam (2007), l'évaluation des produits est une approche qui se centre sur les résultats attendus; elle vise également à établir des liens entre les résultats, les intrants et le processus afin de porter un jugement sur les effets. Une démarche évaluative peut prendre en considération ces quatre composantes, mais sans être obligatoire. À la lumière des résultats, ce type d'évaluation permet de formuler des recommandations quant à la poursuite, la modification, la réorientation ou la terminaison du programme. Ce modèle favorise une interprétation approfondie puisque pour l'évaluation des produits, les intrants et le processus sont également mobilisés. En ce sens, il devient possible de mieux comprendre comment se déploie le programme et comment il opère pour créer les impacts escomptés et par le fait même, de mieux analyser et expliquer les effets mesurés.

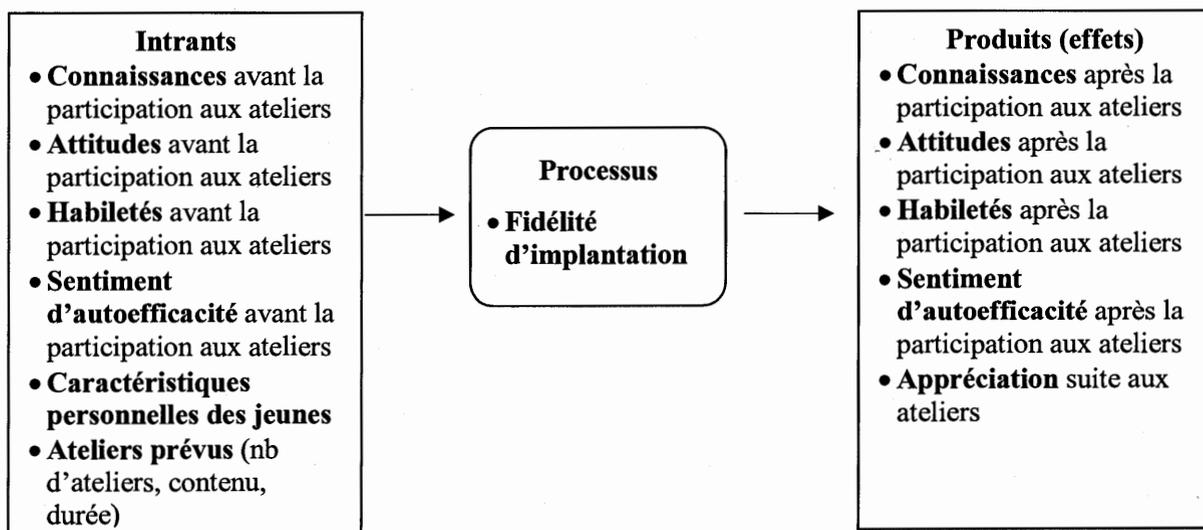
Pour la présente étude, les variables retenues comme intrants sont les connaissances, les attitudes, les habiletés et le sentiment d'autoefficacité préalablement à la participation au programme, le genre des participantes et participants, l'expérience de victimisation sexuelle antérieure ainsi que les ateliers tel que prévu (activités, durées, objectifs, contenus). Ces éléments sont illustrés dans le Tableau 2. En ce qui concerne les produits, il s'agit des connaissances, des attitudes, des habiletés préventives et de soutien, du sentiment d'autoefficacité ainsi que de l'appréciation des jeunes suite à leur participation aux ateliers du programme. Au niveau du processus, on y retrouve la fidélité d'implantation, qui correspond au degré de conformité de l'implantation prévu comparativement à l'implantation réelle ou au déroulement réel du programme

(Dusenbury, Brannigan, Falco et Hansen, 2003). Considérer la fidélité d'implantation permet d'interpréter adéquatement les résultats, mais demeure pourtant peu souvent pris en compte ou de façon non exhaustive (Lynas et Hawkins, 2017). En effet, il faut être en mesure de distinguer les effets qui sont attribuables au programme, des effets ou de l'absence d'effets qui découlent de la variance dans l'implantation du programme (Joly, Touchette et Pauzé 2009). Dusenbury *et al.* (2003) suggèrent cinq dimensions de la fidélité d'implantation d'un programme qui peuvent être évaluées. Il s'agit du dosage, de l'adhérence, de la participation, de la qualité et de la différenciation. Pour la présente étude, le dosage (durée prévue des ateliers), l'adhérence (déroulement prévu des activités) et la participation (assiduité des jeunes aux ateliers) sont les trois composantes retenues au niveau du processus.

En résumé, ce référentiel d'évaluation permet de guider la méthodologie de l'évaluation quant au choix d'un devis et aux variables examinées, permet de saisir les effets du programme et facilite par le fait même l'identification de pistes d'amélioration qui pourraient possiblement accroître ses effets bénéfiques.

Tableau 2

Référentiel d'évaluation de la présente étude (C.I.P.P)



3.2 Les concepts de connaissances, d'attitudes, d'habiletés, de sentiment d'autoefficacité et d'appréciation

En premier lieu, il est incontournable d'évaluer les connaissances des jeunes. Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre (2005) définit les connaissances en référence aux faits, aux notions, aux informations et aux principes qu'une personne assimile. Les connaissances peuvent s'acquérir par l'étude, l'observation ou bien par expérience (Legendre, 2005). En référence à la taxonomie de Bloom, l'acquisition de connaissance est un préalable nécessaire afin d'accéder à un niveau plus élevé d'apprentissage, c'est-à-dire la mise en application des connaissances cognitives et le développement de compétences (Gaudreau, 2001).

Un second concept à l'étude est celui d'attitude :

Attitude is a predisposition to classify objects, people, ideas, and events and to react to them with some degree of evaluative consistency. Inherent in an attitude is a judgment about the goodness or rightness of a person, thing, or state. Attitudes are mental constructs that are inferred and are manifest in conscious experience of an inner state, in speech, in behavior, and in physiological symptoms. Measurements of attitudes are often evaluation data, as they may reflect responses to an evaluand (Mathison, 2005, p.23)¹.

Les attitudes reflètent une disposition intérieure qui induit une manière d'être ou d'agir qui est favorable ou défavorable, pouvant être induites par des stéréotypes ou des préjugés véhiculés (Legendre, 2005). Dans le contexte de la présente recherche, le

¹ L'attitude est une prédisposition à classer des objets, des personnes, des idées et des événements et à y réagir avec un certain degré de cohérence évaluative. Un jugement sur la qualité ou la justesse d'une personne, d'une chose ou d'un état est inhérent à une attitude. Les attitudes sont des constructions mentales qui sont inférées et se manifestent dans l'expérience consciente d'un état interne, dans la parole, dans le comportement et dans les symptômes physiologiques. Les mesures d'attitudes sont souvent des données d'évaluation, car elles peuvent refléter les réactions d'un sujet évalué. [Notre traduction].

concept d'attitudes réfère au degré d'accord vis-à-vis les mythes entourant les violences sexuelles (par exemple l'opinion selon laquelle l'habillement sexy d'une personne est la cause de l'agression sexuelle subie).

Les habiletés réfèrent aux compétences pratiques nécessaires pour permettre d'agir, de mettre en pratique ou d'adopter un certain comportement par la suite (Bartholomew *et al.*, 2016). Selon la théorie sociale cognitive, pour qu'une personne développe une habileté comportementale, celle-ci doit d'abord connaître l'habileté, savoir comment faire pour la mettre en pratique puis se sentir capable de l'actualiser (étant lié au sentiment d'autoefficacité) (Bartholomew *et al.*, 2016). En ce sens, dans un contexte de prévention ou de promotion de la santé, l'intervention ne doit pas se limiter à l'acquisition des connaissances, mais aussi au développement d'habiletés comportementales qui se rapprochent davantage à l'éventualité réelle d'agir ce comportement. Le développement d'une habileté est la résultante notamment des connaissances, de la pratique et de la rétroaction perçue des résultats du comportement (Bartholomew *et al.*, 2016). Dans cette étude, le concept des habiletés fait référence à trois types : habileté de protection sur le web, habileté à réagir comme témoin d'une situation de harcèlement sexuel et habileté à répondre adéquatement comme personne confidente lors d'un dévoilement. Elles se résument comme étant des habiletés préventives et de soutien.

Le sentiment d'autoefficacité est la perception ou la croyance qu'un individu possède envers sa capacité à prendre une action ou à adopter un comportement pour atteindre un objectif (Bandura, 2007; Bartholomew *et al.*, 2016). Il s'agit d'une évaluation personnelle de sa capacité à mettre en place un comportement qui produira les effets escomptés. Le sentiment d'autoefficacité est une composante prédominante dans la théorie sociale cognitive de Bandura (2003, 2007) et qui explique que « les croyances d'efficacité [sont] définies et mesurées indépendamment de la performance, elles

permettent de prédire la présence, la généralisation et la persistance du comportement » (2003, p.28). Plus précisément, la présente étude examine le sentiment d'autoefficacité des jeunes à intervenir devant des situations potentielles de violence sexuelle, que ce soit en venant en aide directement à une personne victime ou d'aller chercher de l'aide par exemple.

Finalement, la définition du concept d'appréciation retenue provient d'Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver et Shotland (1997). Ces auteurs distinguent deux composantes de l'appréciation, soit les réactions affectives à savoir si les participantes et participants ont aimé le programme, ainsi que les réactions d'utilité, à savoir si le programme leur a semblé pertinent.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre qui suit vise à décrire les différents aspects de la méthodologie utilisée pour la démarche évaluative de ce mémoire. Dans un premier temps, le devis de recherche sera présenté. Ensuite, l'ensemble des procédures de recrutement, de collecte des données et les caractéristiques de l'échantillon seront détaillés. Finalement, les instruments de mesure et les considérations éthiques seront abordés.

4.1 Devis de recherche

Cette étude adopte une méthodologie quantitative et est majoritairement d'approche comparative puisqu'elle vise à évaluer l'effet du programme *Empreinte* en comparant les résultats des jeunes avant et après avoir reçu les ateliers (Gauthier et Bourgeois, 2016). Elle repose sur un devis pré-experimental prétest/post-test (Gauthier, 2009).

4.2 Procédures de recrutement et collecte de données

La période d'expérimentation du programme s'est déroulée entre février et juin 2017 dans six écoles secondaires situées dans cinq régions du Québec (Abitibi-Témiscamingue, Côte-Nord, Estrie, Lanaudière et Montréal). Afin de faciliter l'évaluation au cours de la période pilote, les six ateliers du programme ont été

dispensés aux élèves de troisième secondaire plutôt qu'échelonnés sur trois années (comme le prévoit la structure originale du programme). L'ensemble de ces élèves était invité à participer à l'étude, il n'y avait aucun critère d'inclusion ni d'exclusion parmi ces élèves. Étant donné que ces jeunes étaient sélectionnés de par leur accessibilité à l'étude, il s'agissait d'un échantillonnage proximal, non probabiliste (Gaudreau, 2011).

Les jeunes ont complété le prétest une semaine avant le premier atelier puis le post-test une semaine après le dernier atelier. Environ deux mois séparaient les deux temps de mesure. Parmi les écoles participantes, deux d'entre elles étaient plus difficilement accessibles en raison d'une grande distance géographique. Pour cette raison, les élèves de ces écoles ont rempli le questionnaire en ligne (31,8 %) pendant une période de classe tandis que les autres l'ont complété sous forme papier (68,2 %). Une assistante de recherche s'est présentée en classe afin de présenter l'étude et de répondre aux questions des élèves. Pour les deux écoles dont les élèves répondaient au questionnaire sur Internet, les complétions se déroulaient dans un laboratoire informatique de l'école.

4.3 Participantes et participants

Au total, 280 jeunes ont été sollicités pour participer à l'étude parmi lesquels 238 ont accepté de compléter le questionnaire prétest, ce qui représente un taux de participation de 85 %. Le nombre final de participantes et participants est de 167 et plusieurs raisons expliquent l'attrition. D'abord, un groupe n'avait reçu finalement que quatre ateliers sur six. Créant alors un biais quant au déroulement prévu du programme, les 24 élèves de ce groupe n'ont pas rempli le questionnaire au post-test. En second, le pairage entre les questionnaires prétest et post-test fut impossible pour plusieurs élèves ($n = 44$): leur absence en classe lors du post-test ou leur désistement entre les deux temps de mesure sont des pistes d'explications à ces difficultés de pairage. Enfin, seuls les jeunes ayant

été présents à minimalement trois ateliers ont été conservés dans l'échantillon final, alors trois jeunes ont été retirés des analyses faute de remplir cette condition.

L'échantillon final est composé de 167 jeunes ($n = 167$) de troisième secondaire âgés en moyenne de 14,9 ans ($ÉT = 0,8$) (Annexe B). L'échantillon se compose de 62,9 % de filles et de 32,9 % de garçons, 4,2 % des jeunes de l'échantillon préfèrent ne pas spécifier leur genre. Les données indiquent que 18,2 % des jeunes se déclarent comme étant Inuit, Métisse ou Autochtone tandis que 18,1 % d'entre eux s'identifient comme minorité visible. La majorité des jeunes (84,5 %) se disent d'orientation hétérosexuelle.

4.4 Instrument de mesure

Le questionnaire utilisé pour la présente évaluation du programme en phase pilote a été utilisé à nouveau lors de l'expérimentation finale du programme au cours de l'année 2017-2018. Le questionnaire complet peut être consulté dans le rapport détaillé de cette évaluation (Bergeron *et al.*, 2018).

Connaissances : Une première dimension concernant les connaissances générales sur la violence sexuelle a été mesurée avec une série de 9 énoncés tirés du test de connaissances de Talbot-Savignac, Bergeron et Hébert (*s.d.* dans Talbot-Savignac, 2013), reformulés en questions « vrai ou faux ». Puis, s'ajoutait cette question ouverte sur la connaissance des ressources : « Sais-tu qui contacter pour obtenir de l'aide si toi ou une personne de ton entourage vit une situation d'agression sexuelle? ». Ensuite, à partir de quatre courtes situations créées pour cette étude, les jeunes indiquaient si celles-ci représentaient une situation de consentement sexuel légal ou illégal selon la loi canadienne.

La seconde dimension concernait l'exploitation sexuelle. Les deux premiers items créés pour cette étude étaient formulés en « vrai ou faux ». Puis, à partir d'une liste de 11 options, les jeunes sélectionnaient les stratégies de recrutement utilisées par des personnes pour exploiter sexuellement des jeunes. Les 11 items sont inspirés du questionnaire de Skidmore, Robinson, Barnado's & Policy and Research Unit (2007) tels que « Fournir de l'alcool ou de la drogue au/à la jeune ».

La dernière dimension portant sur la culture de l'hypersexualisation et sur les stéréotypes sexuels incluait des questions élaborées à partir du contenu du programme. Deux questions « vrai ou faux » concernaient les médias : « De nos jours, les publicités sexistes et sexuellement explicites sont assez rares dans les médias » ; « De nos jours, les hommes et les femmes sont toujours présentés de manière égalitaire dans les médias ». Puis, les jeunes inscrivaient deux stéréotypes sexuels de la femme et de l'homme présents dans les publicités ou les vidéoclips hypersexualisés. Pour être considérés comme de bonnes réponses, les stéréotypes sexuels de la femme devaient référer par exemple à sa position soumise, sa passivité, son objectification, le fait qu'elle soit peu vêtue ou qu'elle corresponde aux standards de beauté. Du côté des garçons, il s'agissait de stéréotypes faisant référence à leur domination envers la femme, leur avidité envers la sexualité, leur caractère violent et leur correspondance aux standards de beauté.

Tous les items de la section des connaissances ont par la suite été recodés de façon dichotomique (bonne ou mauvaise réponse) dont la somme représentait un score de connaissances variant entre 0 et 36. Un score élevé signifiait un niveau de connaissances élevé.

Attitudes : Cette échelle contenait 21 items, dont douze items provenaient du *Rape Attitude Scale* (Hall, Howard et Boezio, 1986) et deux autres étaient tirés du *Attitudes Toward Rape-Revised* (Harisson, Downes et Williams, 1991). Ces items ont été traduits

en français et utilisés dans des études auprès des jeunes en milieu scolaire (Chamberland, 2003; Daigneault, Isabelle *et al.*, 2015; Lavoie, Dufort, Hébert et Vézina, 1997; Trotta, Lavoie, Perron et Boivin, 2011), lesquels ont été légèrement adaptés pour cette étude. Puis s'ajoutaient quatre items tirés des échelles d'attitudes et de connaissances sur la violence dans les relations amoureuses de Lavoie *et al.* (1997); un item provenant de l'étude de Chamberland (2003); et deux énoncés tirés de celle de Daigneault *et al.* (2011). Les jeunes répondaient à l'aide d'une échelle de Likert de 1 à 4 (fortement en désaccord, plutôt en désaccord, plutôt en accord, fortement en accord). Un score moyen a été calculé dont l'étendue possible était de 21 à 84. Un score élevé référerait à des attitudes plus positives. La consistance interne était satisfaisante ($\alpha = ,82$).

Habilités préventives et de soutien : Cette section comprenait quatre vignettes pour illustrer des situations différentes : témoin de harcèlement sexuel, situation à risque sur Internet et deux dévoilements d'amis qui confient avoir été victimes. Pour chaque situation, une série de réactions possibles était proposée et les jeunes indiquaient leur degré d'accord (« Dans cette situation, je crois que ma réaction personnelle serait ...»). Les vignettes sont inspirées d'études antérieures. Les deux vignettes sur le dévoilement sont adaptées de l'étude de Chamberland (2003), utilisées également par Daigneault *et al.* (2011). Pour ces deux vignettes, les énoncés comptaient huit réactions possibles à la suite d'un dévoilement (ex. : « Je l'aiderais à trouver une ressource pour l'aider »). La troisième vignette concerne l'habileté à réagir comme témoin de harcèlement sexuel : la mise en situation et les six réactions possibles sont tirés du programme PASSAJ (Lavoie *et al.*, 2007), du questionnaire de Banyard, Plante et Moynihan (2008) et du contenu de *Empreinte* (ex. : « Ne rien faire, car ce n'est pas de mes affaires »). La dernière vignette mesurait l'habileté d'autoprotection sur Internet, adaptée du programme *Friends or Foe –Who can you trust?* (Taking Stock, 2011). Ici, la liste des cinq réactions possibles représentait des comportements sécuritaires et non sécuritaires

(ex. : « Donner ses renseignements à Fred, car il n'y a aucune raison de croire que c'est une personne dangereuse »). Pour tous les énoncés des quatre vignettes, les jeunes répondaient à l'aide d'une échelle de Likert de 1 à 4 (fortement en désaccord, plutôt en désaccord, plutôt en accord, fortement en accord). Un score moyen a été calculé pour l'ensemble des items pour les habiletés. Il pouvait se situer entre 27 à 108, un score élevé indiquait un plus haut niveau d'habiletés ($\alpha = ,80$).

Sentiment d'autoefficacité : Cette section mesurait le sentiment d'autoefficacité des jeunes à intervenir devant des situations potentielles de violence sexuelle, que ce soit en venant en aide directement à une personne victime ou d'aller chercher de l'aide par exemple. Elle contenait 16 items, dont trois ont été inspirés et traduits du travail de Banyard *et al.* (2008) alors que les autres ont été élaborés pour la présente étude. Sur une échelle de 1 à 10 (1 = je me sens incapable de pouvoir le faire; 5 = je suis modérément certain de pouvoir le faire ; 10 = je suis certain de pouvoir le faire), les jeunes identifiaient à quel point ils se sentaient capables d'accomplir ce qui était décrit dans les énoncés tels que « Faire quelque chose si je vois une fille se faire harceler par un groupe de gars » et « Aller chercher de l'aide pour un.e ami.e victime d'agression sexuelle ». La consistance interne était très satisfaisante ($\alpha = ,90$).

Appréciation : La mesure d'appréciation comprenait 10 items tirés et adaptés de l'échelle d'appréciation de Talbot-Savignac, Bergeron et Hébert (*s.d.* dans Talbot-Savignac, 2013). À l'aide d'une échelle de Likert (pas du tout, un peu, modérément, beaucoup), les jeunes se prononçaient quant à leur satisfaction envers les ateliers, le contenu, les activités, l'intervenante, leur appréciation globale et vis-à-vis leur perception de la pertinence des ateliers. Un score moyen a été calculé à partir de ces dix items (pouvant s'étendre de 10 à 40). Un score élevé indiquait une plus grande appréciation. La consistance interne de cette échelle était très satisfaisante ($\alpha = ,87$).

Données sociodémographiques : Cette section était incluse dans le questionnaire au prétest. Il était d'abord demandé aux jeunes de préciser leur âge, leur genre, leur orientation sexuelle, si elles ou ils s'identifiaient en tant qu'Inuit, Métisses, Autochtones ou de minorité visible. Ensuite, les jeunes répondaient à deux questions issues de l'étude de Hébert *et al.* (2009) portant sur la victimisation sexuelle : « As-tu déjà été touché(e) sexuellement alors que tu ne le voulais pas ou été contraint(e) ou obligé(e) par manipulation, chantage ou utilisation de la force de toucher sexuellement quelqu'un? » ; « À l'exception des attouchements sexuels mentionnés ci-haut, as-tu déjà été contraint(e) ou obligé(e) par manipulation, chantage ou utilisation de la force d'avoir une relation sexuelle avec pénétration (orale, vaginale ou anale)? ».

Assiduité aux rencontres : Dans le questionnaire administré au post-test, les jeunes devaient préciser leur présence ou leur absence à chacun des six ateliers.

Uniformité des rencontres : À la fin de chaque atelier, l'intervenante qui animait (ou les intervenantes) remplissait une grille d'uniformité. Pour chacune des activités, l'intervenante indiquait si elle avait été réalisée tel que prévu dans le guide d'animation au niveau du dosage et de l'adhérence à l'aide d'une échelle de 1 à 5 (pas du tout, un peu, moyennement, beaucoup, complètement).

4.5 Considérations éthiques

Préalablement à la collecte de données, ce projet de recherche a reçu l'approbation éthique du Comité institutionnel d'éthique et de la recherche des êtres humains (CIEREH) en janvier 2017 (certificat 2016_e_1494) (Annexe C). Différentes procédures ont donc été mises en place afin d'assurer la participation libre et éclairée des jeunes et d'assurer la confidentialité. D'abord, une semaine avant le prétest, les jeunes recevaient un dépliant informatif sur le programme et l'invitation à participer à

son évaluation. Cette première étape permettait au jeune d'avoir un moment pour réfléchir à leur décision de participer ou non à l'étude. Peu importe leur décision, leur participation à l'étude n'était pas une condition pour recevoir le programme.

Lors du prétest, les élèves acceptant de participer à l'étude signaient le formulaire de consentement (Annexe D) et remplissaient ensuite le questionnaire en classe². Pour ne pas identifier les jeunes refusant de participer à l'étude, les deux documents étaient distribués à tous les jeunes et récupérés à la fin (complétés et non complétés). Une assistante de recherche s'est présentée à nouveau en classe au post-test afin de procéder à la passation des questionnaires. Pour les jeunes qui remplissaient les questionnaires en ligne, la procédure était similaire. Les jeunes étaient invités à lire la première page du questionnaire en ligne qui correspondait au formulaire de consentement. L'étudiante responsable de la collecte possédait la formation nécessaire pour offrir du soutien à un jeune en manifestant le besoin.

Pour assurer la confidentialité et l'anonymat, un code alphanumérique unique était utilisé pour identifier les questionnaires. Ce code était composé des réponses fournies par l'élève aux trois questions suivantes : le jour de sa naissance, les deux premiers chiffres de son adresse postale et les deux premières lettres du prénom de sa mère. Finalement, il est entendu que les questionnaires seront détruits cinq ans après leur dernière utilisation. La banque de données sera conservée puisqu'elle est anonymisée.

² La loi permet à un mineur de 14 ans et plus de consentir seul à une recherche si, de l'avis d'un comité d'éthique de la recherche compétent, celle-ci ne comporte qu'un risque minimal pour sa santé et que les circonstances le justifient (Projet de loi no 30). Ainsi, à la suite d'un argumentaire déposé par les chercheuses impliquées dans ce projet, le comité d'éthique a exempté ce projet de recherche de l'obtention du consentement parental des jeunes âgés de 14 ans ou plus pour participer à la recherche.

CHAPITRE V

ARTICLE

ÉVALUATION FORMATIVE DES ATELIERS D'UN PROGRAMME DE
PRÉVENTION DES AGRESSIONS À CARACTÈRE SEXUEL AUPRÈS
D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE

ÉVALUATION FORMATIVE DES ATELIERS D'UN PROGRAMME DE
PRÉVENTION DES AGRESSIONS À CARACTÈRE SEXUEL AUPRÈS
D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE

Anne-Julie Bouchard, B.A., M.A. (cand.)

Manon Bergeron, Ph.D.

Martine Hébert, Ph.D.

Département de sexologie, Université du Québec à Montréal

Cet article est tiré du mémoire de la première auteure soumis comme exigence partielle pour l'obtention d'un diplôme de maîtrise en sexologie. Cette recherche a été possible grâce au soutien financier de Condition féminine Canada et du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. La première auteure a également bénéficié d'une bourse de recherche du Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). Les auteures souhaitent remercier les partenaires du projet, les centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (CALACS) ainsi que le Service aux collectivités de l'UQAM. Un grand merci également aux écoles et à tous les élèves qui ont participé à cette démarche d'évaluation.

Évaluation formative des ateliers d'un programme de prévention des agressions à caractère sexuel auprès d'élèves du secondaire

RÉSUMÉ

La violence sexuelle envers les jeunes est prévalente et associée à des conséquences négatives, révélant l'importance d'implanter des pratiques préventives prometteuses. Cette étude évalue les effets proximaux d'un programme de prévention de la violence sexuelle et repose sur un devis pré-experimental prétest/post-test. Parmi six écoles secondaires, 167 élèves ont rempli des questionnaires. Les résultats révèlent qu'après leur participation au programme, les élèves améliorent leurs connaissances, attitudes, habiletés préventives et de soutien et sentiment d'autoefficacité. Cette étude cerne des effets favorables à la participation au programme et contribue à l'optimisation des pratiques préventives offertes aux jeunes en matière de violence sexuelle.

Mots clés : Éducation à la sexualité, prévention, violence sexuelle, évaluation de programme, adolescence

ABSTRACT

Sexual violence against youth is prevalent and associated with devastating consequences, highlighting the importance of implementing efficient preventive practices. This study evaluated the proximal effects of a new sexual violence prevention program with a pre-experimental pretest/post-test design. Recruited in six high schools, 167 youth completed a series of questionnaires. Results show that following their participation in the program, both girls and boys improve their knowledge, attitudes, protective and supportive skills and self-efficacy toward sexual violence. This study identified positive effects following the participation in this program and helps optimize sexual violence prevention initiatives targeting youth.

Keywords : Sexuality education, sexual violence, prevention, program evaluation, adolescence

Évaluation formative des ateliers d'un programme de prévention des agressions à caractère sexuel auprès d'élèves du secondaire

Les *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle* indiquent que l'éducation à la sexualité devrait être dispensée à l'ensemble de la population, ce qui inclut par le fait même les enfants, les adolescentes et les adolescents (Conseil d'information & d'éducation sexuelles du Canada, 2018). Pour ce faire, les milieux scolaires représentent des lieux privilégiés et accessibles pour offrir une éducation à la sexualité auprès d'une clientèle jeunesse (Agence de la santé publique du Canada, 2008; Wurtele et Maureen, 2012). Par ailleurs, au Québec, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a élaboré de nouveaux contenus en éducation à la sexualité qui doivent être intégrés au cursus scolaire dans toutes les écoles québécoises depuis septembre 2018. Ces contenus s'échelonnent du préscolaire au cinquième secondaire et se regroupent sous neuf grands thèmes dont l'un est la violence sexuelle (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018).

La violence sexuelle représente un important problème de santé publique. La violence sexuelle est un concept dont la définition englobe les différentes manifestations et expériences. En plus de l'agression sexuelle tel que définie par la loi canadienne (Gouvernement du Canada, 2018), la violence sexuelle réfère aussi au harcèlement et cyberharcèlement sexuel, au voyeurisme, à l'exhibitionnisme, aux attouchements sexuels non désirés, au chantage sexuel et à tout autre comportement sexuel non consenti (Basile, Smith, Breiding, Black et Mahendra, 2014). Le terme « agression à caractère sexuel » est utilisé de manière similaire à la violence sexuelle, alors que celui de « l'agression sexuelle » est plutôt associé et limité à la définition légale du terme (Gouvernement du Canada, 2018).

Cette problématique est prévalente chez les jeunes. En effet, au Québec, 22 % des femmes et 10 % des hommes affirment avoir vécu une agression sexuelle avant l'âge de 18 ans (Hébert, Tourigny, Cyr, McDuff et Joly, 2009), ces résultats étant comparables aux données issues des méta-analyses qui recensent la prévalence à l'échelle mondiale (Pereda, Guilera, Forns et Gómez-Benito, 2009; Stoltenborgh, van Ijzendoorn, Euser, et Bakermans-Kranenburg, 2011). Parmi les adolescentes ayant été en relation amoureuse dans la dernière année, 20 % d'entre elles rapportent avoir subi au moins une forme de violence sexuelle de la part d'un partenaire amoureux au cours des 12 derniers mois (Hébert, Blais et Lavoie, 2017). Par ailleurs, dans la dernière année, 52 % des adolescentes et 34 % des adolescents rapportent avoir vécu du harcèlement sexuel (Mitchell, Ybarra et Korchmaros, 2014). En plus d'un risque accru de revictimisation, des répercussions négatives sont associées la violence sexuelle vécue à l'enfance ou à l'adolescence, dont différentes difficultés psychologiques telles que des symptômes de stress post-traumatique, de l'anxiété ou des idéations suicidaires (Fergusson, McLeod et Horwood, 2013; Pérez-Fuentes *et al.*, 2013).

En raison de l'ampleur de la violence sexuelle et des multiples conséquences délétères associées à celle-ci, la prévention de cette problématique est primordiale. Pour ce faire, quelques programmes de prévention de la violence sexuelle destinés aux jeunes sont implantés, dont la majorité de ceux-ci sont dispensés en milieu scolaire (Lundgren et Amin, 2015; Walsh, Zwi, Woolfenden et Shlonsky 2015). Ces programmes ciblent principalement l'augmentation des connaissances et le développement d'attitudes adéquates à l'égard de la problématique. Ils abordent la prévalence de la violence sexuelle, les différentes formes, les mythes associés, les moyens d'autoprotection pour minimiser les risques d'être victime et les ressources d'aide disponibles (Lundgren et Amin, 2015; Topping et Barron, 2009; Walsh *et al.*, 2015). Bien que plusieurs programmes de prévention de la violence sexuelle aient été développés, peu ont été soumis à une évaluation formelle de leurs effets (Hébert, Daigneault, Langevin et Jud,

2017). Pourtant, sans ces données, il est ardu de savoir si les stratégies préventives produisent les résultats attendus auprès de la population adolescente (Fox et Shjarback, 2016).

Les évaluations de programmes de prévention de la violence sexuelle

Les études évaluatives mesurent différents indicateurs afin de vérifier l'efficacité d'un programme de prévention de la violence sexuelle. L'acquisition de connaissances et l'amélioration des attitudes sont les plus souvent mesurées alors que les habiletés préventives et de soutien ainsi que le sentiment d'autoefficacité des jeunes sont moins fréquemment étudiés (De La Rue, Polanin, Espelage et Pigott, 2014; Lundgren et Amin, 2015). Les études évaluatives se centrent généralement sur les objectifs proximaux des programmes (Bergeron et Hébert, 2011).

Des recensions nord-américaines analysant les évaluations de programmes de prévention de la violence sexuelle rapportent des effets chez la population adolescente. Ces recensions indiquent que la participation à ces programmes est fréquemment associée à des effets proximaux positifs chez les jeunes, soit une augmentation des connaissances, le développement de meilleures attitudes ainsi qu'une diminution de l'adhésion aux mythes associés aux agressions sexuelles (De La Rue *et al.*, 2014; Lundgren et Amin, 2015; Walsh *et al.*, 2015). Les changements en regard des connaissances et des attitudes associés aux programmes représenteraient des indicateurs prometteurs aux changements comportementaux (Jones, 2014).

En outre, peu d'études mesurent le développement d'habiletés préventives et de soutien suite à la participation à un programme de prévention de la violence sexuelle (De La Rue *et al.*, 2014). Les habiletés sont pourtant des compétences nécessaires pour permettre d'agir ou d'adopter un certain comportement par la suite (Bartholomew,

Markham, Ruitter, Fernandez, Kok et Parcel, 2016). En fait, certaines habiletés jouent un rôle non négligeable au niveau de la prévention de la violence sexuelle (Cornelius et Resseguie, 2007). Par exemple, développer l'habileté à intervenir comme témoin d'une situation de harcèlement sexuel augmente les possibilités que les individus interviennent pour venir en aide à une personne victime dans le futur (Banyard et Moynihan, 2011; Coker *et al.*, 2017). De même, développer des habiletés aidantes chez les jeunes pour réagir de manière adéquate lorsqu'elles et ils reçoivent les confidences d'une personne victime de violence sexuelle apparaît essentiel. Des réactions positives sont associées à des effets bénéfiques auprès des personnes ayant été victimisées (Ullman et Peter Hagene, 2014).

Néanmoins, l'apprentissage d'habiletés n'est pas nécessairement suffisant pour que les jeunes les appliquent lorsque survient une telle situation. En effet, les jeunes doivent sentir qu'elles et ils ont la capacité de le faire. Tel qu'expliqué par Bandura (2001), le sentiment d'autoefficacité joue un rôle central dans la motivation et la décision d'agir un comportement. Des études évaluatives réalisées auprès d'échantillons d'étudiantes et d'étudiants universitaires démontrent que le sentiment d'autoefficacité peut être associé à l'intention d'agir et peut prédire des comportements favorables comme témoin de violence sexuelle (Banyard et Moynihan, 2011; Hoxmeier, Flay et Acock, 2018). Malgré tout, cette variable semble peu mesurée dans les études évaluatives, du moins dans l'analyse de programmes dans le domaine de la violence offert à une population adolescente.

Par ailleurs, certaines caractéristiques des participantes et des participants peuvent exercer un effet modérateur sur les gains suite à la participation à un programme de prévention. Examiner leur influence potentielle dans le cadre d'une évaluation de programme apporte un éclairage pertinent pour l'interprétation des résultats (Walsh *et al.*, 2015). Ces caractéristiques sont notamment le genre des participantes et des

participants et l'expérience d'agression sexuelle antérieure. En ce qui concerne la variable du genre, des études démontrent que les filles et les garçons peuvent bénéficier de leur participation à des programmes préventifs. Selon les études, les effets des programmes chez les garçons sont parfois un peu plus limités ou équivalents à ceux mesurés chez les filles (Cameron *et al.*, 2007; CRG Research, 2009; Daigneault *et al.*, 2015; Kernsmith et Hernandez-Jozefowicz, 2011). En fait, des études antérieures dans le domaine de la violence sexuelle révèlent que préalablement à la participation au programme, les garçons se distinguent des filles par un plus faible niveau de connaissances sur la problématique, une plus grande minimisation de celle-ci et une adhésion plus élevée aux stéréotypes de genre (Cameron *et al.*, 2007; CRG Research, 2009; Topping et Barron, 2009). Une autre étude démontre que comparativement aux filles, les garçons présentent un sentiment d'autoefficacité plus faible à intervenir vis-à-vis une situation de violence à laquelle ils sont témoins (van Camp, Hébert, Guidi, Lavoie et Blais, 2014).

De plus, les garçons présentent parfois une plus faible appréciation envers les programmes, certains perçoivent même les contenus comme étant sexistes lorsque les agresseurs sont présentés comme étant majoritairement de sexe masculin (Cameron *et al.*, 2007; Fox, Hale et Gadd, 2014). Les récentes évaluations de programme soulèvent l'intérêt de tenir compte des effets des programmes en fonction du genre de façon systématique à l'évaluation d'un programme de prévention de la violence sexuelle.

L'expérience de victimisation sexuelle antérieure est une autre variable moins fréquemment examinée dans les évaluations de programme publiées malgré que cette variable pouvait avoir un effet modérateur (Hanson et Gidycz, 1993; Hébert, Daigneault et Van Camp, 2012; Rothman et Silverman, 2007). Des études évaluatives démontrent que des programmes sont efficaces pour modifier les attitudes des personnes victimes, alors qu'il est plus rare qu'elles démontrent que la participation à

ces programmes réduit leur risque de revictimisation (Classen, Palesh et Aggarwal, 2005). Dans deux études évaluatives québécoises ayant considéré cette variable, celle-ci n'a pas eu d'effet modérateur sur les effets mesurés suite à la participation au programme (Chamberland, 2003; Daigneault *et al.*, 2011). Néanmoins, considérant que le programme à l'étude est dispensé dans les classes, il importe de s'assurer qu'il soit bénéfique pour l'ensemble des jeunes qui y participent, notamment auprès des jeunes ayant été victimes de violence sexuelle.

Enfin, dans leur recension des écrits portant sur la fidélité des programmes de prévention des agressions sexuelles implantés en milieu scolaire, Lynas et Hawkins (2017) soulèvent que peu d'études évaluatives mesurent de façon exhaustive la fidélité d'implantation d'un programme, notamment en documentant les écarts entre le déroulement prévu des programmes et le déroulement réel de ceux-ci. En fait, mesurer la fidélité d'implantation permet d'être en mesure de distinguer les effets qui sont attribuables au programme, des effets ou de l'absence d'effets qui découlent de la variance dans l'implantation du programme (Joly, Touchette et Pauzé 2009). Dusenbury, Brannigan, Falco et Hansen (2003) suggèrent cinq dimensions de la fidélité d'implantation d'un programme qui peuvent être évaluées. Il s'agit du dosage, de l'adhérence, de la participation, de la qualité et de la différenciation. La prise en compte d'indicateurs de fidélité d'implantation est donc recommandée lors d'une évaluation des effets d'un programme pour une interprétation plus valable des résultats.

Afin de contribuer à la prévention de la violence sexuelle auprès des jeunes, deux chercheuses et des organismes spécialisés dans le domaine de la violence sexuelle au Québec ont coconstruit le programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel*. La présente étude vise à exposer les résultats de l'évaluation des effets de ce programme chez les jeunes du secondaire au cours de sa phase pilote au printemps 2017.

Description du programme *Empreinte*

Le programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel* est destiné aux jeunes de niveau secondaire (Bergeron *et al.*, 2017). Il a été développé conjointement par deux chercheuses de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et le Regroupement québécois des centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (RQCALACS), dans le cadre du Service aux collectivités de l'UQAM. Sa visée ultime est la diminution de la tolérance sociale vis-à-vis les violences sexuelles. Ce programme s'ancre dans une approche écosystémique (Bergeron et Hébert, 2011) et féministe et comprend trois volets, soit des interventions destinées aux jeunes, au personnel scolaire ainsi qu'aux parents. Les ateliers en classe concordent avec les contenus en éducation à la sexualité récemment prescrits par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2018).

Le volet du programme *Empreinte* qui s'adresse aux jeunes constitue l'objet d'évaluation de la présente étude. Il comprend six ateliers en classe, d'une durée de 60 minutes. Ces ateliers s'adressent aux élèves de 2^e, 3^e et 4^e secondaire et sont animés par des intervenantes formées des CALACS. Le premier atelier aborde la prévalence des agressions à caractère sexuel, ses formes, son ampleur ainsi que les mythes et préjugés qui s'y rattachent. S'en suit le deuxième atelier où les jeunes sont amenés à mieux comprendre ce qu'est le consentement sexuel et les différents contextes d'application de celui-ci. Le troisième atelier porte sur le développement de stratégies d'entraide afin de manifester des réactions appropriées dans l'éventualité où une amie ou un ami confierait avoir vécu de la violence sexuelle. Au cours du quatrième atelier, les jeunes ont l'opportunité de prendre conscience de leur pouvoir d'agir, du rôle actif qu'elles et ils peuvent jouer dans la prévention et la dénonciation d'une situation de violence sexuelle. Le cinquième atelier aborde la culture de l'hypersexualisation et les stéréotypes sexuels afin de développer l'esprit critique des jeunes. Enfin, le dernier

atelier porte sur l'exploitation sexuelle, sa banalisation sociale, les différentes stratégies de recrutement à des fins d'exploitation sexuelle et les conséquences qui y sont associées. Différentes stratégies pédagogiques sont utilisées, telles que la discussion, le quiz, le débat, la technique d'impact, la présentation d'une vidéo et d'un film ainsi que du travail d'équipe à réaliser à partir de vignettes.

Objectifs de l'étude

La présente évaluation concerne exclusivement les ateliers en classe du programme *Empreinte*, au moment de l'expérimentation en phase pilote. Il s'agit d'une évaluation formative dans une optique de bonification avant le déploiement provincial. Plus précisément, les objectifs suivants sont visés : 1) évaluer les effets du programme *Empreinte* sur les connaissances, les attitudes, les habiletés préventives et de soutien et le sentiment d'autoefficacité des jeunes en matière de violence sexuelle ; 2) comparer les effets du programme selon le genre des participantes et des participants; 3) vérifier si les effets du programme diffèrent chez les jeunes ayant été victimes d'agression sexuelle comparativement aux jeunes non victimes; et 4) documenter l'appréciation des jeunes envers les ateliers.

Méthodologie

Procédures

Cette étude évaluative présente un devis pré-experimental prétest/post-test (Gauthier, 2009). Exceptionnellement, les six ateliers ont été dispensés aux élèves de troisième secondaire afin de permettre l'évaluation du programme sur une même année (alors que le programme prévoit un étalement des ateliers sur trois années scolaires). Un atelier par semaine était donné aux jeunes sur une période de six semaines. Le

recrutement s'est effectué auprès des jeunes de troisième secondaire ayant reçu les ateliers du programme au sein des six écoles francophones situées dans cinq régions administratives du Québec. Les élèves volontaires ont rempli un premier questionnaire une semaine avant le premier atelier, puis un second une semaine suivant leur participation au dernier atelier. Environ deux mois séparaient les deux temps de mesure. La majorité des jeunes a rempli les questionnaires sous format papier (68,2 %) tandis que l'autre l'a complété en ligne (31,8 %). Le projet de recherche avait obtenu l'approbation éthique du Comité institutionnel d'éthique et de la recherche des êtres humains de l'UQAM. Tous les jeunes ont reçu les ateliers du programme, qu'ils aient accepté ou non de participer à l'étude.

Participant·es et participants

Un total de 280 jeunes ont été sollicités à participer à l'étude parmi lesquels 238 jeunes ont accepté de compléter le questionnaire prétest, ce qui correspond à un taux de participation de 85 %. Au post-test, un groupe ($n = 24$) n'a pas rempli le questionnaire puisque les jeunes n'avaient reçu que quatre ateliers finalement. Puis, trois jeunes ont été retirés de l'échantillon puisqu'elles ou ils ont précisé avoir été absents à plus de trois ateliers. Malgré l'utilisation de codes personnalisés, il fut impossible de paier les questionnaires prétest et post-test de 44 jeunes. L'échantillon final se constitue alors de 167 jeunes ($n = 167$), dont la moyenne d'âge est de 14,9 ans ($ÉT = 0,8$). Les filles représentent 62,9 % de cet échantillon tandis que les garçons constituent 32,9 % de celui-ci et que 4,2 % de l'échantillon préfèrent ne pas spécifier leur genre. Les données indiquent que 18,2 % des jeunes s'identifient comme Inuit, Métisses ou Autochtones alors que 18,1 % des jeunes se considèrent comme étant de minorité visible.

Mesures

Le questionnaire utilisé pour la présente évaluation du programme en phase pilote a été utilisé à nouveau lors de l'expérimentation finale du programme au cours de l'année 2017-2018. Le questionnaire complet peut être consulté dans le rapport détaillé de cette évaluation (Bergeron, Hébert, Brodeur, Bouchard, Jodoin, Julien et RQCALACS, 2018).

Connaissances : Cette section du questionnaire compte trois sous-sections. Une première dimension sur les connaissances générales en matière de violence sexuelle a été mesurée avec une échelle de 17 items inspirée du test de connaissances de Talbot-Savignac, Bergeron et Hébert (*s.d.* dans Talbot-Savignac, 2013). Elle comprenait 12 questions « vrai ou faux », une question ouverte sur les ressources d'aide et quatre courtes situations que les jeunes classaient comme un consentement légal ou illégal selon la loi canadienne. La seconde dimension concernait l'exploitation sexuelle. Les deux premiers items « vrai ou faux » ont été créés pour cette étude. L'item suivant présentait une série de 11 stratégies (inspirées du questionnaire de Skidmore, Robinson, Barnado's & Policy and Research Unit, 2007) parmi lesquelles les jeunes sélectionnaient celles qui pourraient être utilisées à des fins d'exploitation sexuelle. La dernière dimension sur la culture de l'hypersexualisation et les stéréotypes sexuels a été conçue pour concorder avec les objectifs du programme. Il s'agissait de deux questions « vrai ou faux » et deux questions ouvertes où les jeunes inscrivaient deux stéréotypes sexuels de la femme et de l'homme présents dans les publicités ou vidéoclips hypersexualisés. L'ensemble de la section sur les connaissances comptait 36 questions, recodées de façon dichotomique (bonne ou mauvaise réponse). Le score global variait entre 0 et 36, un score élevé signifiait un niveau de connaissances élevé.

Attitudes : Cette échelle contenait 21 items tirés d'études menées auprès de jeunes Québécois dont douze items étaient tirés du *Rape Attitude Scale* (Hall, Howard et Boezio, 1986), sept items provenaient d'études antérieures (Chamberland, 2003 ; Lavoie, Dufort, Hébert et Vézina, 1997; Daigneault *et al.*, 2011), puis deux items viennent du *Attitudes Toward Rape-Revised* (Harrison, Downes et Williams, 1991). Les jeunes indiquaient leur degré d'accord sur une échelle de Likert en quatre points, permettant le calcul du score moyen (entre 21 et 85). Un score élevé référait à des attitudes plus positives. La consistance interne était satisfaisante ($\alpha = ,82$).

Habilités préventives et de soutien : Quatre vignettes inspirées d'études antérieures ont été utilisées : deux vignettes évaluaient les réactions comme confident lors du dévoilement d'une ou d'un ami victime (Chamberland, 2003), une autre abordait les moyens d'autoprotection sur Internet (Taking Stock, 2011) puis une dernière mesurait les réactions comme témoin de harcèlement sexuel (Banyard, Plante et Moynihan, 2008; Lavoie, Pacaud, Roy et Lebossé 2007). Les jeunes identifiaient dans quelle mesure les énoncés proposés correspondaient à une réaction qu'elles ou ils auraient selon une échelle de Likert de 1 à 4. Un score moyen a été calculé, pouvant se situer entre 27 à 108. Un score élevé indiquait un plus haut niveau d'habiletés ($\alpha = ,80$).

Sentiment d'autoefficacité : Cette section contenait 16 items, dont trois items étaient inspirés du travail de Banyard, Plante et Moynihan (2008) alors que les autres ont été élaborés pour la présente recherche. Sur une échelle de 1 à 10, les jeunes identifiaient à quel point elles ou ils se sentaient capables d'accomplir ce qui était décrit, comme d'intervenir devant une situation de harcèlement sexuel à l'école ou de dénoncer une situation de violence sexuelle à une personne adulte. Un score moyen entre 16 et 160 a été calculé. La consistance interne était satisfaisante ($\alpha = ,90$).

Victimisation sexuelle : Au prétest, deux questions visaient à savoir si la ou le jeune avait subi une agression sexuelle au cours de sa vie (attouchements sexuels non consentants ou relation sexuelle non consentante avec pénétration) (Hébert *et al.*, 2009). Ces items référaient à la définition légale de l'agression sexuelle et n'incluaient pas toutes les formes de victimisation sexuelle, notamment le harcèlement sexuel ou le cyberharcèlement sexuel.

Appréciation : Une mesure d'appréciation comprenant 10 items adaptés de celle de Talbot-Savignac, Bergeron et Hébert (*s.d.* dans Talbot-Savignac, 2013) a été utilisée au post-test. Selon une échelle de Likert de 1 à 4, les jeunes exprimaient leur satisfaction notamment envers le contenu des ateliers, les activités, la clarté de l'intervenante et la pertinence des ateliers. Un score moyen a été calculé (pouvant s'étendre de 10 à 40). Un score élevé indiquait une plus grande appréciation ($\alpha = ,87$).

Uniformité des rencontres : À la fin de chaque atelier, l'intervenante qui animait (ou les intervenantes) remplissait une grille d'uniformité. Pour chacune des activités, l'intervenante indiquait si elle avait été réalisée tel que prévu dans le guide d'animation à l'aide d'une échelle de 1 à 5 (pas du tout, un peu, moyennement, beaucoup, complètement).

Analyses

D'abord, un ratio minimal de quatre items sur cinq devait être répondu aux différentes échelles afin que le score moyen soit utilisé dans les analyses (Tabachnick et Fidell, 2013). Les analyses ont été réalisées en trois étapes. Premièrement, à partir des données récoltées aux deux temps de mesure, des analyses de variance factorielles à devis mixte 2 (genre : filles/garçons) x 2 (temps : pré/post-test) ont été menées sur les scores obtenus par les jeunes au niveau de leurs connaissances, leurs attitudes, leurs habiletés et leur sentiment d'autoefficacité. La taille d'effet de ces analyses de variance a été

calculée à l'aide de l'indice éta carré (η^2). Selon les indications de Cohen (1988), un indice d'environ ,01 correspond à un effet de petite taille, un indice d'environ ,06 indique un effet de taille moyenne et un indice de ,14 s'interprète comme étant un effet de grande taille. Ensuite, d'autres analyses ont permis de vérifier si les effets du programme différaient chez les jeunes ayant rapporté avoir été victimes d'agression sexuelle. Pour répondre à l'objectif, une série de régressions linéaires a été réalisée en utilisant des cotes de gains pour chacune des variables dépendantes. Ces cotes de gains ont été calculées en soustrayant le score obtenu au prétest à celui du post-test. Finalement, l'appréciation des filles et des garçons envers les ateliers a été comparée à l'aide de tests t pour échantillons indépendants.

Les grilles d'uniformité des ateliers ont été comptabilisées pour mesurer la fidélité d'implantation. Celles-ci informent d'un très bon niveau de correspondance entre le déroulement réel des ateliers et le guide d'animation, avec des scores moyens variant entre 4,1 et 4,3 ($M = 4,17$; $ÉT = ,36$) selon l'atelier, à partir d'une échelle de 1 à 5.

Résultats

Effets du programme sur les connaissances, les attitudes, les habiletés et le sentiment d'autoefficacité

Les résultats des analyses de variance (Genre x Temps) sont présentés dans le Tableau 1. D'abord, les analyses révèlent un effet significatif lié au genre par rapport aux connaissances sur la violence sexuelle, ce qui démontre que les garçons obtiennent des scores plus faibles que les filles tant au prétest qu'au posttest. Par ailleurs, es résultats indiquent un effet temps révélant que les connaissances des jeunes sont significativement plus élevées au post-test qu'au prétest. L'interaction Genre x Temps

Tableau 3

Effet de la participation aux ateliers en classe du programme Empreinte, selon le genre

Variables	Total (n = 160)						Filles (n = 105)						Garçons (n = 55)						Effets				
	Prétest		Post-test		Prétest		Post-test		Prétest		Post-test		Prétest		Post-test		Genre		Temps		Genre x Temps		
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	F	η^2	F	η^2	F	η^2	
Connaissances (0-36)	22,52	4,87	27,45	4,50	23,19	4,51	27,81	4,31	21,21	5,30	26,74	4,82	4,81*	0,03	200,99***	,57	1,63	,01					
Attitudes (21-84)	68,16	7,87	73,30	7,78	69,87	7,65	75,48	6,13	64,78	7,24	68,98	8,87	25,95***	,15	73,8***	,33	1,51	,01					
Habiletés (27-108)	89,16	8,71	93,26	9,60	91,49	7,57	95,86	7,71	84,60	9,06	88,17	10,90	28,45***	,16	48,97***	,25	0,51	,003					
Autoefficacité (16-160)	132,06	20,06	137,48	18,60	133,93	16,66	140,01	15,35	128,44	25,20	132,58	23,07	4,84*	,03	11,38**	,07	0,41	,003					

* $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$

Le score entre parenthèses correspond à l'étendue des scores possibles

ne s'avère pas significative, ce qui suggère que les connaissances des filles et des garçons augmentent de façon similaire suite à leur participation au programme. significativement plus élevées au post-test qu'au prétest. L'interaction Genre x Temps ne s'avère pas significative, ce qui suggère que les connaissances des filles et des garçons augmentent de façon similaire suite à leur participation au programme.

Relativement aux attitudes, l'effet genre indique que les filles présentent un score moyen d'attitudes significativement plus élevé que les garçons, et ce, tant au prétest qu'au post-test. De plus, les résultats révèlent un effet temps indiquant un changement significatif à la hausse des scores des jeunes suite à leur participation au programme. Par ailleurs, aucune interaction entre le temps et le genre n'est identifiée, révélant que les filles et les garçons bénéficient d'une amélioration aussi importante quant à leurs attitudes suite à leur participation aux ateliers du programme.

Pour les habiletés préventives et de soutien, les analyses présentent un effet significatif concernant le genre en raison de scores plus élevés chez les filles que chez les garçons pour chacun des temps de mesure. De plus, les résultats démontrent que les jeunes augmentent ces habiletés suite à leur participation au programme. L'interaction non significative entre le temps et le genre suggère que les changements positifs mesurés suite à la participation au programme ne sont pas différents selon le genre des jeunes en ce qui a trait à leurs habiletés.

Un portrait similaire se dégage des analyses sur le sentiment d'autoefficacité. Les analyses démontrent un effet genre, ce qui signifie que le sentiment d'autoefficacité des filles est supérieur à celui des garçons. Les analyses démontrent que le sentiment d'autoefficacité des jeunes est significativement plus élevé suite à leur participation au programme. En fait, l'absence d'interaction Genre x Temps révèle que l'amélioration des jeunes suite à leur participation au programme est aussi importante pour les filles que pour les garçons.

En résumé, la participation des jeunes au programme est associée à des effets positifs, et ce, chez les filles et chez les garçons. Selon l'échelle de Cohen (1988), ces différences observées dans le temps sont de grande taille (η^2 varie entre 0,25 à 0,57), hormis le sentiment d'autoefficacité pour lequel l'effet est plutôt de taille moyenne ($\eta^2 = 0,07$).

Appréciation des jeunes envers les ateliers en classe

Le score moyen d'appréciation des jeunes envers les ateliers se situe à 36,23 (ÉT = 4,52), alors que le score possible s'étend de 10 à 40. Pour 96,8 % des jeunes, leur score se situe entre modérément et beaucoup, ce qui signifie que la grande majorité des jeunes attribuent une appréciation positive envers les ateliers. Néanmoins, les analyses signalent une différence significative selon le genre ($t_{(72,66)} = 4.87, p < ,001$) en raison d'un score global d'appréciation plus élevé chez les filles ($M = 37,67$; ÉT = 3,25) que chez les garçons ($M = 33,80$; ÉT = 5,3). Cette différence correspond à un effet de forte taille selon Cohen ($d = ,88$).

Les effets du programme et l'appréciation envers les ateliers selon le passé de victimisation sexuelle

Parmi l'échantillon total ($n = 167$), 22 jeunes mentionnent avoir été victimes d'agression sexuelle, soit 13,5 % de l'échantillon. Les analyses de régressions linéaires démontrent que le fait d'avoir été victime d'agression sexuelle n'est pas associé significativement aux gains obtenus par les jeunes victimes après leur participation au programme en ce qui a trait à leurs connaissances, leurs attitudes, leurs habiletés et leur sentiment d'autoefficacité. Ces analyses révèlent que leur appréciation envers le programme ne se différencie pas non plus.

Discussion

Cette étude visait à évaluer les effets proximaux du nouveau programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel* destiné au milieu scolaire lors de sa phase pilote. Les résultats indiquent que les jeunes de 3^e secondaire ayant participé aux ateliers obtiennent non seulement des scores significativement plus élevés de connaissances et d'attitudes appropriées vis-à-vis la violence sexuelle suite à leur participation, mais également pour leur sentiment d'autoefficacité et leurs habiletés préventives et de soutien (ex. l'habileté à répondre adéquatement comme personne confidente lors d'un dévoilement). Les résultats obtenus en regard aux connaissances et aux attitudes sont comparables à ceux d'autres évaluations de programme de prévention de la violence sexuelle s'adressant à la population adolescente. De manière générale, les recensions d'évaluations de ce type de programmes révèlent que les jeunes qui y participent s'améliorent par rapport aux connaissances et aux attitudes (De La Rue *et al.*, 2014; Lundgren et Amin, 2015).

Alors que peu d'études ont exploré les effets des programmes sur les habiletés préventives et de soutien ou sur le sentiment d'autoefficacité des jeunes, les résultats de la présente évaluation soulignent des effets positifs en ce qui regarde ces deux variables. Le sentiment d'autoefficacité est peu examiné dans les études évaluatives dans le domaine de la violence sexuelle, alors qu'il s'agit pourtant d'un indicateur reconnu pour prédire les comportements (Bandura, 2001). Parmi les études recensées ayant étudié le sentiment d'autoefficacité, très peu d'entre elles concernent une clientèle adolescente. Cette variable a notamment été analysée auprès d'étudiantes et d'étudiants universitaires. La méta-analyse réalisée par Katz et Moore (2013) soulève que les programmes s'avèrent efficaces pour modifier les attitudes envers la violence sexuelle et pour augmenter le sentiment d'autoefficacité à réagir comme témoin de

violence. D'autres études soutiennent l'idée que le sentiment d'autoefficacité peut prédire l'intention d'agir et des comportements favorables comme témoin de violence sexuelle (Banyard, 2008; Banyard et Moynihan, 2011; Hines et Palm Reed, 2015; Hoxmeier *et al.*, 2018; Jouriles *et al.*, 2016). En bref, le programme *Empreinte* semble améliorer le sentiment d'autoefficacité des jeunes, (ex. faire quelque chose si elles ou ils voient une fille se faire harceler par un groupe de pairs, aller chercher de l'aide pour une ou un ami victime d'agression sexuelle), ce qui pourrait les amener à agir lorsqu'ils seront témoins d'une situation nécessitant une intervention de leur part.

Certaines caractéristiques du programme *Empreinte* peuvent contribuer aux effets positifs observés à la suite de la participation des jeunes. D'abord, le choix des contenus abordés peuvent avoir contribué aux gains mesurés puisqu'ils s'inscrivent dans une approche féministe visant à déconstruire les mythes véhiculés socialement à propos de la violence. Sur ce point, Anderson et Whiston (2005) et Jozkowski (2015) soutiennent que les programmes dont les contenus mettent l'accent sur la socialisation genrée, discutent des mythes et abordent des stratégies de protection favorisent des effets positifs sur les attitudes des participantes et des participants. À ce propos, tout au long du programme *Empreinte*, la violence sexuelle est abordée selon une perspective féministe. L'ensemble des thématiques assure une compréhension globale de la problématique en abordant par exemple la culture d'hypersexualisation et les stéréotypes sexuels. Les ateliers amènent les jeunes à déconstruire les mythes véhiculés liés aux agressions sexuelles et ainsi, à comprendre la problématique comme un problème social bien davantage qu'un problème individuel.

Le dosage correspond également à une condition d'efficacité reconnue. En effet, bien que le dosage minimal recommandé ne soit pas précisé, des programmes de prévention de la violence sexuelle qui s'échelonnent sur plusieurs ateliers dans le temps favoriseraient davantage des changements que des programmes basés sur une seule

rencontre (Degue *et al.*, 2014; Jouriles, Krauss, Vu, Banyard et McDonald, 2018; Lundgren et Amin, 2015), tel est le cas du programme *Empreinte* qui comprend six ateliers. Rappelons toutefois que pour la phase pilote, l'ensemble des ateliers a été donné exceptionnellement de façon condensée sur une année scolaire plutôt que sur trois ans selon sa structure prévue.

Dans un deuxième temps, cette étude avait pour objectif de comparer les effets du programme selon le genre. Il ressort que suite à leur participation aux ateliers d'*Empreinte*, tant les filles que les garçons présentent des améliorations significatives sur leurs connaissances, attitudes, habiletés et sentiment d'autoefficacité. Ces conclusions positives ont aussi été constatées dans d'autres études évaluatives en ce qui a trait aux attitudes et aux connaissances (Daigneault *et al.*, 2015; Muck, Schiller, Zimmermann et Kartner, 2018), alors que d'autres études ont remarqué que le genre avait modéré les effets (Topping et Barron, 2009).

Par ailleurs, il est intéressant de rappeler que les garçons présentent des scores inférieurs à ceux des filles avant leur participation aux ateliers, et pour toutes les variables. Ce constat correspond aux résultats d'autres études (Daigneault *et al.*, 2015; Talbot-Savignac, 2013). Il est démontré que généralement, les garçons adhèrent davantage aux mythes sur les agressions sexuelles et ont des attitudes plus négatives envers les victimes d'agression sexuelle que les filles (Hockett, Smith, Klausing et Saucier, 2016; LaVerdière, 2005). Des auteurs suggèrent que la participation à des ateliers en classe mixte favorise le développement de l'empathie des garçons et la diminution de l'adhésion aux mythes liés aux agressions sexuelles (Clinton-Sherrod *et al.*, 2009; Lonsway *et al.*, 2009). En ce qui concerne le programme *Empreinte*, il est possible de croire que la mixité des classes ne soit pas une barrière aux apprentissages des garçons puisqu'ils ont obtenu des gains similaires à ceux identifiés chez les filles. De même, Tutty et Bradshaw (2002) recommandent d'aborder l'impact de la

socialisation genrée qui véhicule des stéréotypes de genre traditionnels afin de limiter le sentiment de blâme que peuvent ressentir les garçons au fait d'être perçu comme de potentiels agresseurs. Ces contenus étant abordés dans les ateliers du programme *Empreinte* peuvent donc avoir contribué aux effets positifs observés autant chez les filles que chez les garçons.

Puis, un autre objectif questionnait les effets selon la présence ou non d'un vécu d'agression sexuelle. Dans cette étude, les résultats associés à la participation au programme chez les jeunes victimes d'agression sexuelle ne diffèrent pas de ceux observés chez les jeunes non victimes. Ceci rejoint le résultat d'autres évaluations (Daigneault *et al.*, 2011; Taylor, Mumford et Stein, 2015). Il semble donc que les jeunes puissent bénéficier de leur participation au programme, victimes et non victimes.

Finalement, l'appréciation des jeunes quant aux ateliers a été documentée. De manière globale, les filles et les garçons leur attribuent une appréciation favorable. En éducation à la sexualité, il semblerait que les jeunes perçoivent une plus grande qualité de celle-ci lorsque les ateliers sont dispensés par des personnes confortables avec le sujet, qui semblent maîtriser le sujet et qui semblent être compétentes pour répondre à leurs questions (Allen, 2009; Byers, Sears et Foster, 2013). Lors d'une consultation auprès des écoles participantes au projet pilote d'éducation à la sexualité au Québec en 2015-2016, des membres du personnel enseignant ont soulevé des préoccupations et un niveau d'aisance limité à aborder la violence sexuelle avec les jeunes (Jetté, 2017). Ainsi, le fait que les ateliers soient animés par des intervenantes des CALACS ayant une expertise sur le sujet de la violence sexuelle apparaît comme une condition gagnante.

Même si les garçons et les filles apprécient positivement le programme, le score moyen des garçons est inférieur, ce qui amène certaines réflexions. D'autres évaluations de

programme de prévention de la violence ont constaté une appréciation moins élevée de la part des garçons (CRG Research, 2009; Daigneault *et al.*, 2011; Fox *et al.*, 2014; Stanley, Ellis et Bell, 2011). Stanley *et al.* (2011) suggèrent que des stratégies pédagogiques qui mettent les jeunes davantage en action pourraient susciter une plus grande appréciation de la part des participants masculins. À cet effet, il serait pertinent d'examiner cette différence selon le genre par une approche qualitative auprès des jeunes, pour mieux documenter leurs points de vue des ateliers et de leurs propositions, le cas échéant. Dans une démarche évaluative, des données qualitatives peuvent être éclairantes afin d'obtenir une rétroaction de la part des jeunes ayant participé aux ateliers (Turcotte, Duford et Saint-Jacques, 2010; Meyer et Stein, 2004).

La présente étude a permis de mettre en lumière des effets favorables associés à la participation des jeunes au programme *Empreinte*. Le taux de participation élevé (85 %) et le déroulement des activités correspondant à un bon degré d'uniformité, ce qui constitue des forces du programme. De même, les mesures concernant les habiletés préventives et de soutien ainsi que le sentiment d'autoefficacité ont permis de saisir des indicateurs pertinents et dont les données sont moins fréquentes en évaluation de programme, particulièrement auprès de la population adolescente.

La présente étude comporte des limites. D'abord, l'absence d'un groupe témoin ne permet pas d'attribuer avec certitude les améliorations mesurées au programme évalué (Weisz et Black, 2009). L'absence d'un temps de relance constitue aussi une limite, puisqu'il n'est pas possible de savoir si les effets observés se maintiennent dans le temps. Un biais d'accoutumance peut aussi s'être présenté entre la complétion des deux questionnaires, plus spécifiquement en ce qui concerne l'échelle de connaissances (Brousselle, Champagne, Contandriopoulos et Hartz, 2011). Ce biais peut avoir été atténué en raison d'un écart de deux mois entre les deux complétions.

En termes de pistes pour les études futures, il est suggéré d'effectuer une évaluation complète du programme *Empreinte* dans sa structure originale, c'est-à-dire les six ateliers étalés sur trois années, pour obtenir un portrait exhaustif de son efficacité au moment de l'implantation officielle à travers le Québec. Aussi, un devis d'évaluation incluant un groupe témoin et un temps de relance est à privilégier. Il est également recommandé d'ajouter une mesure comportementale dans les futures évaluations afin de vérifier la portée du programme sur la réduction des comportements de violence (Lundgren et Amin, 2015). Aussi, bien que les garçons aient bénéficié de leur participation au programme de façon équivalente aux filles, le fait qu'un écart persiste entre les scores des filles et des garçons suite au programme demeure à examiner. D'autres études sont nécessaires pour identifier des moyens d'interventions plus ciblés ou adaptés aux garçons afin d'optimiser les apprentissages.

En conclusion, cette évaluation révèle des effets positifs associés à la participation des jeunes aux six ateliers du programme *Empreinte* lors de la phase pilote auprès des jeunes de troisième secondaire. Des gains ont non seulement été observés quant à l'acquisition des connaissances et au développement de meilleures attitudes, mais aussi en ce qui a trait aux habiletés et au sentiment d'autoefficacité des jeunes. L'augmentation du sentiment d'autoefficacité constitue un indicateur prometteur et novateur qui a été mesuré dans cette étude. Le programme semble avoir des effets bénéfiques tant pour les filles que pour les garçons. Considérant ces résultats ainsi que l'arrimage du programme avec les contenus en éducation à la sexualité prescrits par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, *Empreinte* représente une option prometteuse pour la prévention de la violence sexuelle en milieu scolaire francophone.

Références

- Agence de la santé publique. (2008). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle* (Publication n° HP40-25/2008F). Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Allen, L. (2009). "It's not who they are it's what they are like": re - conceptualising sexuality education's 'best educator' debate. *Sex Education*, 9(1), 33-49. doi: 10.1080/14681810802639814
- Anderson, L. A. et Whiston, S. C. (2005). Sexual assault education programs: A meta-analytic examination of their effectiveness. *Psychology of Women Quarterly*, 29(4), 374-388. doi: 10.1111/j.1471-6402.2005.00237.x
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52, 1-26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Banyard, V. L. (2008). Measurement and correlates of prosocial bystander behavior: The case of interpersonal violence. *Violence and Victims*, 23(1), 83-97. doi: 10.1891/0886-6708.23.1.83
- Banyard, V. L. et Moynihan, M. M. (2011). Variation in bystander behavior related to sexual and intimate partner violence prevention: Correlates in a sample of college students. *Psychology of Violence*, 1(4), 287-301. doi: 10.1037/a0023544
- Banyard, V. L., Plante, E. G. et Moynihan, M. M. (2008). *Rape prevention through bystander education at a northeastern state university, 2002-2004*. [Fichier de données]. doi: 10.3886/ICPSR04367.v1
- Bartholomew, L. K., Markham, C. M., Ruiter, R. A. C., Fernández, M. E., Kok, G., et Parcel, G. S. (2016). *Planning health promotion programs: An intervention mapping approach* (4^e éd.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Basile, K., Smith, S., Breiding, M., Black, M. et Mahendra, R. (2014). *Sexual violence surveillance: Uniform definitions and recommended data elements, Version 2.0*. Atlanta, Géorgie: National Center for Injury Prevention and Control. Repéré à <https://www.cdc.gov/violenceprevention/sexualviolence/definitions.html>

- Bergeron, M. et Hébert, M. (2011). La prévention et la formation en matière d'agression sexuelle contre les enfants. Dans M. Hébert, M. Cyr et M. Tourigny (dir.), *L'agression sexuelle envers les enfants*. Tome 1 (p. 445-493). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, M., Hébert, M., Brodeur, G., Bouchard, A-J., Jodoin, K., Julien, M. et Regroupement québécois des CALACS. (2018). *Rapport d'évaluation du programme Empreinte : agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Bergeron, M., Hébert, M., Fradette-Drouin, L., CALACS Agression Estrie, CALACS Châteauguay, CALACS Entraid'Action, . . . Regroupement québécois des CALACS (2017). *Programme Empreinte : agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel. Guide d'animation auprès des jeunes de niveau secondaire*. Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal.
- Brousselle, A., Champagne, F., Contandriopoulos, A-P. et Hartz, Z. (2011). *L'évaluation : Concepts et méthodes*. (2^e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Byers, E. S., Sears, H. A. et Foster, L. R. (2013). Factors associated with middle school students' perceptions of the quality of school-based sexual health education. *Sex Education*, 13(2), 214-227. doi: 10.1080/14681811.2012.727083
- Cameron, C. A., Byers, E. S., Miller, S. A., McKay, S. L., St. Pierre, M., Glenn, S. et The Provincial Strategy Team for Dating Violence prevention (2007). *Dating Violence Prevention in New Brunswick. Report prepared for Status of Women Canada*. University of New Brunswick. Repéré à https://www.unb.ca/fredericton/arts/centres/mmfc/_resources/pdfs/team2007c.pdf
- Chamberland, A. (2003). *Évaluation des effets du volet information et sensibilisation du programme Jeunes en action contre la violence sexuelle (J'AVISE)*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.
- Classen, C., Palesh, O. et Aggarwal, R. (2005). Sexual revictimization: A review of the empirical literature. *Trauma Violence Abuse*, 6(2), 103 - 129. doi: 10.1177/1524838005275087

- Clinton-Sherrod, A. M., Morgan-Lopez, A. A., Gibbs, D., Hawkins, S. R., Hart, L., Ball, B., . . . Littler, N. (2009). Factors contributing to the effectiveness of four-school based sexual violence interventions. *Health Promotion Practice, 10*(1), 19-28. doi: 10.1177/1524839908319593
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e éd.). Hillsdale, États-Unis: Lawrence Erlbaum.
- Coker, A. L., Bush, H. M., Cook-Craig, P. G., Degue, S. A., Clear, E. R., Brancato, C. J., . . . Recktenwald, E. A. (2017). RCT testing bystander effectiveness to reduce violence. *American Journal of Preventive Medicine, 52*(5), 566-578. doi: 10.1016/j.amepre.2017.01.020
- Conseil d'information & d'éducation sexuelles du Canada. (2018). *Draft core principles of comprehensive sexual health education for Canadians*. Repéré à <http://sieccan.org/wp-content/uploads/2018/08/SIECCAN-DRAFT-Core-Principles-of-Comprehensive-Sexual-Health-Education.pdf>
- Cornelius, T. L. et Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 12*(3), 364-375. doi: 10.1016/j.avb.2006.09.006
- CRG Research. (2009). *An independant evaluation of the TRUST education project: Final report*. Repéré à <https://tender.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/TRUST-Project-External-Evaluation-Report-CRG.pdf>
- Daigneault, I., Hébert, M., McDuff, P., Michaud, F., Vézina-Gagnon, P., Henry, A. et Porter-Vignola, É. (2015). Effectiveness of a sexual assault awareness and prevention workshop for youth: A 3-month follow-up pragmatic cluster randomization study. *Canadian Journal of Human Sexuality, 24*(1), 19-30. doi: 10.3138/cjhs.2626
- Daigneault, I., Michaud, F., Hébert, M., Caron, L. et McDuff, P. (2011). *Rapport des effets à court et à moyen terme des profils d'apprentissage et de la satisfaction des participants à l'atelier de prévention de l'agression sexuelle offert par viol-secours aux adolescents de 4e et 5e secondaire de la région de la Capitale-Nationale*. Repéré à <https://isabelledaigneault.ca/a-propos/biblio/rapport-des-effets-%C3%A0-court-et-moyen-termes-des-profils-d%E2%80%99apprentissage-et-de-la>

- De La Rue, L., Polanin, J., Espelage, D. et Pigott, T. (2014). School-based interventions to reduce dating and sexual violence: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 2014(7), 1-110. doi: 10.4073/csr.2014.7
- Degue, S., Valle, L. A., Holt, M. K., Massetti, G. M., Matjasko, J. L. et Tharp, A. T. (2014). A systematic review of primary prevention strategies for sexual violence perpetration. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 346-362. doi: 10.1016/j.avb.2014.05.00
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. et Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18 (2), 237 – 256. doi : 10.1093/her/18.2.237
- Fergusson, D. M., McLeod, G. F. H. et Horwood, L. J. (2013). Childhood sexual abuse and adult developmental outcomes: Findings from a 30-year longitudinal study in New Zealand. *Child Abuse & Neglect*, 37(9), 664-674. doi: 10.1016/j.chiabu.2013.03.013
- Fox, C. L., Hale, R. et Gadd, D. (2014). Domestic abuse prevention education: listening to the views of young people. *Sex Education*, 14(1), 28-41. doi: 10.1080/14681811.2013.816949
- Fox, K. A. et Shjarback, J. A. (2016). What works to reduce victimization? Synthesizing what we know and where to go from here. *Violence and victims*, 31(2), 285. doi: 10.1891/0886-6708.VV-D-14-00146
- Gouvernement du Canada. (2018). *Comprendre l'inconduite sexuelle*. Repéré à <https://www.canada.ca/fr/ministere-defense-nationale/services/avantages-militaires/conflits-inconduite/operation-honour/comprendre-prevenir-reagir/comprendre-inconduite-sexuelle.html>
- Hall, E. R., Howard, J. A. et Boezio, S. L. (1986). Tolerance of rape: A sexist or antisocial attitude? *Psychology of Women Quarterly*, 10(2), 101-118. doi: 10.1111/j.1471-6402.1986.tb00739.x
- Hanson, K. A. et Gidycz, C. A. (1993). Evaluation of a sexual assault prevention program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(6), 1046-1052. doi: 10.1037/0022-006X.61.6.1046

- Harisson, P. J., Downes, J. et Williams, M. D. (1991). Date and acquaintance rape: Perceptions and attitude change strategies. *Journal of College Student Development*, 32(2), 131- 139. Repéré à : <http://psycnet.apa.org/record/1991-21615-001>
- Hébert, M., Blais, M. et Lavoie, F. (2017). Prevalence of teen dating victimization among a representative sample of high school students in Quebec. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(3), 225-233. doi: 10.1016/j.ijchp.2017.06.001
- Hébert, M., Daigneault, I., Langevin, R. et Jud, A. (2017). L'agression sexuelle envers les enfants et les adolescents. Dans M. Hébert, M. Fernet et M. Blais (dir.), *Le développement sexuel et psychosocial de l'enfant et l'adolescent* (p. 137-178). Paris, France : De Boeck Supérieur.
- Hébert, M., Daigneault, I. et Van Camp, T. (2012). Agression sexuelle et risque de revictimation à l'adolescence : modèles conceptuels et défis liés à la prévention. Dans *L'agression sexuelle envers les enfants, Tome 2* (p. 171-258). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M., Tourigny, M., Cyr, M., McDuff, P. et Joly, J. (2009). Prevalence of childhood sexual abuse and timing of disclosure in a representative sample of adults from the province of Quebec. *Canadian Journal of Psychiatry*, 54(9), 631-636. doi: 10.1177/070674370905400908
- Hines, D. A. et Palm Reed, K. M. (2015). Predicting improvement after a bystander program for the prevention of sexual and dating violence. *Health Promotion Practice*, 16(4), 550-559. doi: 10.1177/1524839914557031
- Hoxmeier, J. C., Flay, B. R., et Acock, A. C. (2018). Control, norms, and attitudes: Differences between students who do and do not intervene as bystanders to sexual assault. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(15), 2379-2401. doi: 10.1177/0886260515625503
- Jetté, M. (2017). *Consultation sur le projet pilote d'éducation à la sexualité : bilan de la première année d'expérimentation (2015-2016)*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/consultation-sur-le-projet-pilote-deducation-a-la-sexualite/>

- Joly, J. , Touchette , L. et Pauzé , R. (2009). Les dimensions formative et sommative de l'évaluation d'implantation d'un programme : une combinaison des perspectives objective et subjective en lien avec les modèles d'évaluation basés sur la théorie des programmes. Dans M. Alain et D. Dessureault (éds.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (p. 117–145). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Jones, L. (2014). *Improving efforts to prevent children's exposure to violence: A handbook for defining program theory and planning for evaluation in the evidence-based culture*. Genève, Suisse : World Health Organization.
- Jouriles, E. N., Krauss, A., Vu, N. L., Banyard, V. L., et McDonald, R. (2018). Bystander programs addressing sexual violence on college campuses: A systematic review and meta-analysis of program outcomes and delivery methods. *Journal of American College Health*, 66(6), 457-466. doi: 10.1080/07448481.2018.1431906
- Jouriles, E. N., McDonald, R., Rosenfield, D., Levy, N., Sargent, K., Caiozzo, C. et Grych, J. H. (2016). TakeCARE, a video bystander program to help prevent sexual violence on college campuses: Results of two randomized, controlled trials. *Psychology of Violence*, 6(3), 410-420. doi: 10.1037/vio0000016
- Jozkowsky, K.N. (2015). Beyond the dyad: An assessment of sexual assault prevention education focused on social determinants of sexual assault among college students. *Violence Against Women*, 21(7). 848-874. doi: 10.1177/1077801215584069
- Katz, J. et Moore, J. (2013). Bystander education training for campus sexual assault prevention: An initial meta-analysis. *Violence and Victims*, 28(6), 1054-1067. doi: 10.1891/0886-6708.VV-D-12-00113
- Kernsmith, P. D. et Hernandez-Jozefowicz, D. M. (2011). A gender-sensitive peer education program for sexual assault prevention in the schools. *Children & Schools*, 33(3), 146-157. doi: 10.1093/cs/33.3.
- LaVerdière, E. M. (2005). *Differences in rape myth acceptance according to age and gender among the high school population*. (Thèse de doctorat). Walden University. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses. (3169044)

- Lavoie, F., Dufort, F., Hébert, M. et Vézina, L. (1997). *Évaluation d'un programme de prévention de la violence lors des fréquentations : une évaluation de VIRAJ selon une approche quasi expérimentale (rapport final déposé au conseil québécois de la recherche sociale)*. Ste-Foy : Université Laval.
- Lavoie, F., Pacaud, M.-C., Roy, M. et Lebossé, C. (2007). *Programme PASSAJ : programme de prévention et de promotion traitant de la violence dans les relations amoureuses et du harcèlement sexuel auprès des jeunes de 16-17 ans. (2e éd. révisée)*. Sainte-Foy : Université Laval.
- Lonsway, K. A., Banyard, V. L., Berkowitz, A. D., Gidycz, C. A., Katz, J., Koss, M. P., . . . Ullman, S. E. (2009). *Rape prevention and risk reduction: Review of the research literature for practitioners*. Harrisburg : VAWnet. Repéré à http://vawnet.org/sites/default/files/materials/files/2016-09/AR_RapePrevention.pdf
- Lundgren, R. et Amin, A. (2015). Addressing intimate partner violence and sexual violence among adolescents: Emerging evidence of effectiveness. *Journal of Adolescent Health, 56*(1), S42-S50. doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.08.012
- Lynas, J. et Hawkins, R. (2017). Fidelity in school-based child sexual abuse prevention programs: A systematic review. *Child Abuse & Neglect, 72*(1), 10-21. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.07.003>
- Meyer, H. et Stein, N. (2004). Relationship violence prevention education in schools: What's working, what's getting in the way, and what are some future directions. *American Journal of Health Education, 35*(4), 198-204. doi: 10.1080/19325037.2004.10603642
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Tableau synthèse. Thèmes et résumé des contenus en éducation à la sexualité*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Apprentissages-Sexualite-TableauSynthese.pdf
- Mitchell, K. J., Ybarra, M. L., et Korchmaros, J. D. (2014). Sexual harassment among adolescents of different sexual orientations and gender identities. *Child Abuse & Neglect, 38*(2), 280-295. doi: 10.1016/j.chiabu.2013.09.008

- Muck, C., Schiller, E.-M., Zimmermann, M. et Kartner, J. (2018). Preventing sexual violence in adolescence: Comparison of a scientist-practitioner program and a practitioner program using a cluster-randomized design. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(1), 1-28. doi: 10.1177/0886260518755488
- Pereda, N., Guilera, G., Forns, M. et Gómez-Benito, J. (2009). The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(4), 328-338. doi: 10.1016/j.cpr.2009.02.007
- Pérez-Fuentes, G., Olfson, M., Villegas, L., Morcillo, C., Wang, S. et Blanco, C. (2013). Prevalence and correlates of child sexual abuse: A national study. *Comprehensive Psychiatry*, 54(1), 16-27. doi: 10.1016/j.comppsy.2012.05.010
- Rothman, E. et Silverman, J. (2007). The effect of a college sexual assault prevention program on first-year students' victimization rates. *Journal of American College Health*, 55(5), 283-290. doi: 10.3200/JACH.55.5.283-290
- Skidmore, P., Robinson, B., Barnado's et Policy and Research Unit. (2007). "It could be anyone" *Evaluation report of the London Prevention Education Programme (Child sexual exploitation) by Barnado's*. Royaume-Uni: Barnado's Believe In Children
- Stanley, N., Ellis, J. et Bell, J. (2011). Delivering preventive programmes in schools: Identifying gender issues. Dans C. Barter et D. Berridge (dir.), *Children behaving badly? Exploring peer violence between children and young people* (p. 217-230). Londres: Wiley.
- Stoltenborgh, M., van Ijzendoorn, M. H., Euser, E. M. et Bakermans-Kranenburg, M. J. (2011). A global perspective on child sexual abuse: Meta-analysis of prevalence around the world. *Child maltreatment*, 16(2), 79. doi: 10.1177/1077559511403920
- Tabachnick, B.G. et Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6^e éd.). Boston ; Montreal : Pearson Education Canada.
- Taking Stock. (2011). *Friends or foe - Who can you trust? A sexual exploitation and relationships education programme*. Royaume-Uni : Sheffield Safeguarding Children Board.

- Talbot-Savignac, M. (2013). *Évaluation partielle du programme de prévention des agressions à caractère sexuel en milieu scolaire secondaire offert par le CALACS-Laurentides*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/5641/>
- Taylor, B. G., Mumford, E. A. et Stein, N. D. (2015). Effectiveness of "Shifting Boundaries" teen dating violence prevention program for subgroups of middle school students. *Journal of Adolescent Health, 56*(2), S20-S26. doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.07.004
- Topping, K. J. et Barron, I. G. (2009). School-based child sexual abuse prevention programs: A review of effectiveness. *Review of Educational Research, 79*(1), 431-463. doi: 10.3102/0034654308325582
- Turcotte, D., Duford, I.F. et Saint-Jacques, M-C. (2010). Les apports de la recherche qualitative en évaluation de programmes. Dans M. Alain et D. Dessureault (dir.) *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (p. 195-220). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tutty, L. M. et Bradshaw, C. (2002, octobre). Prévenir la violence à l'égard des filles et des jeunes femmes: les programmes doivent-ils souligner le genre? Dans S. Normandeau, F. Guay, E. Harper, D. Damant et M. Rinfret-Raynor (dir.), *Prévention de la violence envers les filles : les programmes doivent-ils être spécifiques selon le genre?* Actes du colloque, 25 octobre 2002, Montréal, Canada (p. 21-31). Montréal : CRI-VIFF. Repéré à https://www.criviff.qc.ca/sites/criviff.qc.ca/files/publications/pub_122.pdf
- Ullman, S. E. et Peter-Hagene, L. (2014). Social reactions to sexual assault disclosure, coping, perceived control, and PTSD symptoms in sexual assault victims. *Journal of Community Psychology, 42*(4), 495-508. doi: 10.1002/jcop.21624
- van Camp, T., Hébert, M., Guidi, E., Lavoie, F. et Blais, M. (2014). Teens' self-efficacy to deal with dating violence as victim, perpetrator or bystander. *International Review of Victimology, 20*(3), 289-303. doi: 10.1177/0269758014521741

- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S. et Shlonsky, A. (2015). School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (4). doi: 10.1002/14651858.CD004380.pub3.
- Weisz, A. N. et Black, B. M. (2009). *Programs to reduce teen dating violence and sexual assault: perspectives on what works*. New York : Columbia University Press.
- Wurtele, S. et Maureen, C. (2012). Preventing childhood sexual abuse: An ecological approach. Dans J. W. Sons (dir.), *Handbook of child sexual abuse identification, assessment, and treatment*. Paris: John Wiley & Sons.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Ce dernier chapitre rappellera d'abord les principaux résultats de cette recherche mis en relation avec ceux d'études antérieures. Par la suite, des recommandations seront émises en termes d'intervention, de prévention et de recherches futures. En terminant, les limites et la pertinence de cette recherche seront discutées.

7.1 Discussion des principaux résultats

7.1.1 Les effets du programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel*

L'objectif général de ce mémoire était d'évaluer les effets à court terme du programme *Empreinte* auprès des jeunes du secondaire au cours de sa phase pilote au printemps 2017. Les résultats indiquent que pour l'ensemble de l'échantillon, les jeunes obtiennent des scores supérieurs suite à leur participation au programme en ce qui a trait aux connaissances, aux attitudes, aux habiletés préventives et de soutien ainsi qu'au sentiment d'autoefficacité en lien avec la problématique de la violence sexuelle. En fait, des gains par rapport aux connaissances et aux attitudes sont généralement observés chez les jeunes qui participent à de tels programmes de prévention (De La Rue *et al.*, 2014; Lundgren et Amin, 2015), notamment au Québec pour le programme J'AVISE (Chamberland, 2003) et celui du CALACS-Laurentides (Talbot-Savignac,

2013). Des gains concernant les connaissances en plus des attitudes avaient aussi été observés dans l'évaluation des programmes de Viol-Secours (Daigneault *et al.*, 2015) et PASSAJ (Lavoie *et al.*, 2005). Les résultats de la présente recherche ajoutent donc à ce corpus de connaissances en indiquant qu'un programme offert en milieu scolaire peut donner lieu à des améliorations quant aux connaissances et aux attitudes chez les adolescentes et adolescents.

La majorité des études évaluatives s'en tiennent à des mesures de connaissances et d'attitudes pour identifier les effets d'un programme de prévention dans le domaine de la violence sexuelle. Pourtant, la littérature consultée propose des indicateurs supplémentaires afin de mieux cerner les effets chez les jeunes. En ce sens, les habiletés préventives et de soutien des jeunes ainsi que leur sentiment d'autoefficacité ont également été examinés dans la présente étude, car ils peuvent jouer un rôle important dans la prévention de la violence sexuelle (Banyard, 2008; Banyard et Moynihan, 2011; Hines et Palm Reed, 2015; Hoxmeier *et al.*, 2018; Jouriles *et al.*, 2016). Les résultats démontrent que les jeunes s'améliorent par rapport à ces deux variables suite à leur participation au programme *Empreinte*, ce qui est cohérent avec d'autres études comparables. Dans leur méta-analyse, Katz et Moore (2013) indiquent que quelques études évaluatives s'adressant à une clientèle universitaire notent aussi des améliorations par rapport au sentiment d'autoefficacité des participantes et des participants à réagir comme témoin de violence sexuelle. De plus, l'évaluation du programme offert par Viol-Secours démontre que les jeunes qui y participent s'améliorent à court terme en ce qui a trait à leurs habiletés à répondre adéquatement à un dévoilement d'agression sexuelle (Daigneault *et al.*, 2015). Par contre, la participation des jeunes au programme J'AVISE n'était pas associée à une amélioration significative de ces mêmes habiletés (Chamberland, 2003).

Ces améliorations mesurées annoncent des effets prometteurs. En effet, il est essentiel de considérer le rôle que chacune et chacun peut jouer dans la lutte contre la violence sexuelle, qui ne concerne pas seulement les personnes qui commettent ou qui subissent ces violences. Il faut favoriser une prise de conscience individuelle et collective auprès des jeunes, notamment en ce qui a trait aux rapports sociaux de genre (Boucher, 2003). Afin de sensibiliser les jeunes à cette responsabilité sociale et collective, les programmes préventifs peuvent mettre de l'avant le pouvoir d'agir des jeunes, que ce soit en venant en aide à une personne victime, en mettant en place des stratégies d'autoprotection ou encore en ne tolérant pas les diverses manifestations de violences sexuelles vécues ou observées au cours de leur vie. En ce sens, développer les habiletés des jeunes ainsi que leur sentiment d'autoefficacité (plutôt que de limiter à l'acquisition des connaissances), peut favoriser leur mobilisation afin de réduire la tolérance envers la violence sexuelle. Impliquer les pairs et les témoins est une approche recommandée dans les programmes de préventions, dont les effets ont été évalués auprès d'une clientèle universitaire (Jouriles *et al.*, 2018; Katz et Moore, 2013; Moynihan *et al.*, 2015), mais plus rarement auprès d'une population adolescente (Coker *et al.*, 2017; Senn, 2013). Des programmes tels que *Bringing in the Bystander* (Cares *et al.*, 2014) et *Enhanced, Access, Acknowledge, Act (EAAA) Sexual Assault Resistance* (Senn *et al.*, 2017) sont deux exemples de programmes offerts aux étudiants et étudiants universitaires dont les bénéfices auprès des personnes y participant ont été démontrés.

Ces précédents résultats sont positifs et annoncent la pertinence de dispenser le programme *Empreinte* auprès de l'ensemble de la population adolescente au Québec. Il est possible d'identifier certaines caractéristiques de ce programme qui, selon les recommandations émises dans la littérature, peuvent avoir contribué aux gains observés. Tout d'abord, les six ateliers offerts permettent un dosage élevé. En effet, un plus grand nombre de rencontres favorise les apprentissages (Degue *et al.*, 2014; Jouriles *et al.*,

2018; Lundgren et Amin, 2015; Ting, 2009). La structure officielle du programme prévoit que ces ateliers soient donnés sur trois années, ce qui permet également d'offrir plusieurs rencontres réparties dans le temps.

Anderson et Whiston (2005) et Jozkowski (2015) expliquent que transmettre de l'information générale sur la violence sexuelle, aborder la contribution de la socialisation genrée et des mythes véhiculés en plus de discuter des stratégies d'autoprotection dans un programme de prévention contribue au développement d'attitudes plus appropriées. À ce propos, tout au long du programme *Empreinte*, la violence sexuelle est abordée selon une perspective féministe. L'ensemble des thématiques assure une compréhension globale de la problématique en abordant par exemple la culture d'hypersexualisation et les stéréotypes sexuels. Les ateliers amènent les jeunes à déconstruire les mythes véhiculés liés aux agressions sexuelles et ainsi, comprendre la problématique comme un problème social bien davantage qu'un problème individuel.

7.1.2 Les effets du programme selon le genre

De plus, les résultats révèlent que les filles et les garçons diffèrent préalablement à leur participation aux ateliers, les filles obtenant de meilleurs résultats par rapport à l'ensemble des variables. Néanmoins, des améliorations significatives sont observées tant chez les filles que chez les garçons au niveau de leurs connaissances, de leurs attitudes, de leurs habiletés préventives et de soutien ainsi que de leur sentiment d'autoefficacité suite à la participation au programme. Par rapport aux connaissances et aux attitudes, des études évaluatives ont également observé que le genre n'avait pas eu d'effet modérateur sur les gains mesurés (Daigneault *et al.*, 2015; Muck *et al.*, 2018) alors que d'autres ont observé des effets plus limités auprès des garçons, par exemple en ce qui a trait aux connaissances des ressources d'aide disponibles (Daigneault *et al.*, 2015) ou de leurs attitudes (Talbot-Savignac, 2013). En ce qui concerne le programme

Empreinte, il est possible de croire que la mixité des classes ne soit pas une barrière aux apprentissages des garçons puisqu'ils ont obtenu des gains similaires à ceux identifiés chez les filles. Notamment, des auteurs suggèrent que la participation à des ateliers en classe mixte favorise le développement de l'empathie des garçons et la diminution de l'adhésion aux mythes liés aux agressions sexuelles (Clinton-Sherrod *et al.*, 2009; Lonsway *et al.*, 2009).

Pour augmenter les effets auprès des jeunes, à la lumière de leur recension, Vladutiu, Martin et Macy (2011) affirment des programmes qui visent directement les garçons peuvent aussi contribuer notamment à l'amélioration de leurs attitudes. Une autre piste serait d'offrir aux garçons des programmes qui visent à augmenter leurs interventions en tant que témoin, comme le fait *Men's Program* dont les effets bénéfiques ont été démontrés auprès des participants masculins sur leur sentiment d'autoefficacité et leur intention d'agir comme témoin (Langhinrichsen-Rohling, Foubert, Brasfield, Hill, et Shelley-Tremblay, 2011).

7.1.3 L'appréciation des jeunes envers les ateliers

Cette recherche avait également pour objectif de documenter l'appréciation des jeunes envers les ateliers du programme. Les jeunes se sont prononcés notamment envers le contenu et la pertinence des ateliers ainsi que les activités et la clarté de l'intervenante. Les résultats indiquent que l'ensemble de l'échantillon accorde une appréciation élevée envers le programme. De plus, l'expertise des intervenantes formées des CALACS peut susciter une plus grande appréciation de la part des jeunes. En effet, les jeunes perçoivent qu'un cours d'éducation à la sexualité est de meilleure qualité lorsqu'il est offert par des personnes qui semblent confortables avec la thématique, qui la maîtrisent bien et qui semblent posséder les compétences pour offrir des réponses à leurs questions (Allen, 2009; Byers *et al.*, 2013).

Bien que positive pour les deux groupes, l'appréciation des garçons est significativement plus faible que celle des filles. Ce constat a aussi été observé dans d'autres études évaluatives (CRG Research, 2009; Daigneault *et al.*, 2011; Fox *et al.*, 2014; Stanley *et al.*, 2011). L'explication de cette appréciation moins élevée demeure à explorer davantage. Il est possible de se questionner à savoir si les garçons se sentent moins interpellés par la problématique abordée et si les activités et les contenus suscitent suffisamment leur intérêt. Par exemple, Stanley *et al.* (2011) suggèrent que des stratégies pédagogiques qui mettent les jeunes davantage en action pourraient susciter une plus grande appréciation de la part des participants masculins. De plus, les jeunes perçoivent plus favorablement l'éducation à la sexualité reçue en classe lorsque les sujets abordés sont liés à leurs intérêts (Byers *et al.*, 2013).

7.1.4 Les effets du programme chez les jeunes ayant été victimes d'agression sexuelle comparativement aux jeunes non victimes

Cette recherche visait aussi à vérifier si les effets du programme différaient auprès des jeunes ayant été victime d'agression sexuelle. À ce propos, les résultats suggèrent que les gains mesurés quant à l'ensemble des variables à l'étude ne diffèrent pas pour les personnes ayant été victimes d'agression sexuelle. Ceci rejoint le résultat d'autres évaluations (Daigneault *et al.*, 2011; Taylor, Mumford et Stein, 2015). Le niveau d'appréciation attribué envers les ateliers ne se démarquait pas pour ce groupe non plus. Il est possible de penser que le programme est adapté pour les jeunes victimes qui y participent et qu'il fait preuve de sensibilité à cet égard. Il est important que les futures évaluations de programmes de prévention de la violence sexuelle tiennent également compte de cette caractéristique chez les participantes et participants afin d'assurer des effets bénéfiques pour l'ensemble de ces jeunes, comme l'a démontré la présente étude.

7.2 Recommandations pour de futures recherches

Plusieurs avenues de recherches futures peuvent être envisagées en ce qui a trait à l'évaluation de programmes de prévention de la violence sexuelle auprès d'une population adolescente. D'abord, documenter les effets à moyen et à long terme d'un programme est recommandé. Bien que des effets proximaux soient observés dans plusieurs études évaluatives, certaines d'entre elles ne parviennent pas à démontrer que les effets mesurés se maintiennent dans le temps. Tel est le cas du programme PASSAJ, dont l'évaluation révèle qu'à la relance effectuée près d'un an plus tard, les acquis des jeunes quant à leurs connaissances s'amenuisaient (Lavoie *et al.*, 2005). En revanche, les gains obtenus relatifs à leurs attitudes et à leur perception envers la possibilité d'intervenir vis-à-vis une situation de violence se maintenaient. Tel que mentionné par les auteures, ces résultats soulèvent la pertinence d'assurer des interventions à plus long terme par divers moyens afin qu'il y ait une répétition des notions abordées et certaines séances de rappel et ainsi favoriser le maintien des apprentissages (Lavoie *et al.*, 2007). Ceci appuie le bien-fondé de la structure prévue du programme *Empreinte*, qui comprend des ateliers échelonnés sur trois années, dont les effets à plus long terme devront être mesurés. En effet, il serait important de mener à nouveau une évaluation du programme lors de son déploiement officiel et de comparer les résultats des participantes et des participants à ceux d'un groupe témoin ne recevant pas les ateliers. Par conséquent, les effets mesurés pourraient être plus spécifiquement attribuables à la participation des jeunes au programme.

Tel que rapporté précédemment, la recension des écrits sur la fidélité des programmes réalisée par Lynas et Hawkins (2017) révèle que peu de programmes documentent des informations ou mesurent des indicateurs de fidélité d'implantation des programmes malgré leur pertinence pour une interprétation juste des effets mesurés. De ce fait, il en

ressort l'importance de combiner une évaluation de la fidélité à une évaluation des effets afin de s'assurer que le programme est bel et bien donné tel que planifié, ce que les grilles d'uniformité utilisées dans cette étude ont permis de vérifier. En ce sens, les études évaluatives pourraient s'assurer que les ateliers soient dispensés de façon similaire, qu'ils demeurent cohérents avec le développement psychosexuel des jeunes, que la qualité de l'animation soit maintenue et que l'approche du programme soit préservée.

Le programme *Empreinte* propose actuellement quelques options de flexibilité quant à ses différentes modalités, que ce soit par rapport aux vidéos présentés ou à la durée de la rencontre (60 ou 75 minutes). En ce sens, il est recommandé d'identifier quels sont les ingrédients actifs qui composent *Empreinte* qui sont potentiellement responsables des gains observés et qui doivent impérativement être conservés, peu importe son adaptation dans les milieux (Lynas et Hawkins, 2017). Ces ingrédients peuvent être par exemple le temps des ateliers et leur répartition, les principes d'interventions tels que les compétences nécessaires à l'animation des ateliers et l'interactivité avec les jeunes pendant les ateliers ou bien les modalités des activités données à savoir dans quelles mesures elles peuvent être modifiées pour assurer l'efficacité du programme.

De plus, considérant que le programme *Empreinte* sera déployé à travers le Québec, développer des stratégies d'adaptation du programme à diverses réalités devrait être planifié afin que ces versions adaptées soient toujours en cohérence avec les éléments fondamentaux et les valeurs du programme (Bartholomew *et al.*, 2016). Notamment, adapter les activités et les contenus pour des jeunes en classe d'adaptation scolaire serait à privilégier. De même, des ajustements pourraient être apportés ou des lignes directrices pourraient être identifiées afin de mieux rejoindre des communautés autochtones.

Parallèlement, d'autres pistes de recherches sont à envisager. Il a été mentionné qu'il n'était pas rare d'observer une appréciation plus faible des garçons envers les programmes de prévention de la violence. Bien que ce ne soit pas le cas dans cette étude, il a aussi été rapporté que les gains mesurés pouvaient être plus faibles chez les garçons par rapport aux filles. De ce fait, dans le cadre d'une future recherche, il serait intéressant de documenter avec plus de précision la perception des garçons envers de tels programmes et face aux différentes activités proposées. Une méthodologie qualitative pourrait être privilégiée puisque ce type de devis peut apporter une rétroaction éclairante de la part des jeunes dans une démarche évaluative (Turcotte *et al.*, 2010; Meyer et Stein, 2004).

Enfin, les futures études évaluatives devraient tenir compte d'indicateurs significatifs dans la prévention de la violence sexuelle. En ce sens, d'autres évaluations pourraient se servir des mesures utilisées dans cette présente recherche en lien avec les habiletés préventives et de soutien et le sentiment d'autoefficacité. Aussi, il est démontré que certaines populations sont plus à risque d'être victimes d'agression sexuelle, telles que les jeunes de la diversité sexuelle et de genre, les jeunes vivant avec une déficience physique ou intellectuelle ainsi que les jeunes issus de communautés autochtones (Butler, 2013; Jones, *et al.*, 2012; Rothman *et al.*, 2011; Statistique Canada, 2017). De ce fait, les futures études pourraient vérifier les effets des interventions préventives spécifiquement auprès de ces groupes. Ces groupes étant sous-représentés dans l'échantillon de la présente étude, il n'était pas possible d'en tenir compte dans les analyses. Finalement, il serait pertinent que les futures recherches vérifient si les programmes ont des effets sur la perpétration la violence sexuelle et sur la victimisation (Degue *et al.*, 2014; Jones, 2014; Lundgren et Amin, 2015). Il demeure en effet essentiel d'évaluer la portée du programme sur l'incidence de la violence sexuelle. À ce jour, peu d'études évaluatives l'ont fait auprès des jeunes (Lundgren et Amin, 2015).

7.3 Limites de l'étude

La présente étude comporte quelques limites. En premier lieu, l'absence d'un groupe témoin constitue une limite méthodologique puisqu'il n'est pas possible d'attribuer les gains mesurés directement à la participation des jeunes au programme à l'étude et non pas au simple passage du temps (Weisz et Black, 2009). De plus, les résultats nous informent des améliorations des jeunes à court terme. Il n'est donc pas possible de confirmer si ces apprentissages se maintiennent dans le temps, ce qui représente une deuxième limite. Pour ce faire, une relance quelques mois plus tard aurait été nécessaire afin d'évaluer les effets du programme à plus long terme. Aussi, il est possible qu'il y ait eu un biais d'accoutumance entre les deux passations de questionnaires, surtout par rapport au test de connaissances (Brousselle *et al.*, 2011). Comme deux mois en moyenne s'écoulaient entre le prétest et le post-test, cette limite est par contre atténuée.

7.4 Contributions de l'étude

Tout d'abord, ce mémoire contribue aux connaissances dans le domaine de l'évaluation de programmes de prévention en ayant démontré les effets associés à la participation au programme *Empreinte* en ce qui concerne les connaissances, les attitudes, les habiletés préventives et de soutien ainsi que le sentiment d'autoefficacité en plus d'avoir documenté l'appréciation des jeunes. Cette étude a également permis de comparer les résultats des filles et des garçons en plus de prendre en compte l'expérience de victimisation sexuelle des participantes et des participants. Ces choix méthodologiques de mesurer ces variables et de considérer le genre et l'expérience de victimisation sexuelle antérieure ont permis de pallier à des lacunes identifiées en évaluation de programme de prévention des violences sexuelles.

D'un point de vue sexologique, cette recherche a permis d'identifier des améliorations significatives chez les jeunes par rapport à la problématique de la violence sexuelle. Ces résultats suggèrent donc l'efficacité potentielle que peut avoir le programme *Empreinte* en matière de prévention de la violence sexuelle. Ses retombées sont directes pour l'intervention et contribuent à l'optimisation des pratiques préventives offertes aux jeunes. Comme les nouveaux contenus obligatoires en éducation à la sexualité sont intégrés au cursus scolaire québécois, cette première évaluation indique que le programme *Empreinte* est un programme prometteur à implanter dans les écoles secondaires de la province.

D'ailleurs, en ce qui concerne l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, le personnel enseignant préfère parfois inviter en classe à des intervenantes et des intervenants de l'extérieur, provenant d'organismes communautaires par exemple (McRee, Madsen et Eisenberg, 2014). Cette alternative pour dispenser de l'éducation à la sexualité peut être justifiée par le désir de familiariser les jeunes avec les ressources du milieu, pour bénéficier de leur expertise ou encore en raison d'un malaise personnel à enseigner certaines thématiques (McRee *et al.*, 2014). Davantage de thèmes considérés comme plus « controversés » sont abordés par les intervenantes et les intervenants de l'externe plutôt que par le personnel enseignant (McRee *et al.*, 2014). En effet le personnel enseignant a plutôt tendance à éviter d'aborder certains sujets, tels que la violence sexuelle, considérant qu'il s'agit d'un sujet plus délicat (Eisenberg, Madsen, Oliphant et Sieving, 2013). Ces préoccupations et le sentiment d'être peu à l'aise d'aborder cette problématique avec les jeunes ont également été soulevés par la plupart des établissements scolaires lors d'une consultation auprès des écoles participantes au projet pilote d'éducation à la sexualité au Québec en 2015-2016 (Jetté, 2017). Ceci étant dit, il semble judicieux pour les écoles secondaires québécoises d'intégrer le programme *Empreinte* dans le cheminement scolaire des élèves : les intervenantes des

CALACS sont formées, confortables d'aborder la problématique de la violence sexuelle et en mesure d'offrir un soutien adéquat aux jeunes victimes.

En terminant, la collaboration entre les milieux de l'intervention et scientifique a donné lieu au développement d'un programme de prévention prometteur et dont les effets positifs sont observés chez les filles et les garçons, chez les jeunes victimes et non victimes. D'autres évaluations seront nécessaires afin de documenter l'efficacité de celui-ci dans sa structure originale avec un étalement des six rencontres sur trois années scolaires. Néanmoins, les résultats de ce projet de mémoire demeurent considérables et permettent de poursuivre le déploiement du programme *Empreinte* avec optimisme.

ANNEXE A

MODÈLE LOGIQUE DU PROGRAMME *EMPREINTE : AGIR ENSEMBLE*
CONTRE LES AGRESSIONS À CARACTÈRE SEXUEL



Problème : Prévalence élevée de victimisation sexuelle <18 ans. Revictimisation. Présence de conditions perpétuant la violence sexuelle, tout particulièrement envers les femmes et les enfants. Programmes de prévention non évalués.

Hypothèse : S'il y a des ateliers auprès des élèves (sec. 2-3-4), combinés à une sensibilisation auprès du personnel scolaire et des parents, ALORS cela devrait contribuer à susciter des changements de connaissances, d'attitudes et de comportements auprès de ces trois groupes; Si ces changements se produisent au niveau individuel, ALORS on peut s'attendre à une diminution de la tolérance sociale vis-à-vis les violences sexuelles dans les milieux scolaire et familial.

INTRANTS		RÉSULTATS/EXTRANTS		EFFETS/IMPACTS	
Ressources	Activités			Court terme	Moyen/long terme
Ressources financières Subvention CFC Subvention MEEES	Général • Promotion auprès des écoles, des ministères, des commissions scolaires... • Évaluation des quatre volets du programme	• Collaboration des écoles pour implanter le programme • Rapport d'évaluation	• Soutien à l'implantation et engagement pour les volets	• Consolidation du partenariat CALACS-écoles • Les effets du programme sont documentés et diffusés	
Ressources humaines Coordonnatrice Chercheuses UQAM (2) CALACS (27) RCCALACS Comité d'encadrement Services collectifs UQAM	Formation personnel scolaire (1jr) • Formation pour le personnel enseignant et non enseignant, avant les ateliers en classe. Dispensée par les équipes CALACS Sensibilisation auprès des parents • Six courtes capsules vidéo disponibles sur Internet	• Manuel de formation • Chaque CALACS dispense une formation sur son territoire	• Compréhension commune d'Empreinte • Compréhension plus précise des ACS • ↑ Connaissances sur les ressources à l'école et dans la communauté	• Réinvestissement des acquis dans l'intervention auprès des jeunes (soutien, référence...)	
Ressources matérielles Locaux UQAM Outils promotionnels (lettres, documents explicatifs, logo...)	Prévention auprès des jeunes • Six ateliers pour les élèves du secondaire 2-3-4 (option 4 ateliers ou 6 ateliers)	• Promotion (lancement, via écoles...) • Visuellement par les parents simultanément aux ateliers • Guide d'animation et PPT • Animation du programme (4 ou 6 ateliers) • Visite minimale: 1 école/CALACS	• Compréhension plus précise des ACS • ↑ Connaissances sur les ressources	• Créer des opportunités pour discuter avec leurs jeunes des ACS	
			• ↑ Connaissances et attitudes (ACS, consentement, hypersexualisation, exploitation sexuelle) • ↑ Compréhension de leur rôle dans la lutte contre les ACS • ↑ Connaissances sur les ressources	• Agir comme agent de changement dans son école/communauté • Renforcer le pouvoir d'agir	
Contexte/Facteurs externes : Apprentissages en éducation à la sexualité, visibilité médiatique de la problématique, stratégies gouvernementales, financement des CALACS					

Mélanie St-Hilaire et Manon Bergeron (2016)

Tiré de Bergeron et al., (2018, p.11)

ANNEXE B

CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON

Caractéristiques de l'échantillon (n=167)

	<i>n</i>	%
Genre		
Filles	105	62,9
Garçons	55	32,9
Je préfère ne pas répondre	7	4,2
Âge (M = 14,92, é.t = 0,77)		
14 ans	50	30,7
15 ans	81	49,7
16 ans	27	16,5
17 ans	5	3,1
Inuit, métisse ou autochtone		
Non	109	68,6
Oui	29	18,2
Je préfère ne pas répondre	21	13,2
Minorité visible		
Non	103	64,4
Oui	29	18,1
Je préfère ne pas répondre	28	17,5
Orientation sexuelle		
Hétérosexuelle	137	84,5
Homosexuelle ou bisexuelle	7	4,3
En questionnement / ne sais pas	9	5,6
Je préfère ne pas répondre	9	5,6

ANNEXE C

CERTIFICAT APPROBATION ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, a examiné le protocole de recherche suivant et jugé qu'il est conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (décembre 2015).

Protocole de recherche

Chercheur principal : Manon Bergeron
Unité de rattachement : Département de sexologie
Équipe de recherche :
Professeure : Martine Hébert (UQAM)
Coordonnatrice : Laurie Fradette-Drouin
Étudiante cycles supérieurs : Anne-Julie Bouchard
Titre du protocole de recherche : *Programme Empreinte: Évaluation des ateliers de prévention auprès des adolescents et adolescentes*
Sources de financement (le cas échéant) : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
Durée du projet : 2 ans

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées au comité.¹ Tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité.

Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au 31 janvier 2018. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificat².



1^{er} février 2017

Éric Dion, Ph.D.
Professeur
Président

Date d'émission initiale du certificat

¹ <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/modifications-apportees-a-un-projet-en-cours.html>

² <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/rapport-annuel-ou-final-de-suivi.html>

ANNEXE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Évaluation des ateliers en classe auprès des jeunes »

Chercheuses responsables : Manon Bergeron, Ph. D., Professeure au Département de sexologie (UQAM)
Martine Hébert, Ph. D., Professeure au Département de sexologie (UQAM)

Coordonnatrice du projet : Laurie Fradette-Drouin, M.A. Sexologue, Coordonnatrice (UQAM/RQCALACS)

Savais-tu que...

Tous les élèves de 3^e secondaire de ton école participeront à **des activités en classe sur la prévention des agressions à caractère sexuel**. Il s'agit du programme *Empreinte*. D'ailleurs, des jeunes de partout au Québec recevront les mêmes activités. Ces activités sont animées par des intervenantes du Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (CALACS) de ta région, qui sont spécialisées dans le domaine des agressions à caractère sexuel.

Parce que notre programme est nouveau, il est important d'évaluer les effets d'*Empreinte* auprès des jeunes. L'équipe veut donc savoir si ce programme t'a appris de nouvelles informations, t'a fait réfléchir et si tu l'as apprécié. Nous t'invitons à prendre connaissance des informations suivantes. Si tu acceptes de participer à l'étude, tu dois signer le formulaire et le remettre à la membre de l'équipe de recherche présente dans ta classe.

En quoi consiste ta participation à l'étude ?

Si tu décides de participer, ta collaboration consistera à remplir **trois courts questionnaires en classe (une semaine avant les ateliers, une semaine après les ateliers et 2 mois après les ateliers)**. La durée pour remplir les questionnaires est d'environ **25 minutes**. Les questionnaires comportent des questions sur ta perception des agressions à caractère sexuel et aussi quelques questions sur ton vécu personnel. C'est important que tu saches que les questionnaires sont anonymes, donc tu n'auras pas à y écrire ton nom.

Quels sont les avantages de l'étude ?

Ta participation permettra aux chercheuses de connaître les effets des activités du programme *Empreinte* auprès des jeunes de ton âge. Le fait de recueillir ces informations contribuera à **améliorer les activités pour que les jeunes les apprécient encore plus et qu'ils apprennent plus d'informations utiles pour eux**.

Quels sont les désavantages de l'étude ?

Certains jeunes pourraient **ressentir des émotions désagréables** en répondant à certaines questions portant sur des événements de vie personnels. Aussi, certains jeunes pourraient être inconfortables de répondre aux questions par rapport à ces expériences. Toutefois, tu peux **arrêter de répondre au questionnaire à n'importe quel moment** si tu le désires. Tu pourras aussi discuter avec l'intervenante du CALACS ou la membre de l'équipe de recherche, ou encore communiquer avec une des ressources indiquées au bas du formulaire.

Comment faire pour être anonyme ?

Pour ne pas t'identifier comme personne participante à l'étude, tu n'auras pas à écrire ton nom sur les questionnaires. Les données seront traitées de manière entièrement confidentielle. Ton anonymat sera assuré par l'utilisation d'un code. Tu devras écrire le même code sur les trois questionnaires : ainsi, les chercheuses sauront que c'est le même élève qui a répondu aux trois questionnaires.

Les membres de l'équipe de recherche sont les seules à avoir accès aux questionnaires remplis. Ces personnes sont tenues au respect de la confidentialité. Il est important de te dire que la confidentialité est assurée à l'intérieur des limites prescrites par les lois québécoises et canadiennes. Les questionnaires seront gardés dans le bureau de la chercheuse responsable, dans un classeur qui sera barré avec une clé. Les questionnaires seront gardés pendant 5 ans et ils seront ensuite détruits.

Ta participation est volontaire

Ta participation à l'étude est **volontaire**, donc tu es entièrement libre de participer ou non, en partie ou en totalité, aux différentes étapes de l'étude. Même si tu as accepté de participer au début, **tu peux changer d'idée en tout temps**. Tu n'auras pas besoin d'expliquer la raison de ta décision et tu n'auras aucune pénalité pour avoir choisi d'arrêter. Aucune rémunération ni compensation n'est offerte pour ta participation.

Ton accord à participer implique que tu acceptes que l'équipe de recherche puisse utiliser les renseignements recueillis dans des articles scientifiques, des conférences et un mémoire de maîtrise. Par contre, les résultats demeurent anonymes et confidentiels.

Des questions sur l'étude ?

Voici les personnes disponibles pour répondre à tes questions concernant l'étude :

- ➔ **Manon Bergeron**, Ph. D., Sexologue, Professeure au Département de sexologie (UQAM)
Adresse courriel : bergeron.manon@uqam.ca
Téléphone : 514 987-3000, poste 5361
- ➔ **Laurie Fradette-Drouin**, Sexologue, Coordinatrice du projet *Empreinte* (UQAM)
Adresse courriel : laurie.fradette@rqcalacs.qc.ca
Téléphone : 514 987-3000, poste 3535

Nous voulons te remercier

Ta participation est essentielle. L'équipe de recherche tient à te remercier de ta participation. Tes réponses aux questionnaires vont permettre à l'équipe de s'assurer que le programme *Empreinte* répond aux besoins des jeunes.

Si tu ressens le besoin de parler

Voici des ressources disponibles gratuitement pour répondre à tes questions et t'aider si tu en ressens le besoin :

- ➔ **Le CALACS de ta région** : tu peux l'identifier en consultant la liste des différents CALACS ici : <http://www.rqcalacs.qc.ca/calacs.php>
- ➔ **Tel-Jeunes.com**, intervenants disponibles à n'importe quelle heure du jour ou de la nuit, à tous les jours
Téléphone : 1 800 263-2266 (en tout temps) / Texto : 514 600-1002 (entre 8h et 23h)
- ➔ **Ligne d'écoute pour les victimes d'agressions sexuelles**, disponible en tout temps
Téléphone : 1 888 933-9007 / Site web : www.agressionssexuelles.gouv.qc.ca

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

SIGNATURE DU JEUNE

Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

J'accepte librement de participer et de répondre à deux questionnaires en classe :

OUI NON

Prénom et nom du/de la jeune (lettres moulées)

Manon Bergeron (UQAM)

Nom de la responsable du projet

(Courriel : bergeron.manon@uqam.ca)

Signature de la responsable du projet

Date

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité au numéro 514 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel : ombudsman@uqam.ca ou téléphone : 514 987-3151).

BIBLIOGRAPHIE

- Agence de la santé publique. (2008). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*. Repéré à <https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/migration/phac-aspc/publicat/cgshe-ldnemss/pdf/guidelines-fra.pdf>
- Ahrens, C. E. et Campbell, R. (2000). Assisting rape victims as they recover from rape. The impact on friends. *Journal of Interpersonal Violence*, 15(9), 959-986. doi: 10.1177/088626000015009004
- Aakvaag, H. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T. et Dyb, G. (2017). Adult victimization in female survivors of childhood violence and abuse: The contribution of multiple types of violence. *Violence Against Women*, 23(13), 1601-1619. doi: 10.1177/1077801216664427
- Allen, L. (2009). "It's not who they are it's what they are like": re - conceptualising sexuality education's 'best educator' debate. *Sex Education*, 9(1), 33-49. doi: 10.1080/14681810802639814
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett Jr, W., Traver, H. et Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50(2), 341-358. doi: 10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x
- Anderson, L. A. et Whiston, S. C. (2005). Sexual assault education programs: A meta-analytic examination of their effectiveness. *Psychology of Women Quarterly*, 29(4), 374-388. doi: 10.1111/j.1471-6402.2005.00237.x
- Bandura, A. (2001). *Autoefficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. (2007). *Autoefficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52, 1-26. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Banyard, V. L. (2008). Measurement and correlates of prosocial bystander behavior: The case of interpersonal violence. *Violence and Victims*, 23(1), 83-97. doi: 10.1891/0886-6708.23.1.83
- Banyard, V. L. et Moynihan, M. M. (2011). Variation in bystander behavior related to sexual and intimate partner violence prevention: Correlates in a sample of college students. *Psychology of Violence*, 1(4), 287-301. doi: 10.1037/a0023544
- Banyard, V. L., Moynihan, M. M., Walsh, W. A., Cohn, E. S. et Ward, S. (2010). Friends of survivors: The community impact of unwanted sexual experiences. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(2), 242-256. doi: 10.1177/0886260509334407
- Banyard, V. L., Plante, E. G. et Moynihan, M. M. (2008). *Rape prevention through bystander education at a northeastern state university, 2002-2004*. [Fichier de données]. doi: 10.3886/ICPSR04367.v1
- Baril, K. et Tourigny, M. (2016). Facteurs maternels associés au cycle intergénérationnel de la victimisation sexuelle dans l'enfance parmi des femmes de la population générale. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(4), 266-277. doi: 10.1037/cbs0000052
- Barron, I. G., Miller, D. J. et Kelly, T. B. (2015). School-based child sexual abuse prevention programs: Moving toward resiliency-informed evaluation. *Journal of Child Sexual Abuse*, 24(1), 77-96. doi: 10.1080/10538712.2015.990175
- Bartholomew, L. K., Markham, C. M., Ruiter, R. A. C., Fernández, M. E., Kok, G., et Parcel, G. S. (2016). *Planning health promotion programs: An intervention mapping approach* (4^e éd.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Basile, K., Smith, S., Breiding, M., Black, M. et Mahendra, R. (2014). *Sexual violence surveillance: Uniform definitions and recommended data elements, Version 2.0*. Repéré à <https://www.cdc.gov/violenceprevention/sexualviolence/definitions.html>

- Bergeron, M., Girard, A. et RQCALACS. (2014). *Analyse des pratiques préventives des CALACS en matière d'agressions à caractère sexuel dans les écoles secondaires du Québec : à la recherche de balises communes*. Montréal: Département de sexologie et Service aux collectivités, Université du Québec à Montréal. Repéré à <http://www.rqcalacs.qc.ca/administration/ckeditor/ckfinder/userfiles/files/Publications/Rapport%20prevention%20SEPT-14.pdf>
- Bergeron, M. et Hébert, M. (2011). La prévention et la formation en matière d'agression sexuelle contre les enfants. Dans M. Hébert, M. Cyr et M. Tourigny (dir.), *L'agression sexuelle envers les enfants. Tome 1*. (p. 445-493). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, M., Hébert, M., Brodeur, G., Bouchard, A.-J., Jodoin, K., Julien, M. et Regroupement québécois des CALACS. (2018). *Rapport d'évaluation du programme Empreinte : agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Bergeron, M., Hébert, M., Fradette-Drouin, L., CALACS Agression Estrie, CALACS Châteauguay, CALACS Entraid'Action, . . . Regroupement québécois des CALACS (2017). *Programme Empreinte : agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel - Guide d'animation auprès des jeunes de niveau secondaire*. Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal.
- Billette, V. et Modin, M. (2002a). *Prévenir les agressions à caractère sexuel : volet I. Guide d'animation*. Montréal, Canada : Collection Techniques d'éducation spécialisée.
- Billette, V. et Modin, M. (2002b). *Prévenir les agressions à caractère sexuel : volet II. Guide d'intervention*. Montréal, Canada : Collection Techniques d'éducation spécialisée.
- Bottoms, B. L., Peter-Hagene, L. C., Epstein, M. A., Wiley, T. R. A., Reynolds, C. E. et Rudnicki, A. G. (2016). Abuse characteristics and individual differences related to disclosing childhood sexual, physical, and emotional abuse and witnessed domestic violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(7), 1308-1339. doi: 10.1177/0886260514564155

- Boucher, K. (2003). « Faites la prévention, mais pas l'amour ! » : des regards féministes sur la recherche et l'intervention en éducation sexuelle. *Recherches féministes*, 16(1), 121-158. doi : 10.7202/007345ar
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. doi: 10.1037/0003-066X.32.7.513
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human : Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Brousselle, A., Champagne, F., Contandriopoulos, A-P. et Hartz, Z. (2011). *L'évaluation : Concepts et méthodes* (2e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Butler, A. C. (2013). Child sexual assault: Risk factors for girls. *Child Abuse & Neglect*, 37(9), 643-652. doi: 10.1016/j.chiabu.2013.06.009
- Byers, E. S., Sears, H. A. et Foster, L. R. (2013). Factors associated with middle school students' perceptions of the quality of school-based sexual health education. *Sex Education*, 13(2), 214-227. doi: 10.1080/14681811.2012.727083
- Cameron, C. A., Byers, E. S., Miller, S. A., McKay, S. L., St. Pierre, M., Glenn, S. et The Provincial Strategy Team for Dating Violence prevention (2007). *Dating Violence Prevention in New Brunswick*. Repéré à https://www.unb.ca/fredericton/arts/centres/mmfc/_resources/pdfs/team2007c.pdf
- Cares, A. C., Banyard, V. L., Moynihan, M. M., Williams, L. M., Potter, S. J., & Stapleton, J. G. (2015). Changing attitudes about being a bystander to violence: Translating an in-person education program to a new campus. *Violence Against Women An International Journal*, 21(2), 165-187. doi: 10.1177/1077801214564681
- Chamberland, A. (2003). *Évaluation des effets du volet information et sensibilisation du programme Jeunes en action contre la violence sexuelle (J'AVISE)*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.

- Classen, C., Palesh, O. et Aggarwal, R. (2005). Sexual revictimization: A review of the empirical literature. *Trauma Violence Abuse*, 6(2), 103 - 129. doi: 10.1177/1524838005275087
- Clinton-Sherrod, A. M., Morgan-Lopez, A. A., Gibbs, D., Hawkins, S. R., Hart, L., Ball, B., . . . Littler, N. (2009). Factors contributing to the effectiveness of four-school based sexual violence interventions. *Health Promotion Practice*, 10(1), 19-28. doi: 10.1177/1524839908319593
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e éd.). Hillsdale, États-Unis : Lawrence Erlbaum.
- Coker, A. L., Bush, H. M., Cook-Craig, P. G., Degue, S. A., Clear, E. R., Brancato, C. J., . . . Recktenwald, E. A. (2017). RCT testing bystander effectiveness to reduce violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 52(5), 566-578. doi: 10.1016/j.amepre.2017.01.020
- Conseil d'information & d'éducation sexuelles du Canada. (2018). *Draft core principles of comprehensive sexual health education for Canadians*. Repéré à <http://sieccan.org/wp-content/uploads/2018/08/SIECCAN-DRAFT-Core-Principles-of-Comprehensive-Sexual-Health-Education.pdf>
- Cornelius, T. L. et Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12(3), 364-375. doi: 10.1016/j.avb.2006.09.006
- Coulton, C. J., Crampton, D. S., Irwin, M., Spilsbury, J. C. et Korbin, J. E. (2007). How neighborhoods influence child maltreatment: A review of the literature and alternative pathways. *Child Abuse & Neglect*, 31(11-12), p. 1117-1142. doi: 10.1016/j.chiabu.2007.03.023
- CRG Research. (2009). *An independant evaluation of the TRUST education project: Final report*. Repéré à <https://tender.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/TRUST-Project-External-Evaluation-Report-CRG.pdf>
- Cutajar, M. C., Mullen, P. E., Ogloff, J. R. P., Thomas, S. D., Wells, D. L. et Spataro, J. (2010). Psychopathology in a large cohort of sexually abused children followed up to 43 years. *Child Abuse & Neglect*, 34(11), 813-822. doi: 10.1016/j.chiabu.2010.04.004

- Daigneault, I., Hébert, M., Bourgeois, C., Dargan, S. et Frappier, J.-Y. (2017). Santé mentale et physique des filles et des garçons agressés sexuellement : Une étude de cas contrôlé apparié avec un suivi de cohortes sur 10 ans. *Criminologie*, 50(1), 99. doi: 10.7202/1039798ar
- Daigneault, I., Hébert, M. et McDuff, P. (2009). Men's and women's childhood sexual abuse and victimization in adult partner relationships: A study of risk factors. *Child Abuse Neglect*, 33(9), 638 - 647. doi: 10.1016/j.chiabu.2009.04.003
- Daigneault, I., Hébert, M., McDuff, P., Michaud, F., Vézina-Gagnon, P., Henry, A. et Porter-Vignola, É. (2015). Effectiveness of a sexual assault awareness and prevention workshop for youth: A 3-month follow-up pragmatic cluster randomization study. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 24(1), 19-30. doi: 10.3138/cjhs.2626
- Daigneault, I., Michaud, F., Hébert, M., Caron, L. et McDuff, P. (2011). *Rapport des effets à court et à moyen terme des profils d'apprentissage et de la satisfaction des participants à l'atelier de prévention de l'agression sexuelle offert par viol-secours aux adolescents de 4e et 5e secondaire de la région de la Capitale-Nationale*. Repéré à <https://isabelledaigneault.ca/a-propos/biblio/rapport-des-effets-%C3%A0-court-et-moyen-terme-des-profils-d%E2%80%99apprentissage-et-de-la>
- De La Rue, L., Polanin, J., Espelage, D. et Pigott, T. (2014). School-based interventions to reduce dating and sexual violence: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 2014(7), 1-110. doi: 10.4073/csr.2014.7
- Degue, S., Valle, L. A., Holt, M. K., Massetti, G. M., Matjasko, J. L. et Tharp, A. T. (2014). A systematic review of primary prevention strategies for sexual violence perpetration. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 346-362. doi: 10.1016/j.avb.2014.05.00
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. et Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18 (2), 237 – 256. doi : 10.1093/her/18.2.237

- Easton, S. D., Coohy, C., O'Leary, P., Zhang, Y. et Hua, L. (2011). The effect of childhood sexual abuse on psychosexual functioning during adulthood. *Journal of Family, 26*(1), 47-50. doi: 10.1007/s10896-010-9340-6
- Easton, S. D., Saltzman, L. et Willis, D. G. (2014). "Would you tell under circumstances like that?": Barriers to disclosure of child sexual abuse for men. *Psychology of Men & Masculinity, 15*(4), 460-469. doi: 10.1037/a0034223
- Eisenberg, M. E., Madsen, N., Oliphant, J. A. et Sieving, R. E. (2013). Barriers to providing the sexuality education that teachers believe students need. *Journal of School Health, 83*(5), 335-342. doi: 10.1111/josh.12036
- Fagan, A. A. et Catalano, R. F. (2013). What works in youth violence prevention: A review of the literature. *Research on Social Work Practice, 23*(2), 141-156. doi: 10.1177/1049731512465899
- Fairchild, A. J. et McQuillin, S. D. (2010). Evaluating mediation and moderation effects in school psychology: A presentation of methods and review of current practice. *Journal of School Psychology, 48*(1), 53-84. doi: 10.1016/j.jsp.2009.09.001
- Farrell, A. D., Meyer, A. L., Kung, E. M. et Sullivan, T. N. (2010). Development and evaluation of school-based violence prevention programs. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 30*(2), 207-220. doi: 0.1207/S15374424JCCP3002_8
- Fergusson, D. M., McLeod, G. F. H. et Horwood, L. J. (2013). Childhood sexual abuse and adult developmental outcomes: Findings from a 30-year longitudinal study in New Zealand. *Child Abuse & Neglect, 37*(9), 664-674. doi: 10.1016/j.chiabu.2013.03.013
- Finkelhor, D., Shattuck, A., Turner, H. et Hamby, S. (2014). La polyvictimisation comme facteur de risque de revictimisation sexuelle. *Criminologie, 41*(1), 41-58. doi: 10.7202/1024006ar
- Fox, C. L., Hale, R. et Gadd, D. (2014). Domestic abuse prevention education: Listening to the views of young people. *Sex Education, 14*(1), 28-41. doi: 10.1080/14681811.2013.816949

- Fox, K. A. et Shjarback, J. A. (2016). What works to reduce victimization? Synthesizing what we know and where to go from here. *Violence and victims*, 31(2), 285. doi: 10.1891/0886-6708.VV-D-14-00146
- Gaudreau, L. (2001). *Évaluer pour évoluer : les étapes d'une évaluation de programme ou de projet*. Montréal : Éditions logiques; Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, B. et Bourgeois, I. (2016). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Canada. (2018). *Comprendre l'inconduite sexuelle*. Repéré à <https://www.canada.ca/fr/ministere-defense-nationale/services/avantages-militaires/conflits-inconduite/operation-honneur/comprendre-prevenir-reagir/comprendre-inconduite-sexuelle.html>
- Hall, E. R., Howard, J. A. et Boezio, S. L. (1986). Tolerance of rape: A sexist or antisocial attitude? *Psychology of Women Quarterly*, 10(2), 101-118. doi: 10.1111/j.1471-6402.1986.tb00739.x
- Hanson, K. A. et Gidycz, C. A. (1993). Evaluation of a sexual assault prevention program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(6), 1046-1052. doi: 10.1037/0022-006X.61.6.1046
- Harisson, P. J., Downes, J. et Williams, M. D. (1991). Date and acquaintance rape: Perceptions and attitude change strategies. *Journal of College Student Development*, 32(2), 131- 139. Repéré à <http://psycnet.apa.org/record/1991-21615-001>
- Haskell, L. (2011). *Key best practices for effective sexual violence public education campaigns: A summary*. Ottawa: Queen's Printer for Ontario. Repéré à <http://www.learningtoendabuse.ca/sites/default/files/Best%20Practices.pdf>

- Hébert, M., Blais, M. et Lavoie, F. (2017). Prevalence of teen dating victimization among a representative sample of high school students in *Quebec*. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(3), 225-233. doi: 10.1016/j.ijchp.2017.06.001
- Hébert, M., Daigneault, I., Langevin, R. et Jud, A. (2017). L'agression sexuelle envers les enfants et les adolescents. Dans M. Hébert, M. Fernet et M. Blais (dir.), *Le développement sexuel et psychosocial de l'enfant et l'adolescent* (p. 137-178). Paris, France : De Boeck Supérieur.
- Hébert, M., Daigneault, I. et Van Camp, T. (2012). Agression sexuelle et risque de revictimation à l'adolescence, Modèles conceptuels et défis liés à la prévention. Dans *L'agression sexuelle envers les enfants, Tome 2* (p. 171-258). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M., Daspe, M., Blais, M., Lavoie, F., Guerrier, M., Leclerc, C., . . . Cyr, M. (2017). Agression sexuelle et violence dans les relations amoureuses. *Criminologie*, 50(1), 157-179. doi: 10.7202/1039800ar
- Hébert, M., Lavoie, F. et Blais, M. (2014). Post Traumatic Stress Disorder/PTSD in adolescent victims of sexual abuse: resilience and social support as protection factors. *Ciência & saúde coletiva*, 19(3), 685. doi: 10.1590/1413-81232014193.15972013
- Hébert, M., Moreau, C., Blais, M., Lavoie, F. et Guerrier, M. (2017). Child sexual abuse as a risk factor for teen dating violence: Findings from a representative sample of Quebec youth. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 10(1), 51-61. doi: 10.1007/s40653-016-0119-7
- Hébert, M., Tourigny, M., Cyr, M., McDuff, P. et Joly, J. (2009). Prevalence of childhood sexual abuse and timing of disclosure in a representative sample of adults from the province of Quebec. *Canadian Journal of Psychiatry*, 54(9), 631-636. doi: 10.1177/070674370905400908
- Hines, D. A. et Palm Reed, K. M. (2015). Predicting improvement after a bystander program for the prevention of sexual and dating violence. *Health Promotion Practice*, 16(4), 550-559. doi: 10.1177/1524839914557031

- Hockett, J. M., Smith, S. J., Klausning, C. D. et Saucier, D. A. (2016). Rape myth consistency and gender differences in perceived rape victims: A meta-analysis. *Violence Against Women*, 22(2), 139-167. doi: 10.1177/1077801215607359
- Hoxmeier, J. C., Flay, B. R., et Acock, A. C. (2018). Control, norms, and attitudes: Differences between students who do and do not intervene as bystanders to sexual assault. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(15), 2379-2401. doi: 10.1177/0886260515625503
- Irish, L., Kobayashi, I. et Delahanty, D. (2010). Long-term physical health consequences of childhood sexual abuse: A meta-analytic review. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(5), 50-461. doi: doi:10.1093/jpepsy/jsp118
- Jetté, M. (2017). *Consultation sur le projet pilote d'éducation à la sexualité : bilan de la première année d'expérimentation (2015-2016)*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/consultation-sur-le-projet-pilote-deduction-a-la-sexualite/>
- Johnson, A.G. (1997). *The Gender Knot: Unravelling our patriarchal legacy*. Philadelphie: Temple University Press.
- Joly, J. , Touchette , L. et Pauzé , R. (2009). Les dimensions formative et sommative de l'évaluation d'implantation d'un programme : une combinaison des perspectives objective et subjective en lien avec les modèles d'évaluation basés sur la théorie des programmes. Dans M. Alain et D. Dessureault (éds.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (p. 117–145). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Jones, L. (2014). *Improving efforts to prevent children's exposure to violence: A handbook for defining program theory and planning for evaluation in the evidence-based culture*. Genève, Suisse : World Health Organization.
- Jones, L., Bellis, M. A., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., . . . Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: A systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet*, 380(9845), 899-907. doi: 10.1016/S0140-6736(12)60692-8

- Jones, L., Mitchell, K. J. et Walsh, W. A. (2014). *A systematic review of effective youth prevention education: Implications for internet safety education*. Durham, NH: Crimes Against Children Research Center (CCRC), University of New Hampshire.
- Jouriles, E. N., Krauss, A., Vu, N. L., Banyard, V. L., et McDonald, R. (2018). Bystander programs addressing sexual violence on college campuses: A systematic review and meta-analysis of program outcomes and delivery methods. *Journal of American College Health*, 66(6), 457-466. doi: 10.1080/07448481.2018.1431906
- Jouriles, E. N., McDonald, R., Rosenfield, D., Levy, N., Sargent, K., Caiozzo, C. et Grych, J. H. (2016). TakeCARE, a video bystander program to help prevent sexual violence on college campuses: Results of two randomized, controlled trials. *Psychology of Violence*, 6(3), 410-420. doi: 10.1037/vio0000016
- Jozkowsky, K.N. (2015). Beyond the dyad: An assessment of sexual assault prevention education focused on social determinants of sexual assault among college students. *Violence Against Women*, 21(7), 848-874. doi: 10.1177/1077801215584069
- Katz, J. et Moore, J. (2013). Bystander education training for campus sexual assault prevention: An initial meta-analysis. *Violence and Victims*, 28(6), 1054-1067. doi: 10.1891/0886-6708.VV-D-12-00113
- Kernsmith, P. D. et Hernandez-Jozefowicz, D. M. (2011). A gender-sensitive peer education program for sexual assault prevention in the schools. *Children & Schools*, 33(3), 146-157. doi:10.1093/cs/33.3.
- Lacelle, C., Hébert, M., Lavoie, F., Vitaro, F. et Tremblay, R. (2012). Sexual health in women reporting a history of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 36(3), 247 - 259. doi: 10.1016/j.chiabu.2011.10.011
- Laforest, J., Maurice, P. et Bouchard, L M. (2018). *Rapport québécois sur la violence et la santé*. Montréal : Institut national de santé publique du Québec. Repéré à https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2380_rapport_quebecois_sur_la_violence_sante.pdf

- Lahtinen, H.-M., Laitila, A., Korkman, J. et Ellonen, N. (2018). Children's disclosures of sexual abuse in a population-based sample. *Child Abuse & Neglect*, 76, 84-94. doi: 10.1016/j.chiabu.2017.10.011
- Langhinrichsen-Rohling, J., Foubert, J.D., Brasfield, H., Hill, B., et Shelley-Tremblay, S. (2011). The Men's Program: Does it impact college men's bystander efficacy and willingness to intervene? *Violence Against Women*, 17 (6), 743-759. doi: 10.1177/1077801211409728
- LaVerdière, E. M. (2005). *Differences in rape myth acceptance according to age and gender among the high school population*. (Thèse de doctorat). Walden University. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses. (3169044)
- Lavoie, F., Dufort, F., Hébert, M. et Vézina, L. (1997). *Évaluation d'un programme de prévention de la violence lors des fréquentations. Une évaluation de VIRAJ selon une approche quasi expérimentale (Rapport final déposé au conseil québécois de la recherche sociale)*. Ste-Foy : Université Laval.
- Lavoie, F., Pacaud, M.-C., Roy, M. et Lebossé, C. (2007). *Programme PASSAJ : programme de prévention et de promotion traitant de la violence dans les relations amoureuses et du harcèlement sexuel auprès des jeunes de 16-17 ans. (2e éd. révisée)*. [Guide d'animation]. Sainte-Foy : Université Laval.
- Lavoie, F. et Roy, M. (2005). *Programme PASSAJ : programme de prévention et de promotion traitant de la violence dans les relations amoureuses et du harcèlement sexuel auprès des jeunes de 16-17 ans*. [Guide d'animation]. Sainte-Foy : Université Laval.
- Lavoie, F., Thibodeau, C., Bureau, P., Roy, M., Rivard, J.-F. et Trotier-Sylvain, K. (2005). *L'évaluation de PASSAJ : Un programme de prévention et de promotion traitant de la violence dans les relations amoureuses et du harcèlement sexuel auprès des jeunes de 16 et 17 ans*. [Rapport descriptif global]. Québec : Université Laval. Repéré à https://www.viraj.ulaval.ca/sites/viraj.ulaval.ca/files/lavoie_thibodeau_2005.pdf
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.

- Lemaigre, C., Taylor, E. P. et Gittoes, C. (2017). Barriers and facilitators to disclosing sexual abuse in childhood and adolescence: A systematic review. *Child Abuse & Neglect*, 70(2), 39-52. doi: 10.1016/j.chiabu.2017.05.009
- Lewis, T., McElroy, E., Harlaar, N. et Runyan, D. (2016). Does the impact of child sexual abuse differ from maltreated but non-sexually abused children? A prospective examination of the impact of child sexual abuse on internalizing and externalizing behavior problems. *Child Abuse & Neglect*, 51, 31-40. doi: 10.1016/j.chiabu.2015.11.016
- Littleton, H., Grills, A. et Drum, K. (2014). Predicting risky sexual behavior in emerging adulthood: Examination of a moderated mediation model among child sexual abuse and adult sexual assault victims. *Violence and Victims*, 29(6), 981-998. doi: 10.1891/0886-6708.VV-D-13-00067
- Lonsway, K. A., Banyard, V. L., Berkowitz, A. D., Gidycz, C. A., Katz, J., Koss, M. P., . . . Ullman, S. E. (2009). *Rape prevention and risk reduction: Review of the research literature for practitioners*. Harrisburg : VAWnet. Repéré à http://vawnet.org/sites/default/files/materials/files/2016-09/AR_RapePrevention.pdf
- Lundgren, R. et Amin, A. (2015). Addressing intimate partner violence and sexual violence among adolescents: Emerging evidence of effectiveness. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), S42-S50. doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.08.012
- Lutz-Zois, C.J., Moler, K.A. et Brown, M.J. (2015) Mecanisms for the relationship between traditional masculine ideologies and rape myth acceptance among college men. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 24(1). 84-101. doi: 10.1080/10926771.2015.996311
- Lynas, J. et Hawkins, R. (2017). Fidelity in school-based child sexual abuse prevention programs: A systematic review. *Child Abuse & Neglect*, 72(1), 10-21. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.07.003>
- Maniglio, R. (2009). The impact of child sexual abuse on health: A systematic review of reviews. *Clinical Psychology Review*, 29(7), 647-657. doi: 10.1016/j.cpr.2009.08.003

- Maniglio, R. (2013). Child sexual abuse in the etiology of anxiety disorders: A systematic review of reviews. *Trauma Violence Abuse, 14*(2), 96 - 112. doi: 10.1177/1524838012470032
- Mathison, S. (2005). *Encyclopedia of evaluation*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- McMahon, S., Peterson, N. A., Winter, S. C., Palmer, J. E., Postmus, J. L. et Koenick, R. A. (2015). Predicting bystander behavior to prevent sexual assault on college campuses: The role of self-efficacy and intent. *American Journal of Community Psychology, 56*(1-2), 46-56. doi: 10.1007/s10464-015-9740-0
- McRee, A.-L., Madsen, N. et Eisenberg, M. E. (2014). Guest speakers in School-Based Sexuality Education. *American Journal of Sexuality Education, 9*(2), 205-218. doi: 10.1080/15546128.2014.903816
- Meyer, H. et Stein, N. (2004). Relationship violence prevention education in schools: what's working, what's getting in the way, and what are some future directions. *American Journal of Health Education, 35*(4), 198-204. doi: 10.1080/19325037.2004.10603642
- Miller, A. B., Esposito-Smythers, C., Weismore, J. T. et Renshaw, K. D. (2013). The relation between child maltreatment and adolescent suicidal behavior: A systematic review and critical examination of the literature. *Clinical Child and Family Psychology Review, 16*(2), 146-172. doi: 10.1007/s10567-013-0131-5
- Ministère de la Sécurité publique. (2016). *Infractions sexuelles au Québec, Faits saillants 2014*. Repéré à https://www.securitepublique.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/police/statistiques/infractions_sexuelles/infractions_sexuelles_2014.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Éducation à la sexualité*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/education-a-la-sexualite/>
- Mitchell, K. J., Ybarra, M. L., et Korchmaros, J. D. (2014). Sexual harassment among adolescents of different sexual orientations and gender identities. *Child Abuse & Neglect, 38*(2), 280-295.

- Morrison, S., Hardison, J., Mathew, A. et O'Neil, J. (2004). *An evidence-based review of sexual assault preventive intervention programs*. Washington, DC: National Institute of Justice. Repéré à <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/207262.pdf>
- Moynihan, M. M., Banyard, V. L., Cares, A. C., Potter, S. J., Williams, L. M. et Stapleton, J. G. (2015). Encouraging responses in sexual and relationship violence prevention: What program effects remain 1 year later? *Journal of Interpersonal Violence*, 30(1), 110-132. doi: 10.1177/0886260514532719
- Muck, C., Schiller, E.-M., Zimmermann, M. et Kartner, J. (2018). Preventing sexual violence in adolescence. Comparison of a scientist-practitioner program and a practitioner program using a cluster-randomized design. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(1), 1-28. doi: 10.1177/0886260518755488
- Nadeau, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme théorie et pratique* (2^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E. et Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58(6-7), 449-456.
- National Sexual Violence Resource Center. (2011). *Child sexual abuse prevention: Programs for children*. Repéré à <https://www.nsvrc.org/publications/child-sexual-abuse-prevention-programs-children>
- Nooner, K. B., Linares, L. O., Batinjane, J., Kramer, R. A., Silva, R. et Cloitre, M. (2012). Factors related to posttraumatic stress disorder in adolescence. *Trauma, Violence, & Abuse*, 13(3), 153-166. doi: 10.1177/1524838012447698
- Organisation mondiale de la santé. (2010). *Prévenir la violence exercée par des partenaires intimes et la violence sexuelle contre les femmes : intervenir et produire des données*. Repéré à https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/75201/9789242564006_fre.pdf;jsessionid=112A0020BB7CE6D541A65A4BC4FF42DA?sequence=1
- Pereda, N., Guilera, G., Forns, M. et Gómez-Benito, J. (2009). The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(4), 328-338. doi: 10.1016/j.cpr.2009.02.007

- Pérez-Fuentes, G., Olfson, M., Villegas, L., Morcillo, C., Wang, S. et Blanco, C. (2013). Prevalence and correlates of child sexual abuse: a national study. *Comprehensive Psychiatry*, 54(1), 16-27. doi: 10.1016/j.comppsy.2012.05.010
- Ports, K. A., Ford, D. C. et Merrick, M. T. (2016). Adverse childhood experiences and sexual victimization in adulthood. *Child Abuse & Neglect*, 51, 313-322. doi: 10.1016/j.chiabu.2015.08.017
- Rothman, E. et Silverman, J. (2007). The effect of a college sexual assault prevention program on first-year students' victimization rates. *Journal of American College Health*, 55(5), 283-290. doi: 10.3200/JACH.55.5.283-290
- Rothman, E., Exner, D. et Baughman, A. L. (2011). The prevalence of sexual assault against people who identify as gay, lesbian, or bisexual in the United States: A systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 12(2), 55-66. doi: 10.1177/1524838010390707
- RQCALACS. (2001). *Base d'unité*. [Document inédit]. Québec, Canada.
- RQCALACS. (2012). *Regroupement québécois des Centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel*. Récupéré le 25 octobre 2016 de <http://www.rqcalacs.qc.ca>
- Secrétariat à la condition féminine. (2016). *La violence sexuelle, c'est non. Stratégie gouvernementale pour prévenir et contrer les violences sexuelles*. Repéré à <http://www.scf.gouv.qc.ca/index.php?id=949>
- Senn, C. Y. (2013). Education on resistance to acquaintance sexual assault: Preliminary promise of a new program for young women in high school and university. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 45(1), 24-33. doi: 10.1037/a0029915
- Senn, C. Y., Eliasziw, M., Hobden, K. L., Newby-Clark, I. R., Barata, P. C., Radtke, H. L., & Thurston, W. E. (2017). Secondary and 2-year outcomes of a sexual assault resistance program for university women. *Psychology of Women Quarterly*, 4(1), 147-162. doi: 10.1177/0361684317690119

- Shin, S., Edwards, E. et Heeren, T. (2009). Child abuse and neglect: Relations to adolescent binge drinking in the National Longitudinal Study of Adolescent Health (AddHealth) Study. *Addiction Behaviors*, 34(3), 277 - 280. doi: 10.1016/j.addbeh.2008.10.023
- Skidmore, P., Robinson, B., Barnado's et Policy and Research Unit. (2007). *"It could be anyone" Evaluation report of the London Prevention Education Programme (Child sexual exploitation) by Barnado's*. [Rapport d'évaluation]. Royaume-Uni : Barnado's Believe In Children
- Stanley, N., Ellis, J. et Bell, J. (2011). Delivering preventive programmes in schools: Identifying gender issues. Dans C. Barter et D. Berridge (dir.), *Children behaving badly? Exploring peer violence between children and young people* (p. 217-230). Londres: Wiley.
- Statistique Canada. (2017). *Les agressions sexuelles autodéclarées au Canada, 2014*. Produit n° 85-002-X au catalogue de Statistique Canada. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/85-002-x/2017001/article/14842-fra.pdf>
- Steiger, H., Richardson, J., Schmitz, N., Israel, M., Bruce, K. R. et Gauvin, L. (2010). Trait - defined eating - disorder subtypes and history of childhood abuse. *International Journal of Eating Disorders*, 43(5), 428-432. doi: 10.1002/eat.20711
- Stoltenborgh, M., van Ijzendoorn, M. H., Euser, E. M. et Bakermans-Kranenburg, M. J. (2011). A global perspective on child sexual abuse: meta-analysis of prevalence around the world. *Child maltreatment*, 16(2), 79. doi: 10.1177/1077559511403920
- Stufflebeam, D. L. (2007). Daniel Stufflebeam's CIPP model for evaluation: An improvement/accountability approach. Dans Stufflebeam, D. L., et Shinkfield, A. J. (dir.), *Evaluation theory, models, and applications* (pp. 325-365). San Francisco : Jossey-Bass.
- Tabachnick, B.G. et Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6^e éd.). Boston ; Montreal : Pearson Education Canada.

- Taking Stock. (2011). *Friends or foe - Who can you trust? A sexual exploitation and relationships education programme* [Guide d'animation]. Royaume-Uni : Sheffield Safeguarding Children Board.
- Talbot-Savignac, M. (2013). *Évaluation partielle du programme de prévention des agressions à caractère sexuel en milieu scolaire secondaire offert par le CALACS-Laurentides*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/5641/>
- Taylor, B. G., Mumford, E. A. et Stein, N. D. (2015). Effectiveness of "Shifting Boundaries" teen dating violence prevention program for subgroups of middle school students. *Journal of Adolescent Health, 56*(2), S20-S26. doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.07.004
- Tharp, A., DeGue, S., Valle, L. A., Brookmeyer, K. A., Massetti, G. M. et Matjasko, J. L. (2013). A systematic qualitative review of risk and protective factors for sexual violence perpetration. *Trauma, Violence, and Abuse, 14*(2), 133-167. doi: 10.1177/1524838012470031
- Tharp, A. T., DeGue, S., Lang, K., Valle, L. A., Massetti, G., Holt, M. et Matjasko, J. (2011). Commentary on Foubert, Godin, & Tatum (2010): The evolution of sexual violence prevention and the urgency for effectiveness. *Journal of Interpersonal Violence, 26*(16), 3383-3392. doi: 10.1177/0886260510393010
- Ting, S.-M. R. (2009). Meta-analysis on dating violence prevention among middle and high schools. *Journal of School Violence, 8*(4), 328-337. doi: 10.1080/15388220903130197
- Topping, K. J. et Barron, I. G. (2009). School-based child sexual abuse prevention programs: A review of effectiveness. *Review of Educational Research, 79*(1), 431-463. doi: 10.3102/0034654308325582
- Tremblay-Perreault, A., Amédée, L. M. et Hébert, M. (2017). Peer victimization in sexually abused children: The mediating role of post-traumatic stress symptoms. *International Journal of Child and Adolescent Resilience, 5*(1), 4-19.

- Trotta, V., Lavoie, F., Perron, F. et Boivin, S. (2011). *Évaluation de ViRAJ. Rapport technique no 1. Impact du programme révisé de prévention de la violence dans les couples adolescents chez les élèves de 15 à 16 ans: Leurs attitudes et leur sentiment d'efficacité*. [Document inédit]. Québec, Canada.
- Turcotte, D., Duford, I.F. et Saint-Jacques, M-C. (2010). Les apports de la recherche qualitative en évaluation de programmes. Dans M. Alain et D. Dessureault (dir.) *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (p. 195-220). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tutty, L., Bradshaw, C., Thurston, W. E., Barlow, A., Marshall, P., Tunstall, L., . . . Nixon, K. (2005). *School-based violence prevention program*. Alberta: RESOLVE Alberta.
- Tutty, L. M. et Bradshaw, C. (2002, octobre). Prévenir la violence à l'égard des filles et des jeunes femmes: les programmes doivent-ils souligner le genre? Dans S. Normandeau, F. Guay, E. Harper, D. Damant et M. Rinfret-Raynor (dir.), *Prévention de la violence envers les filles : les programmes doivent-ils être spécifiques selon le genre?* Actes du colloque, 25 octobre 2002, Montréal, Canada (p. 21-31). Montréal : CRI-VIFF. Repéré à https://www.criviff.qc.ca/sites/criviff.qc.ca/files/publications/pub_122.pdf
- Ullman, S. E. et Peter-Hagene, L. (2014). Social reactions to sexual assault disclosure, coping, perceived control, and PTSD symptoms in sexual assault victims. *Journal of Community Psychology*, 42(4), 495-508. doi: 10.1002/jcop.21624
- van Camp, T., Hébert, M., Guidi, E., Lavoie, F. et Blais, M. (2014). Teens' self-efficacy to deal with dating violence as victim, perpetrator or bystander. *International Review of Victimology*, 20(3), 289-303. doi: 10.1177/0269758014521741
- Vézina-Gagnon, P., Bergeron, S., Frappier, J.-Y. et Daigneault, I. (2018). Genitourinary health of sexually abused girls and boys: A matched-cohort study. *The Journal of Pediatrics*, 194, 171-176. doi: 10.1016/j.jpeds.2017.09.087
- Vladutiu, C.J., Martin, S.L. et Macy, R.J. (2011). College – or University-based sexual assault prevention programs: A review of program outcomes,

characteristics, and recommendations. *Trauma, Violence, & Abuse*, 12(2), 67-86. doi: 10.1177/1524838010390708

Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S. et Shlonsky, A. (2015). School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (4). doi: 10.1002/14651858.CD004380.pub3.

Weiss, K. G. (2009). "Boys will be boys" and other gendered accounts. An exploration of victims' excuses and justifications for unwanted sexual contact and coercion. *Violence Against Women*, 15(7). 810-834. doi: 10.1177/1077801209333611

Weisz, A. N. et Black, B. M. (2009). *Programs to reduce teen dating violence and sexual assault: perspectives on what works*. New York: Columbia University Press.

Wekerle, C., Goldstein, A. L., Tanaka, M. et Tonmyr, L. (2017). Childhood sexual abuse, sexual motives, and adolescent sexual risk-taking among males and females receiving child welfare services. *Child Abuse & Neglect*, 66, 101-111. doi: 10.1016/j.chiabu.2017.01.013

Wincentak, K., Connolly, J. et Card, N. (2017). Teen dating violence: A meta-analytic review of prevalence rates. *Psychology of Violence*, 7(2), 224-241. doi: 10.1037/a0040194

Wurtele, S. (2009). Preventing sexual abuse of children in the twenty-first century: Preparing for challenges and opportunities. *Journal of Child Sexual Abuse*, 18(1), 1-18. doi: 10.1080/10538710802584650

Wurtele, S. et Maureen, C. (2012). Preventing childhood sexual abuse: An ecological approach. Dans J. W. Sons (dir.), *Handbook of child sexual abuse identification, assessment, and treatment*. Paris: John Wiley & Sons.