

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉVALUATION DES EFFETS DE LA FORMATION DU PROGRAMME
EMPREINTE DESTINÉE AUX MEMBRES DU PERSONNEL SCOLAIRE
D'ÉCOLES SECONDAIRES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN SEXOLOGIE

PAR

KATHERINE JODOIN

FÉVRIER 2021

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

C'est avec une profonde fierté que je conclus enfin cette expérience enrichissante qu'aura été la maîtrise et le processus d'élaboration de ce mémoire. À travers mon parcours parsemé d'apprentissages et de défis, de nombreuses personnes ont été à mes côtés et ont contribué à la réussite de ce projet.

Je tiens à exprimer ma gratitude envers ma directrice de recherche, Manon Bergeron, qui m'a guidée habilement durant ces années à la maîtrise. Merci pour tes judicieux conseils, tes encouragements continus, ta rigueur et ta grande humanité. Je te remercie d'avoir cru en ma capacité de mener à terme ce projet d'envergure et de m'avoir accompagné avec bienveillance jusqu'au sommet de cette montagne qu'est la rédaction d'un mémoire, alors que la fin m'apparaissait parfois si lointaine.

À ma famille et à mes ami.es hors pair, merci pour votre compréhension et pour tous les moments de répit passés en votre compagnie. Je dois un merci tout particulier à mes parents; merci pour votre soutien exceptionnel et le nombre incalculable de délicieux repas que vous m'avez cuisinés. Vous m'avez toutes et tous apporté un grand réconfort et permis de conserver un équilibre essentiel durant mon cheminement à la maîtrise.

À toi, mon bel amour, je tiens à te dire merci infiniment pour ton écoute et ta présence rassurante dans les moments les plus durs et de remise en question; tu as su apaiser mes petites angoisses et croire en moi de manière inconditionnelle. Merci de parsemer notre quotidien de nombreuses folies, de fous rires et de bonheur. Je t'aime!

En terminant, je remercie le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) pour m'avoir octroyé une bourse d'études supérieures.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 La définition de la violence sexuelle.....	3
1.2 L'ampleur de la problématique de la violence sexuelle.....	5
1.3 Les répercussions possibles associées à la violence sexuelle	8
1.4 L'école en tant que milieu privilégié de prévention de la violence sexuelle	10
1.5 Les programmes de formation destinés au personnel scolaire et l'importance de leur évaluation.....	12
1.6 La description du programme <i>Empreinte</i> et plus particulièrement le volet destiné au personnel scolaire.....	14
CHAPITRE II ÉTAT DES CONNAISSANCES.....	18
2.1 L'implication du personnel scolaire dans la prévention de la violence sexuelle.....	18
2.2 Les besoins du personnel scolaire dans le domaine de la violence sexuelle.....	21
2.3 Les recommandations pour la formation du personnel scolaire	23
2.4 Les études évaluatives de programmes de formation s'adressant au personnel scolaire	24
2.4.1 Le programme <i>Stewards for Children</i>	25
2.4.2 Le programme <i>The Child Sexual Abuse Prevention: Teacher Training Workshop Curriculum</i>	26
2.4.3 Le programme <i>Bringing in the Bystander – High School Curriculum</i> ...	27
2.4.4 Le programme du CALACS-Laurentides	28

2.5 Les limites des études évaluatives antérieures	29
2.6 La fidélité d'implantation d'un programme de formation dans le contexte d'une évaluation des effets	31
2.7 Question évaluative et objectifs de l'étude	32
2.8 La pertinence de l'étude	33
CHAPITRE III CADRE CONCEPTUEL	35
3.1 La définition des concepts mobilisés dans l'étude	35
3.1.1 L'évaluation des effets d'un programme	36
3.1.2 La fidélité d'implantation d'un programme	38
3.2 Le référentiel d'évaluation	39
CHAPITRE IV MÉTHODOLOGIE	42
4.1 Devis de recherche	42
4.2 Procédures de recrutement	43
4.3 Procédures de collecte des données	44
4.4 Instrument de mesure	45
4.5 Fidélité d'implantation de la formation	47
4.6 Considérations éthiques	48
4.7 Participantes et participants	49
CHAPITRE V ARTICLE	51
CHAPITRE VI DISCUSSION	79
6.1 Réflexion sur les résultats au regard des caractéristiques de la formation du programme <i>Empreinte</i>	79
6.2 Contributions de l'étude	82
6.3 Limites méthodologiques de l'étude	85
6.4 Recommandations pour les futures études évaluatives	87
CONCLUSION	90

ANNEXE A GRILLE D'UNIFORMITÉ DE LA FORMATION DU PROGRAMME <i>EMPREINTE</i>	92
ANNEXE B CERTIFICAT D'ÉTHIQUE	97
ANNEXE C FORMULAIRES DE CONSENTEMENT	100
ANNEXE D PORTRAIT DE L'ÉCHANTILLON FINAL.....	107
ANNEXE E RÉSULTATS DE L'ÉQUIVALENCE ENTRE LES GROUPES.....	109
ANNEXE F PREUVE DE SOUMISSION DE L'ARTICLE.....	111
ANNEXE G TABLEAUX LIÉS À LA FIDÉLITÉ D'IMPLANTATION DE LA FORMATION.....	113
RÉFÉRENCES.....	116

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1 Référentiel d'évaluation de l'étude.....	41
4.1 Devis de recherche.....	43

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1	Effets de la participation à la formation selon le groupe (GE vs GT) et le temps (Prétest vs Post-test).....	65
2	Maintien des effets de la participation à la formation après deux mois pour le GE ($n = 26$)	66

RÉSUMÉ

L'ampleur de la problématique sociale qu'est la violence sexuelle accentue la nécessité de mettre en place des pratiques préventives efficaces. L'implication des membres du personnel scolaire dans les stratégies de prévention auprès des jeunes est par ailleurs reconnue comme étant essentielle. Malencontreusement, ces professionnelles et professionnels se sentent peu outillés pour faire face à cette problématique, et peu de formations évaluées leur étant adressées semblent accessibles. Face à ces constats, l'étude actuelle visait à évaluer les effets d'une formation portant sur la violence sexuelle et destinée au personnel en milieu scolaire secondaire québécois. Le but de cette formation, issue du programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel*, est de favoriser l'acquisition d'une compréhension globale de la violence sexuelle afin que l'équipe-école contribue à la prévention de cette problématique et intervienne adéquatement auprès de l'ensemble des élèves. Le présent projet de mémoire a donc constitué en une évaluation des effets, laquelle s'est appuyée sur un devis quasi-experimental prétest/post-test incluant un groupe de comparaison et une mesure de relance. Recrutés dans 13 écoles réparties dans plusieurs régions administratives du Québec, 79 membres du personnel scolaire ont participé à l'évaluation en complétant les questionnaires ($n = 34$ pour le groupe expérimental; $n = 45$ pour le groupe témoin). Les résultats indiquent que la participation à la formation du programme *Empreinte* est associée à une augmentation significative des connaissances et des attitudes exemptes de préjugés face à la violence sexuelle, ainsi que du sentiment d'autoefficacité à court terme vis-à-vis de cette problématique. Les gains obtenus chez le personnel scolaire suite à la formation se sont maintenus deux mois après celle-ci. La formation évaluée a été grandement appréciée par la population cible. Ainsi, les résultats permettent de conclure en l'efficacité de cette nouvelle formation pour produire les effets escomptés et suggèrent donc qu'elle est une avenue prometteuse pour outiller le personnel scolaire au regard de la problématique de la violence sexuelle.

Mots clés : violence sexuelle, formation du personnel scolaire, évaluation des effets, prévention, éducation à la sexualité.

INTRODUCTION

La violence sexuelle commise envers les jeunes représente une problématique sociale préoccupante. 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); une prévalence similaire s'observe aussi au niveau international (Stoltenborgh, van IJzendoorn, Euser et Bakermans-Kranenburg, 2011). Parmi les personnes mineures, la population adolescente âgée de 12 à 17 ans est celle ayant le plus rapporté de situations d'agression sexuelle aux autorités en 2015 (Ministère de la Sécurité publique, 2017). Or, la victimisation sexuelle à l'enfance ou à l'adolescence peut engendrer de multiples répercussions délétères auprès des personnes victimes tout au long de leur vie (Cutajar *et al.*, 2010; Young et Widom, 2014), telles que des symptômes de stress post-traumatique, des idéations suicidaires (Hébert, Amédée, Blais et Gauthier-Duchesne, 2019) et un risque de revictimisation (Collin-Vézina, Daigneault et Hébert, 2013; Maniglio, 2009).

De manière à lutter contre la violence sexuelle, diverses pratiques préventives ont été développées, notamment à l'intention des jeunes (DeGue *et al.*, 2014; Kenny et Wurtele, 2012). Plusieurs écrits soulignent toutefois la pertinence d'une approche socioécologique afin de prévenir efficacement ce problème social, considérant que celle-ci préconise l'intervention à de multiples niveaux : les jeunes, la famille, l'école, la communauté (DeGue *et al.*, 2014; Kenny et Wurtele, 2012; Nation *et al.*, 2003; Wurtele, 2009). La présence quotidienne et significative du personnel scolaire auprès des jeunes leur procure un rôle important en ce qui a trait à la promotion de comportements égalitaires et la prévention de la violence sexuelle (Bergeron et Hébert, 2011; Edwards *et al.*, 2020; McMahon, Steiner, Snyder et Banyard, 2019). Néanmoins,

peu de programmes de formation portant sur cette problématique s'avèrent accessibles pour le personnel scolaire et peu ont été soumis à une évaluation formelle (Rheingold *et al.*, 2015; Rheingold, Zajac et Patton, 2012). Cette dernière étape est pourtant requise afin de connaître les effets réels d'un programme et de statuer sur son efficacité (Brousselle, Champagne, Contandriopoulos et Hartz, 2011). Dès lors, il importe de rendre disponible une formation abordant la violence sexuelle, puis de s'assurer qu'elle permette réellement l'atteinte de ses objectifs de manière à ce que ces professionnelles et professionnels puissent adéquatement jouer leur rôle auprès des jeunes.

Dans cette perspective, l'étude actuelle consiste en l'évaluation de la formation du programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel* (Bergeron, Fradette-Drouin *et al.*, 2017), destinée au personnel scolaire en milieu d'enseignement secondaire. Cette formation vise à favoriser l'acquisition d'une compréhension globale de la violence sexuelle afin que l'équipe-école contribue à prévenir cette problématique et à intervenir adéquatement auprès de l'ensemble des élèves. À l'aide d'un devis quasi-expérimental, les effets à court terme produits par la présente formation ont été examinés, de même que le maintien des gains obtenus deux mois après la participation à celle-ci. De plus, la fidélité d'implantation et l'appréciation du personnel scolaire à l'égard de la formation ont été explorées.

Ce mémoire par article se divise en six chapitres. Le premier aborde la problématique de recherche et le second dresse l'état des connaissances à partir des études antérieures effectuées sur le sujet. Le troisième chapitre porte ensuite sur le cadre conceptuel de l'étude, c'est-à-dire les concepts et le modèle théorique mobilisés. Le chapitre suivant décrit la méthodologie employée dans le cadre de l'étude. Les résultats obtenus sont présentés dans le cinquième chapitre, qui consiste en un article scientifique. Enfin, le dernier chapitre porte sur la discussion des principaux résultats de l'étude et se conclut par des recommandations destinées aux futures études évaluatives.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre proposera une définition de la violence sexuelle, puis dressera un portrait de l'ampleur de cette problématique en distinguant notamment la prévalence de la violence sexuelle ainsi que les répercussions possibles qui y sont associées. Par la suite, la pertinence du milieu scolaire en tant que lieu de prévention de la violence sexuelle et le rôle du personnel scolaire à cet effet seront abordés. Ce chapitre offrira ensuite un aperçu des programmes de formation disponibles pour le personnel scolaire et soulignera l'importance d'évaluer ces pratiques préventives. Enfin, le programme de formation faisant l'objet de l'évaluation dans le cadre de ce mémoire sera détaillé.

1.1 La définition de la violence sexuelle

Différentes appellations sont utilisées pour désigner la violence sexuelle, telles que l'agression sexuelle, l'agression à caractère sexuel, l'abus sexuel ou encore les violences à caractère sexuel, ce qui mène à plusieurs manières possibles de l'opérationnaliser. Au Québec, les actrices et acteurs impliqués dans la prévention et la lutte contre les violences sexuelles se sont dotés d'une définition commune de cette problématique dans le cadre des *Orientations gouvernementales en matière d'agression sexuelle* :

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 (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2001, p. 22).

Selon les *Centers for Disease Control and Prevention*, l'utilisation d'une définition uniforme et standardisée de la violence sexuelle, pouvant être mise à jour selon l'évolution des études dans ce domaine, est recommandée afin de pouvoir mieux étudier cette problématique (Basile, Smith, Breiding, Black et Mahendra, 2014). Les recommandations portant sur la surveillance de la violence sexuelle, proposées par ces centres américains, encouragent également l'emploi d'une définition inclusive qui intègre plusieurs formes de violence à caractère sexuel. En ce sens, le terme de la « violence sexuelle » couvre un continuum de manifestations de comportements sexuels non consentis, incluant notamment le harcèlement sexuel, l'exhibitionnisme, la coercition sexuelle, l'exploitation sexuelle, les attouchements sexuels non désirés et l'agression sexuelle (Basile *et al.*, 2014). Dans un souci de cohérence avec ces directives, les termes « violence sexuelle » et « agression à caractère sexuel » sont ainsi employés dans ce mémoire et sont utilisés comme synonymes. D'ailleurs, plusieurs documents gouvernementaux privilégient dorénavant les termes « violence sexuelle » ou « violence à caractère sexuel » pour désigner plus largement cette problématique sociale (p. ex. la *Stratégie gouvernementale pour prévenir et contrer les violences sexuelles 2016-2021* du Secrétariat à la condition féminine, 2016), aux dépens du terme « agression sexuelle » qui fait référence à une définition légale plus restreinte.

1.2 L'ampleur de la problématique de la violence sexuelle

Il est difficile d'établir avec justesse la prévalence de la victimisation sexuelle dans la population générale considérant que l'opérationnalisation du concept d'agression sexuelle ou de violence sexuelle ainsi que les instruments de mesure diffèrent d'une étude à l'autre (Lemaigre, Taylor et Gittoes, 2017; Stoltenborgh *et al.*, 2011). Ces divergences méthodologiques conduisent ainsi à des variations dans les estimations du taux de prévalence de la victimisation sexuelle entre les études (Sanjeevi, Houlihan, Bergstrom, Langley et Judkins, 2018). De surcroît, les recherches menées à ce jour documentent presque exclusivement la prévalence de l'agression sexuelle tel qu'entendu au sens légal; seulement quelques études ont documenté la prévalence d'autres formes de victimisation sexuelle comme le harcèlement sexuel. Malgré cela, un constat demeure : la violence sexuelle représente un problème social largement répandu à travers le monde (Organisation des Nations unies, 2016; Stoltenborgh *et al.*, 2011). Au niveau international, les résultats d'une méta-analyse réunissant 217 études indiquent que la prévalence de l'agression sexuelle subie à l'enfance ou à l'adolescence s'élève à 18 % chez les femmes et à 7,6 % chez les hommes (Stoltenborgh *et al.*, 2011). Il est possible d'observer une prévalence similaire au Québec, puisqu'une étude menée auprès d'un échantillon représentatif de la population québécoise révèle que 22,1 % des femmes et 9,7 % des hommes ont rapporté avoir été victimes d'agression sexuelle avant l'âge de 18 ans (Hébert *et al.*, 2009).

Parmi l'ensemble des agressions sexuelles rapportées aux autorités en 2015, la population adolescente, c'est-à-dire âgée de 12 à 17 ans, était celle qui affichait les taux les plus élevés de victimisation sexuelle en comparaison avec les autres groupes d'âge (Ministère de la Sécurité publique, 2017). Les données issues d'une étude québécoise, réalisée auprès d'un échantillon représentatif de jeunes du 2^e cycle du secondaire âgés en moyenne de 15 ans, estiment que 15 % des filles et 4 % des garçons ont rapporté avoir été victimes d'agression sexuelle (Hébert *et al.*, 2019). La violence sexuelle vécue

durant l'adolescence peut aussi s'observer dans le contexte des relations amoureuses. Les résultats de l'étude menée par Hébert, Blais et Lavoie (2017) suggèrent que les filles sont près de trois fois plus à risque que les garçons de rapporter avoir subi de la violence sexuelle par un partenaire amoureux au cours des douze derniers mois (20,2 % vs 5,7 %). Qui plus est, une proportion significative de jeunes rapporte avoir subi du harcèlement sexuel par les pairs depuis le début de leur cheminement à l'école secondaire, soit 60,3 % des filles et 35,6 % des garçons (Boivin, Lavoie, Hébert et Gagné, 2014).

Bien que toute personne soit susceptible de vivre une forme de violence, il est possible de dégager dans la littérature scientifique différents facteurs qui semblent augmenter le risque qu'un ou qu'une jeune soit victime de violence sexuelle avant l'âge de 18 ans. Parmi ceux-ci figure d'abord le fait d'être de genre féminin. Les résultats d'une récente méta-analyse indiquent que les filles sont en effet plus à risque que les garçons de subir de la violence sexuelle avant l'âge de 18 ans (Assink *et al.*, 2019). D'autres études ont aussi identifié que le fait d'être plus âgé (Black, Heyman et Smith Slep, 2001; MacMillan, Tanaka, Duku, Vaillancourt et Boyle, 2013) et le fait de vivre avec un handicap ou un problème de santé chronique (Assink *et al.*, 2019) sont des facteurs de risque associés à la violence sexuelle durant l'enfance ou l'adolescence. De même, les jeunes ayant déjà subi une forme de violence, telle que la violence physique ou psychologique au sein de la famille (Black *et al.*, 2001; Laaksonen *et al.*, 2011), la maltraitance, la négligence ou encore qui ont été témoins de violence familiale (Pérez-Fuentes *et al.*, 2013), sont plus à risque de subir une situation de violence sexuelle avant l'âge de 18 ans. D'autres facteurs de risque liés au fonctionnement de la famille semblent aussi jouer un rôle important sur le risque de victimisation sexuelle. Parmi ceux-ci figurent entre autres la présence de problèmes de santé mentale chez les parents et le fait de vivre avec seulement un parent biologique (Assink *et al.*, 2019; Black *et al.*, 2001; Laaksonen *et al.*, 2011).

Malgré une prévalence préoccupante de victimisation sexuelle avant l'âge de 18 ans, il demeure que la violence sexuelle est l'un des crimes les plus sous-estimés et sous-déclarés. Selon les données de l'Enquête sociale générale, seulement 5 % des agressions sexuelles autodéclarées au Canada en 2014 avaient été rapportées aux autorités policières (Statistique Canada, 2017). En plus du faible taux de dénonciation, un grand nombre de victimes ne confiera pas à quiconque la situation de violence sexuelle subie, ou le fera après de nombreuses années. Ainsi, les résultats de l'étude menée par Hébert et ses collègues (2009) indiquent que 21,3 % des survivantes et survivants interrogés n'avaient jamais dévoilé l'agression sexuelle subie durant l'enfance ou l'adolescence avant l'étude et que 57,5 % avaient attendu cinq ans ou plus pour le faire. Des études dans le domaine de la violence sexuelle commise envers les jeunes indiquent en effet que les personnes dévoilent souvent de manière tardive l'agression dont elles ont été victimes, attendront à l'âge adulte pour le faire ou encore ne la dévoileront jamais (Alaggia, Collin-Vézina et Lateef, 2019; Collin-Vézina, De La Sablonnière, Palmer et Milne, 2015; McElvaney, 2015). Le fait de retarder le dévoilement empêche néanmoins les personnes ayant vécu une situation de violence sexuelle de bénéficier d'un soutien psychosocial et pourrait également accentuer les répercussions délétères associées à l'agression sexuelle vécue (Alaggia *et al.*, 2019; McElvaney, 2015).

Différents facteurs semblent influencer la décision de dévoiler ou non la situation d'agression à caractère sexuel subie durant l'enfance ou l'adolescence. Selon deux revues de la littérature, les barrières nommées par les jeunes d'âge mineur face au dévoilement de l'agression sexuelle vécue sont notamment : la peur de ce qui pourrait arriver suite au dévoilement (p. ex. causer des conséquences négatives sur la famille, perdre le soutien familial, craindre pour sa propre sécurité), les émotions engendrées par l'agression sexuelle (c.-à.-d. avoir honte, se sentir coupable ou responsable), ainsi que la peur de la réaction des autres, particulièrement la peur de ne pas être cru (Lemaigre *et al.*, 2017; Morrison, Bruce et Wilson, 2018). D'autre part, le fait d'avoir

des opportunités de dévoiler la situation d'agression sexuelle vécue, par exemple lors d'une discussion avec une personne de confiance ou encore après avoir reçu de l'information au sujet des violences sexuelles dans le cadre d'un programme de prévention, constitue un facteur facilitant le dévoilement (Alaggia *et al.*, 2019; Lemaigre *et al.*, 2017; Morrison *et al.*, 2018). Il appert ainsi essentiel d'outiller les adultes gravitant autour des jeunes afin que ces personnes puissent créer des contextes favorables au dévoilement, et s'il y a lieu, soutenir de manière adéquate la jeune victime.

1.3 Les répercussions possibles associées à la violence sexuelle

La violence sexuelle vécue durant l'enfance ou l'adolescence peut engendrer une multitude de répercussions possibles à court et à long terme auprès des personnes victimes, ces répercussions pouvant perdurer jusqu'à l'âge adulte (Cutajar *et al.*, 2010; Young et Widom, 2014). Elles peuvent affecter différentes sphères de la vie de ces individus, telles que leurs santés psychologique, physique et sexuelle. Par ailleurs, les répercussions délétères occasionnées par la violence sexuelle, leur intensité et le moment auquel elles se manifestent varient d'une personne à l'autre.

Parmi les difficultés psychologiques associées à la victimisation sexuelle durant l'enfance ou l'adolescence, les manifestations de symptômes de stress post-traumatique et de problèmes d'anxiété sont fréquemment rapportées (Cutajar *et al.*, 2010; Fergusson, McLeod et Horwood, 2013; Hébert *et al.*, 2019; Maniglio, 2009; Pérez-Fuentes *et al.*, 2013). Selon les résultats d'une étude québécoise réalisée auprès d'un échantillon représentatif d'adolescentes et d'adolescents, 28 % des jeunes victimes d'agression sexuelle présentent des symptômes de stress post-traumatique atteignant le seuil clinique, alors que ce taux se situe à 9 % chez les jeunes non victimes (Hébert, Daspe, Blais, Lavoie et Guerrier, 2017). De surcroît, les personnes victimes de violence sexuelle avant l'âge de 18 ans sont plus susceptibles d'avoir des problèmes de consommation d'alcool ou de drogues (Cutajar *et al.*, 2010), de vivre une dépression

majeure et d'avoir une faible estime de soi en comparaison avec les personnes n'ayant pas vécu une telle expérience de victimisation (Fergusson *et al.*, 2013; Maniglio, 2009). Les répercussions de l'agression sexuelle peuvent également se manifester par des idéations suicidaires et des tentatives de suicide à l'adolescence ou à l'âge adulte (Fergusson *et al.*, 2013; Hébert *et al.*, 2019; Maniglio, 2009; Miller, Esposito-Smythers, Weismore et Renshaw, 2013; Pérez-Fuentes *et al.*, 2013).

Par ailleurs, des études indiquent que les personnes ayant subi une agression sexuelle à l'enfance ou à l'adolescence sont plus susceptibles de s'engager dans des comportements sexuels à risque, ce qui peut inclure un nombre élevé de partenaires sexuels et une utilisation inconstante du préservatif (Fergusson *et al.*, 2013; Lacelle, Hébert, Lavoie, Vitaro et Tremblay, 2012; van Roode, Dickson, Herbison et Paul, 2009). De plus, les filles et les femmes victimes d'agression sexuelle avant l'âge de 18 ans sont plus nombreuses à présenter des problèmes gynécologiques et génito-urinaires, en comparaison avec celles non victimes (Lacelle *et al.*, 2012; Vézina-Gagnon, Bergeron, Frappier et Daigneault, 2018).

Enfin, une autre répercussion associée à l'agression sexuelle à l'enfance ou à l'adolescence constitue le risque plus important pour les personnes victimes de vivre à nouveau de la violence au cours de leur vie (Collin-Vézina *et al.*, 2013; Maniglio, 2009). Effectivement, les jeunes ayant vécu une agression sexuelle font face à une vulnérabilité plus accrue de vivre de l'intimidation par les pairs en contexte scolaire (Hébert, Langevin et Daigneault, 2016), de la cyberintimidation (Hébert, Cénat, Blais, Lavoie et Guerrier, 2016) ainsi que de la violence physique, psychologique et sexuelle lors des premières relations amoureuses à l'adolescence (Hébert, Moreau, Blais, Lavoie et Guerrier, 2017). Les personnes ayant vécu une expérience de victimisation sexuelle avant l'âge de 18 ans sont également plus à risque de subir d'autres expériences de violence sexuelle à l'âge adulte (Ports, Ford et Merrick, 2016). Étant donné l'ampleur du problème et la sévérité des répercussions occasionnées par la violence sexuelle

commise envers les jeunes, des interventions préventives s'avèrent primordiales. Le milieu scolaire est identifié comme un lieu privilégié pour soutenir cette prévention.

1.4 L'école en tant que milieu privilégié de prévention de la violence sexuelle

La prévention est essentielle dans la lutte contre la violence sexuelle puisqu'elle permet à la fois d'empêcher la victimisation sexuelle durant l'enfance ou l'adolescence, de dépister une situation de violence sexuelle et d'offrir aux jeunes victimes le soutien requis pour atténuer les répercussions associées à la violence sexuelle. De nombreuses autrices et auteurs impliqués dans ce domaine considèrent que les efforts de prévention face à cette problématique devraient se déployer dans une vision globale qui tient compte de l'environnement dans lequel les jeunes évoluent et qui privilégie l'intervention à de multiples niveaux. Ainsi, les mesures préventives devraient non seulement viser les jeunes, mais également la famille, l'école, de même que la société et la culture (Kenny et Wurtele, 2012; Nation *et al.*, 2003; Organisation mondiale de la Santé et *International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect*, 2006; Wurtele, 2009). L'intervention ciblant différents niveaux de l'environnement représente par ailleurs un principe d'efficacité reconnu des programmes de prévention (Nation *et al.*, 2003). Cette vision de la prévention de la violence sexuelle prend ancrage dans l'approche socioécologique introduite par Bronfenbrenner (1977), laquelle conçoit que l'individu est en constante interaction avec différents systèmes qui composent son environnement et que ces systèmes influencent le développement de l'individu. Par conséquent, la violence sexuelle peut être conceptualisée comme un problème d'ordre social qui résulte de multiples sources d'influence qui interagissent (DeGue *et al.*, 2014); celles-ci relèvent des sphères individuelle, relationnelle (p. ex. la famille, les ami.es), communautaire (p. ex. l'école, le voisinage) et sociétale (p. ex. les normes sociales qui cautionnent la violence) (Bergeron et Hébert, 2011). De manière à lutter efficacement contre la violence sexuelle, l'établissement de mesures préventives

ciblant tous ces systèmes serait donc nécessaire, considérant que chacun partagerait la responsabilité de cette problématique sociale (Wurtele, 2009).

Parmi les systèmes gravitant autour des jeunes, l'école représente un lieu privilégié de prévention de la violence sexuelle (Greco, Guilera et Pereda, 2017; Topping et Barron, 2009). Il s'agit d'un milieu de vie qui occupe une place centrale dans le quotidien des jeunes durant l'adolescence, et par lequel il est aisé de rejoindre cette population. Ce milieu n'est cependant pas exempt du problème social de la violence sexuelle puisque l'école est en effet un lieu dans lequel différentes formes de violence peuvent s'exercer, telles que la cyberviolence à caractère sexuel et le harcèlement sexuel. Outre son rôle d'instruire, l'école contribue par ailleurs au développement socioaffectif des jeunes ainsi qu'à l'apprentissage du savoir-vivre en société (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007), notamment par le biais des diverses interactions entre les élèves, mais aussi entre les membres du personnel scolaire et les élèves. Au plan national, le Conseil d'information et d'éducation sexuelles du Canada (CIÉSCAN; 2019) considère également que l'école occupe un rôle central dans la mise en œuvre d'une éducation à la sexualité complète et positive auprès de la population adolescente. Ainsi, le milieu scolaire représente un endroit idéal pour promouvoir les comportements égalitaires et prévenir la violence sexuelle auprès des jeunes (Edwards *et al.*, 2020; McMahon *et al.*, 2019).

En tant que milieu de vie et de socialisation important, une vaste majorité des programmes préventifs ciblant les jeunes est dispensée en milieu scolaire, que ce soit par les membres de l'équipe-école ou encore par des organismes externes (Bergeron et Hébert, 2011; Kenny, Capri, Thakkar-Kolar, Ryan et Runyon, 2008; Topping et Barron, 2009). Selon les résultats d'une revue de la littérature portant sur les programmes de prévention de l'agression sexuelle à l'enfance ou à l'adolescence, le corps enseignant ainsi que les conseillères et conseillers scolaires semblent être les personnes les plus souvent impliquées dans la mise en œuvre de ces programmes en milieu scolaire (Fryda

et Hulme, 2015). Au Québec, l'implication de l'équipe-école dans le déploiement de diverses actions préventives est par ailleurs considérée comme essentielle afin de promouvoir la réussite éducative, la santé ainsi que le bien-être des jeunes. En effet, l'approche *École en santé* du gouvernement québécois propose une intervention globale, concertée et planifiée à partir de l'école en ce qui concerne la promotion et la prévention (Martin et Arcand, 2005). En concordance avec cette approche et depuis l'ajout des contenus obligatoires en éducation à la sexualité prescrits par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES; 2017), le personnel scolaire est particulièrement interpellé par la mise en place d'interventions préventives liées à la violence sexuelle dans l'école. Dans ces conditions, les membres de l'équipe-école sont amenés à jouer un rôle substantiel dans la prévention de la violence sexuelle auprès des jeunes. Il importe donc de les outiller adéquatement face à cette problématique afin qu'ils puissent intervenir de manière appropriée dans le milieu scolaire; cela s'actualise notamment par la mobilisation de connaissances exactes relatives à la violence sexuelle, l'adoption d'attitudes adéquates dans les interventions auprès des élèves et par une meilleure perception de leur capacité à prendre part à la prévention (Bergeron, Hébert et Gaudreau, 2017).

1.5 Les programmes de formation destinés au personnel scolaire et l'importance de leur évaluation

Bien que la pertinence d'une approche globale pour prévenir la violence sexuelle soit reconnue, il demeure que les pratiques développées s'adressent en majorité aux jeunes (DeGue *et al.*, 2014; Kenny et Wurtele, 2012). Les stratégies actuelles qui ciblent d'autres systèmes, tels que la famille ou l'école, sont ainsi peu nombreuses (DeGue *et al.*, 2014; Kenny et Wurtele, 2012; Wurtele, 2009). Pourtant, la nécessité d'informer et d'outiller l'ensemble des personnes concernées par la prévention de la violence sexuelle et l'éducation à la sexualité est promulguée tant Québec qu'au Canada, par le biais de la *Stratégie gouvernementale pour prévenir et contrer les violences sexuelles*

2016-2021 (Secrétariat à la condition féminine, 2016) et des *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle* (CIÉSCAN, 2019).

Peu de programmes visant précisément le personnel scolaire et abordant la violence sexuelle s'avèrent ainsi accessibles (Rheingold *et al.*, 2015; Rheingold *et al.*, 2012). Parmi ceux identifiés dans la littérature, la majorité offre une formation de type présentiel, où la durée de celle-ci varie considérablement d'un programme à l'autre (c.-à-d. 1 heure à 13 heures). De même, certains s'adressent plus largement aux professionnelles et professionnels œuvrant auprès des jeunes tandis que d'autres ciblent spécifiquement le personnel enseignant en milieu scolaire. Un seul programme recensé semble offrir des outils au personnel scolaire alors que cette population n'est toutefois pas celle principalement visée par le programme. En effet, le programme américain *Bringing in the Bystander – High School Curriculum* s'adresse essentiellement aux jeunes âgés de 14 à 17 ans, mais prévoit un atelier de formation pour le personnel scolaire et un document d'informations concernant la prévention de la violence dans les relations amoureuses et la violence sexuelle (Edwards *et al.*, 2020). D'autre part, il est probable que l'offre de formations pour l'équipe-école se soit améliorée depuis les dernières années au Québec, en raison de l'obligation en matière d'éducation à la sexualité dans les milieux scolaires. Il demeure par contre difficile d'obtenir des informations précises à propos de l'existence ou non de telles formations, lesquelles sont possiblement offertes par des commissions scolaires, des organismes ou des ressources privées.

Un autre aspect qu'il importe de soulever concerne l'insuffisance d'études évaluatives des programmes développés dans le domaine de la violence sexuelle (Bergeron et Hébert, 2011; Hébert, Daigneault, Langevin et Jud, 2017; *National Sexual Violence Resource Center*, 2011; Organisation mondiale de la Santé et *International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect*, 2006). Il en résulte que certains programmes mis en oeuvre peuvent être perçus intéressants sur la simple base de données

anecdotiques plutôt que de données colligées dans le cadre d'une démarche scientifique (Nation *et al.*, 2003). Or, une évaluation rigoureuse est requise afin de conclure qu'un programme préventif est réellement efficace (Brousselle *et al.*, 2011; Nation *et al.*, 2003; Topping et Barron, 2009). Par ailleurs, une démarche évaluative permet également de vérifier l'atteinte des objectifs d'un programme, de porter un jugement sur la valeur de celui-ci et d'examiner le degré de mise en œuvre de ce dernier (Brousselle *et al.*, 2011). Compte tenu du contexte québécois favorable aux interventions préventives en milieu scolaire, il est d'autant plus important de mener des études évaluatives afin de déterminer la contribution réelle des nouvelles formations et d'identifier les plus prometteuses pour outiller l'équipe-école en matière de prévention de la violence sexuelle. L'étude actuelle permet ainsi de répondre à ces besoins puisqu'elle évalue les effets d'une formation destinée spécifiquement au personnel scolaire d'écoles secondaires dans le cadre du nouveau programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel*. La section suivante vise à présenter sommairement le contexte d'émergence et les caractéristiques de ce programme, puis à détailler de manière plus approfondie la formation soumise à l'évaluation.

1.6 La description du programme *Empreinte* et plus particulièrement le volet destiné au personnel scolaire

Le programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel*¹ (Bergeron, Hébert, Fradette-Drouin *et al.*, 2017) est le résultat d'un projet partenarial ayant réuni le milieu de la recherche et le milieu communautaire, soit deux chercheuses de l'Université du Québec à Montréal, le Regroupement québécois des centres d'aide

¹ Le développement de ce programme a été rendu possible grâce au soutien financier du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (programme Fonds des services aux collectivités) et par celui de Condition féminine Canada. Cette démarche partenariale a été également soutenue par le Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal.

et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (RQCALACS) et ses 26 CALACS membres. Établis à travers plusieurs régions du Québec, les CALACS détiennent plus de 40 ans d'expertise dans le domaine de la violence sexuelle. Leur mission commune est de lutter contre les agressions à caractère sexuel par le biais d'une approche féministe. Pour ce faire, ces organismes communautaires intègrent à leurs services trois volets d'intervention, dont l'un concerne la mise en place d'activités de prévention, de sensibilisation et de formation en matière de violence sexuelle auprès de la population (RQCALACS, 2012). Le programme *Empreinte* a ainsi été conçu dans le but d'uniformiser les pratiques préventives des CALACS et de systématiser leurs expertises (Bergeron, Girard et RQCALACS, 2014).

Depuis l'année scolaire 2017-2018, ce nouveau programme standardisé est implanté par les CALACS dans plusieurs écoles secondaires à travers le Québec. Celui-ci a été développé en concordance avec les contenus obligatoires en éducation à la sexualité du MEES, spécifiquement avec le thème de la violence sexuelle (MEES, 2018). Les approches écosystémique et féministe sont préconisées au sein de ce programme. La visée d'*Empreinte* est de réduire la tolérance sociale à l'égard de la violence sexuelle dans les milieux scolaire et familial. Pour ce faire, les trois volets complémentaires suivants le composent : six ateliers en classe s'adressant aux jeunes, une formation pour le personnel scolaire et six capsules vidéo destinées aux parents. Pour obtenir de plus amples informations sur le programme *Empreinte*, il est possible de consulter le site Internet de celui-ci (www.programmeempreinte.com).

Le présent projet de mémoire traite exclusivement de la formation du programme *Empreinte* (Bergeron, Fradette-Drouin *et al.*, 2017). Ainsi, cette formation est destinée à l'ensemble des membres du personnel scolaire des écoles secondaires : direction d'école, personnel enseignant, professionnelles et professionnels de l'école ou du réseau de la santé affiliés à l'école (p. ex. travailleuses sociales et travailleurs sociaux, infirmières et infirmiers scolaires), personnel du soutien administratif et technique. Le

but de la formation est de favoriser l'acquisition d'une compréhension globale de la violence sexuelle afin que l'équipe-école contribue à prévenir cette problématique et à intervenir adéquatement auprès de l'ensemble des élèves. De manière spécifique, la formation cible quatre objectifs, soit : 1) mieux comprendre la problématique des agressions à caractère sexuel, ses formes, son ampleur, ses conséquences ainsi que les mythes et préjugés qui y sont associés; 2) clarifier la notion de consentement sexuel et son application dans différents contextes; 3) renforcer les attitudes aidantes dans les différentes situations possibles, notamment comme personne témoin ou confidente auprès des élèves; 4) réfléchir à son rôle d'éducatrice ou d'éducateur comme adulte concerné par les agressions à caractère sexuel.

La formation du programme *Empreinte* est offerte en présentiel sous le format d'une journée complète, totalisant six heures de formation, et est dispensée par les intervenantes des CALACS. Avant que le programme ne soit implanté dans les écoles, ces dernières ont participé à un atelier d'appropriation du programme s'échelonnant sur deux jours, lequel a été donné par la chercheuse principale et la coordonnatrice du projet. Pour assurer l'animation de la formation, les équipes des CALACS disposent en plus d'un cahier de formation et d'un fichier PowerPoint complet.

En ce qui a trait au contenu du programme de formation, trois blocs thématiques le composent. Le premier bloc présente le programme, c'est-à-dire son émergence, son processus de co-construction et sa structure. Le second bloc vise à définir la violence sexuelle, à traiter de l'ampleur de la problématique ainsi que des mythes et préjugés qui y sont associés, en plus d'aborder la notion de consentement sexuel et de son application dans différents contextes. Il porte également sur le vécu d'une victime, les conséquences possibles de la violence sexuelle, les attitudes aidantes à adopter en tant que personne confidente auprès des élèves, et enfin sur le rôle actif que chaque personne peut jouer en tant que témoin d'une situation de violence sexuelle. Ce deuxième bloc thématique constitue ainsi l'une des parties centrales de la formation du

programme *Empreinte*. Le troisième et dernier bloc vise à amener le personnel scolaire à réfléchir aux façons d'intervenir auprès des élèves face à des situations ou à des manifestations de violence sexuelle ainsi qu'à leur rôle actif dans la prévention de cette problématique dans l'école. Diverses stratégies pédagogiques sont réalisées tout au long de la formation, par exemple des plénières, des remue-méninges et des vignettes; le visionnement de vidéos est également prévu dans le déroulement de celle-ci. Un cahier de formation est remis aux participantes et participants afin que chaque personne ait accès aux informations essentielles présentées au cours de la formation.

En guise de résumé, il convient de souligner que l'ampleur de la problématique de la violence sexuelle chez les jeunes nécessite la mobilisation des milieux scolaires dans les efforts de prévention. Dès lors, les membres du personnel scolaire doivent être suffisamment préparés pour prendre part de façon concrète et appropriée à l'ensemble des actions préventives pouvant être déployées dans l'école. Considérant le peu de programmes disponibles et évalués en matière de violence sexuelle qui s'adresse au personnel scolaire, il est impératif d'améliorer l'offre de formations et de s'assurer de l'efficacité de ces nouvelles pratiques. Dans ce contexte, la formation issue du programme québécois *Empreinte* est susceptible d'être une avenue prometteuse, d'où l'intérêt d'évaluer ses effets auprès de la population ciblée.

CHAPITRE II

ÉTAT DES CONNAISSANCES

Ce chapitre permettra d’approfondir la problématique étudiée dans le cadre de ce mémoire en détaillant davantage l’implication du personnel scolaire dans la prévention de la violence sexuelle auprès des jeunes et en étayant leurs besoins de formation dans ce domaine. La section suivante présentera quelques études évaluatives, de manière à décrire les programmes de formation disponibles pour le personnel scolaire au sujet de la violence sexuelle et à mettre en lumière les effets de ces formations. Les limites des études évaluatives antérieures seront ensuite articulées. Suite à ce, les objectifs poursuivis par l’étude actuelle et la pertinence de celle-ci seront présentés.

2.1 L’implication du personnel scolaire dans la prévention de la violence sexuelle

Comme l’école est un milieu de vie central durant la période adolescente, les membres du personnel scolaire ont l’opportunité de côtoyer les jeunes de manière régulière et ainsi de développer un lien significatif avec ceux-ci. Leur présence quotidienne et privilégiée auprès des jeunes leur concède donc un rôle de première ligne en ce qui concerne la prévention de la violence sexuelle (Bergeron et Hébert, 2011; Edwards *et al.*, 2020; Greco *et al.*, 2017; McMahon *et al.*, 2019; Rheingold *et al.*, 2015). L’implication des membres du personnel scolaire à cet effet se décline par ailleurs de façon diversifiée.

Ainsi, l'un des rôles du personnel scolaire face à cette problématique se situe au niveau du dépistage de la violence sexuelle, de même que du signalement aux autorités en cas de soupçons d'agression sexuelle (Bergeron et Hébert, 2011; Kenny *et al.*, 2008; Topping et Barron, 2009; Wurtele, 2009). De fait, en raison de leur présence accrue auprès des jeunes, les membres du personnel scolaire sont fréquemment les premières personnes observant des comportements inhabituels ou encore des indices possibles de violence sexuelle chez ces derniers. Il leur incombe par ailleurs de procéder aux signalements de ces situations de violence sexuelle auprès des autorités compétentes (Bergeron et Hébert, 2011; Topping et Barron, 2009). Au Québec, plus de la moitié des signalements effectués auprès de la Direction de la protection de la jeunesse sont faits par des professionnelles et professionnels travaillant auprès des jeunes, dont 20,1 % proviennent du milieu scolaire (Directeurs de la protection de la jeunesse et directeurs provinciaux, 2019). Qui plus est, l'implication du personnel scolaire au regard de la prévention de la violence sexuelle dans l'école s'observe aussi au niveau du soutien et de l'accompagnement offert aux jeunes victimes suite au dévoilement d'une situation de violence sexuelle. De manière plus précise, ce rôle se fonde sur la capacité des membres de l'équipe-école à recevoir de manière appropriée les dévoilements, puis à référer les jeunes victimes vers des ressources d'aide et de soutien dans l'école ou la communauté (Bergeron et Hébert, 2011; Kenny *et al.*, 2008; Wurtele, 2009).

En parallèle à ces rôles primordiaux, McMahon et ses collègues (2019) mettent en lumière un apport supplémentaire du personnel en milieu scolaire vis-à-vis de la prévention de cette problématique : ces adultes significatifs peuvent être un modèle positif auprès des jeunes. En véhiculant des attitudes et des normes favorisant la non-tolérance de la violence sexuelle, ainsi qu'en adoptant des comportements adéquats face à cette problématique dans le milieu scolaire, les membres de l'équipe-école contribuent grandement aux apprentissages des jeunes. Le fait de faire office de modèle positif auprès de la population adolescente positionne donc le personnel scolaire comme un acteur clé dans la lutte contre la violence sexuelle.

Enfin, la prévention de la violence sexuelle commise envers les jeunes s'effectue inévitablement par une éducation à la sexualité complète, positive et inclusive auprès des adolescentes et adolescents, laquelle se doit d'aborder cette problématique sociale et de faire la promotion de comportements égalitaires (CIÉSCAN, 2019). Puisque les membres du personnel scolaire sont des interlocuteurs significatifs auprès des jeunes, ils et elles représentent des acteurs clés en ce qui a trait à la mise en œuvre de ces interventions préventives et éducatives en matière de sexualité (Bergeron et Hébert, 2011; CIÉSCAN, 2019; MEES, 2020). D'ailleurs, le milieu scolaire constitue un environnement propice, pour le personnel scolaire, à aborder de manière constante et diversifiée des notions d'éducation à la sexualité, de renforcer les messages préventifs liés à cette problématique, puis de favoriser un climat de non-tolérance face à la violence sexuelle auprès des jeunes (Bergeron et Hébert, 2011).

Par ailleurs, le contexte actuel en lien avec l'ajout de contenus obligatoires en matière d'éducation à la sexualité dans les écoles québécoises rehausse le rôle central du personnel scolaire dans les efforts préventifs liés à la violence sexuelle. En fait, toutes les écoles d'enseignement primaire et secondaire de la province doivent dorénavant réaliser 5 à 15 heures par année d'éducation à la sexualité dans leur cursus scolaire; cette nouvelle obligation est en vigueur depuis la rentrée scolaire 2018-2019 (MEES, 2017). Au niveau secondaire, ces contenus détaillés en éducation à la sexualité regroupent neuf thématiques, dont l'une est la violence sexuelle (MEES, 2018). La responsabilité de cette éducation à la sexualité est du ressort des membres du personnel scolaire, celle-ci pouvant être partagée selon leur niveau d'expertise et d'intérêt; la direction de l'établissement scolaire peut également faire appel aux services d'organismes communautaires ou de professionnelles et professionnels du réseau de la santé et des services sociaux (MEES, 2020). Dans ces conditions, les membres de l'équipe-école sont directement concernés par la mise en place d'interventions éducatives et préventives liées à la violence sexuelle au sein de l'école. En somme, la présentation des rôles diversifiés de l'équipe-école vis-à-vis de la prévention de la

violence sexuelle commise envers les jeunes met en évidence l'importance de leur offrir des modalités de formation adéquates afin qu'ils puissent s'acquitter de ceux-ci de manière appropriée.

2.2 Les besoins du personnel scolaire dans le domaine de la violence sexuelle

Malgré leur importance évidente vis-à-vis de la prévention de la violence sexuelle auprès des jeunes, les professionnelles et professionnels en milieu scolaire se sentent peu outillés pour faire face à cette problématique. Les informations disponibles suggèrent que la préparation académique initiale du personnel scolaire et la formation continue offerte en milieu de travail demeurent insuffisantes. De nombreuses études corroborent ainsi le besoin de formation des membres du personnel scolaire, enseignant et non enseignant, quant à cette problématique (Bergeron, 2012; Bergeron et Hébert, 2011; Bryant et Baldwin, 2010; Greco *et al.*, 2017; Kenny et Wurtele, 2012; Márquez-Flores, Márquez-Hernández et Granados-Gámez, 2016).

Au plan international, les résultats de plusieurs études conduites auprès de membres du personnel scolaire signalent le manque de connaissances de ces derniers. D'abord, l'étude de Márquez-Flores et ses collègues (2016), réalisée auprès de 450 enseignantes et enseignants, relate leur manque de connaissances générales liées à la violence sexuelle subie par les jeunes; plus de la moitié des participantes et participants (65,3 %) n'avait d'ailleurs jamais reçu une formation dans ce domaine. De surcroît, les résultats d'une étude à méthodologie mixte, menée auprès d'un échantillon de 193 conseillères et conseillers scolaires, indiquent que ces derniers considèrent ne pas avoir suffisamment de connaissances pour identifier convenablement certaines formes de maltraitance envers les jeunes, dont la violence sexuelle (Bryant et Baldwin, 2010). Un besoin de formation au regard de l'intervention auprès des jeunes, notamment en ce qui concerne le fait de créer des contextes favorisant le dévoilement d'une situation de violence, est également signalé par les personnes répondantes de cette étude. De

manière similaire, l'étude de Greco et ses collègues (2017) suggère un manque de connaissances du personnel scolaire concernant les signes et symptômes associés à la maltraitance, en plus d'une compréhension insuffisante de l'ampleur générale de cette problématique. Par ailleurs, près du trois quarts (72,8 %) des participantes et participants à cette étude avaient indiqué avoir eu au moins un soupçon de maltraitance durant leur carrière auprès des jeunes, alors que seulement 27,6 % avaient rapporté avoir déjà signalé aux autorités un cas de maltraitance. Par conséquent, il semble qu'une majorité des soupçons de maltraitance envers les jeunes demeure non signalée par les membres du personnel, alors qu'il s'agit pourtant d'une de leurs responsabilités. Le manque de formation adéquate au sujet de la maltraitance envers les jeunes, dont la violence sexuelle constitue l'une des manifestations, représente une barrière fréquemment identifiée dans la littérature au regard d'un signalement d'un cas présumé par le personnel scolaire (Falkiner, Thomson et Day, 2017). En outre, il appert que le manque de connaissances des membres du personnel en milieu scolaire vis-à-vis de la maltraitance envers les jeunes est susceptible de nuire aux efforts de prévention de la violence sexuelle, notamment en ce qui a trait au dépistage et au signalement de ces situations (Bryant et Baldwin, 2010; Falkiner *et al.*, 2017; Greco *et al.*, 2017).

Des recherches menées au Canada dénotent également le manque de formation du personnel en milieu scolaire. Dans le cadre de leur étude évaluative des effets d'une formation, Bergeron, Hébert et Gaudreau (2017) mentionnent qu'une faible proportion (28,6 %) des membres du personnel scolaire interrogés avait auparavant participé à une formation sur la violence sexuelle, alors qu'ils sont confrontés directement à cette problématique dans le cadre de leur travail. Effectivement, 76,2 % des participantes et participants avaient rapporté avoir déjà reçu les confidences d'une victime adolescente de violence sexuelle (Bergeron, Hébert et Gaudreau, 2017). D'autre part, les résultats d'une étude menée auprès de 294 membres du corps enseignant indiquent qu'en moyenne, ceux-ci se sentent peu informés vis-à-vis des thématiques d'éducation à la sexualité, dont la violence sexuelle, ainsi que peu confortables de transmettre ces

contenus aux jeunes (Cohen, Byers et Sears, 2012). Alors que le fait de se sentir informé et outillé adéquatement à cet égard semble être un facteur associé à la volonté des enseignantes et enseignants à dispenser les contenus d'éducation à la sexualité auprès des jeunes, seulement 36 % avaient reçu une formation dans ce domaine (Cohen *et al.*, 2012). Au Québec, le bilan de la première année d'expérimentation du projet pilote en éducation à la sexualité dans les milieux scolaires révèle que la violence sexuelle demeure l'une des thématiques avec laquelle les membres du personnel scolaire sont le moins à l'aise (Jetté, 2017). Dans la foulée de cette nouvelle obligation en matière d'éducation à la sexualité, la Fédération des syndicats de l'enseignement (2018) avait d'ailleurs décrié publiquement le manque de formation du personnel enseignant dans ce domaine et leur besoin d'être mieux outillé afin de dispenser adéquatement les contenus prescrits par le MEES. Face à ces multiples constats, la pertinence de rendre disponible au personnel scolaire, enseignant et non enseignant, une formation portant sur la problématique de la violence sexuelle chez les jeunes est indéniable.

2.3 Les recommandations pour la formation du personnel scolaire

Les recherches et les interventions préventives antérieures offrent des indices pertinents quant aux cibles de changement à privilégier dans le cadre d'une formation portant sur la violence sexuelle. Une première recommandation identifiée dans la littérature est que la formation doit permettre au personnel scolaire d'acquérir une compréhension générale et suffisante de la problématique de la violence sexuelle (Alvarez, Kenny, Donohue et Carpin, 2004; Bergeron, 2012). Dans le but d'améliorer le savoir-être auprès des jeunes, cette formation doit aussi cibler les attitudes des membres du personnel scolaire (Cohen *et al.*, 2012) et offrir des opportunités de réflexion quant à leurs opinions face à la violence sexuelle (Webster et Hall, 2004). De fait, l'augmentation des connaissances et le développement d'attitudes plus adéquates vis-à-vis de la violence sexuelle sont deux aspects majoritairement ciblés par les

formations évaluées dans ce domaine, qui s'adressent entre autres au personnel scolaire (Randolph et Gold, 1994; Rheingold *et al.*, 2015; Bergeron, 2012).

Qui plus est, certaines formations développées antérieurement ont également visé l'optimisation du sentiment d'autoefficacité de ces professionnelles et professionnels en milieu scolaire (Bergeron, 2012; Edwards *et al.*, 2020), ainsi que l'adoption de comportements préventifs auprès des jeunes (Randolph et Gold, 1994; Rheingold *et al.*, 2015). Dans une optique d'intervention et de prévention de la violence sexuelle, il appert en effet souhaitable qu'une formation dans ce domaine cible des changements au niveau du savoir-faire du personnel scolaire (p. ex. réagir de manière appropriée face à une jeune victime dévoilant une situation de violence sexuelle subie, réaliser une intervention informelle auprès de jeunes au sujet du consentement sexuel). Ainsi, il est aussi recommandé qu'une telle formation comprenne des objectifs visant le sentiment d'autoefficacité (Bergeron, 2012), compte tenu du rôle important de cette variable dans l'adoption d'un comportement et le transfert des apprentissages en milieu de travail (Bartholomew *et al.*, 2016; Blume, Ford, Baldwin et Huang, 2010).

2.4 Les études évaluatives de programmes de formation s'adressant au personnel scolaire

Parmi les programmes publiés ou accessibles en matière de prévention de la violence sexuelle commise envers les jeunes et implantés en milieu scolaire, il semble que seule une faible proportion s'adresse spécifiquement aux membres de l'équipe-école (DeGue *et al.*, 2014; Rheingold *et al.*, 2015; Rheingold *et al.*, 2012; Wurtele, 2009). Dès lors, seulement quatre programmes de formation abordant la thématique de la violence sexuelle, ciblant en partie ou en totalité des membres du personnel scolaire et ayant fait l'objet d'une évaluation formelle de leurs effets ont été identifiés dans la littérature scientifique. Parmi ceux-ci, trois proviennent des États-Unis et un du Québec. Les sous-

sections suivantes détaillent les principales caractéristiques de ces programmes ainsi que les résultats de l'évaluation à laquelle ils ont été soumis.

2.4.1 Le programme *Stewards for Children*

Le programme *Stewards for Children (Stewards)* est un programme de formation qui s'adresse aux professionnelles et professionnels oeuvrant auprès des jeunes, et qui concerne spécifiquement la thématique de la violence sexuelle (Rheingold *et al.*, 2015). Le but de *Stewards* est d'amener ces adultes significatifs à prévenir, reconnaître et répondre à des situations de violence sexuelle chez les jeunes. Cette formation peut s'offrir en présentiel ou en ligne. Lorsqu'elle est dispensée sous le format présentiel, elle s'échelonne sur 2 heures et 30 minutes et est constituée principalement d'une vidéo (durée : 75 minutes), laquelle est présentée en trois segments afin d'inclure des périodes de discussion entre les participantes et participants. La version en ligne est comparable à celle en présentiel en termes de contenu et de durée; elle peut toutefois être complétée sur une période de 15 jours (Rheingold *et al.*, 2015).

L'évaluation du programme de formation *Stewards* a permis d'examiner les effets de cette formation sur les connaissances des participantes et participants, leurs attitudes et leurs comportements préventifs reliés à la violence sexuelle (Rheingold *et al.*, 2015). Au total, 267 professionnelles et professionnels oeuvrant auprès des jeunes ont participé à un prétest, un post-test ainsi qu'à une mesure de relance trois mois après la formation. Les personnes constituant l'échantillon ont été assignées aléatoirement à l'un des groupes suivants : participation à la formation en présentiel, à celle en ligne (groupe expérimental) ou à aucune formation (groupe témoin). Les résultats suggèrent que la formation du programme *Stewards*, indépendamment de son format, a permis d'augmenter les comportements préventifs autorapportés chez les personnes ayant participé à la formation, comparativement à celles du groupe témoin. À la mesure de relance, ces professionnelles et professionnels ont ainsi signifié avoir adopté plus fréquemment des comportements tels que, de surveiller les interactions entre deux

enfants qui ont un écart d'âge important et de partager avec un autre adulte de la documentation ou des informations relatives à la prévention de la violence sexuelle auprès des jeunes. Par ailleurs, l'étude indique que la participation à la formation est associée à une amélioration des connaissances à l'égard de la violence sexuelle (Rheingold *et al.*, 2015). Il importe toutefois d'interpréter ce résultat avec prudence considérant que le devis méthodologique de l'évaluation impliquait seulement une mesure post-test et relance pour cette variable, et qu'aucune information n'est précisée en ce qui concerne l'équivalence des groupes avant la formation. Par conséquent, il demeure difficile de conclure avec certitude que les changements observés quant aux connaissances sont directement attribuables à la formation du programme *Stewards*.

2.4.2 Le programme *The Child Sexual Abuse Prevention: Teacher Training Workshop Curriculum*

Développé aux États-Unis, le programme *The Child Sexual Abuse Prevention: Teacher Training Workshop Curriculum* est destiné au personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire (Randolph et Gold, 1994). Il s'agit d'une formation en présentiel visant à améliorer les compétences des enseignantes et enseignants au regard de la prévention secondaire de la violence sexuelle; ces compétences concernent la détection des indices possibles d'une situation de violence sexuelle, l'intervention appropriée auprès de jeunes victimes lors d'un dévoilement et le signalement des cas d'agression sexuelle aux autorités compétentes. Pour les fins de l'évaluation, la formation a été étalée sur trois journées consécutives (trois sessions de deux heures), au lieu d'une seule journée de six heures telle qu'élaborée initialement (Randolph et Gold, 1994).

Les effets de cette formation ont été évalués auprès de 42 membres du personnel enseignant (Randolph et Gold, 1994). L'échantillon a été réparti aléatoirement en deux groupes, où l'un participait à la formation (groupe expérimental) et l'autre n'en bénéficiait pas (groupe témoin). Le devis de recherche employé prévoyait trois temps

de mesure, soit un prétest, un post-test et une relance trois mois après la formation. Ainsi, des gains significatifs à court terme au niveau des connaissances et des attitudes adéquates vis-à-vis de la violence sexuelle ont été notés auprès du personnel enseignant ayant participé à la formation, en comparaison avec les personnes du groupe contrôle. Les résultats indiquent également que la participation à la formation amène les enseignantes et enseignants à aborder davantage le sujet de la violence sexuelle en classe, auprès des jeunes ou encore avec leurs collègues, de même qu'à signaler davantage de cas d'agression sexuelle aux autorités compétentes. Néanmoins, les auteurs précisent que l'étude ne permettait pas de déterminer la véracité de ces rapports aux autorités ni le nombre exact de participantes et participants ayant fait un signalement suite à la formation (Randolph et Gold, 1994).

2.4.3 Le programme *Bringing in the Bystander – High School Curriculum*

Le programme américain *Bringing in the Bystander – High School Curriculum* aborde la prévention de la violence dans les relations amoureuses et la violence sexuelle à l'adolescence par le biais d'une approche centrée sur le rôle des témoins (Edwards *et al.*, 2020). Celui-ci est constitué de trois volets : des ateliers en classe destinés aux jeunes âgés de 14 à 17 ans, un atelier de formation offert au personnel scolaire (60 minutes) et un court document d'informations concernant la prévention de ces problématiques à l'intention de l'ensemble du personnel scolaire. Le but du programme est d'outiller les jeunes et le personnel enseignant à intervenir de manière efficace et sécuritaire avant, pendant et après une situation de violence dans les relations amoureuses et de violence sexuelle (Edwards *et al.*, 2020).

L'étude évaluative visait à examiner les effets de l'exposition à ce programme sur les membres du personnel enseignant du 2^e cycle du secondaire, ce qui incluait l'ensemble des volets prévus au programme (Edwards *et al.*, 2020). Les variables examinées étaient les connaissances liées à la violence dans les relations amoureuses et la violence sexuelle, les obstacles perçus par le personnel enseignant quant au fait d'intervenir en

tant que témoin d'une de ces situations de violence dans l'école, leur intention d'agir, et leur sentiment d'autoefficacité. Au niveau méthodologique, l'étude s'est appuyée sur un devis de recherche comprenant un prétest et un post-test, avec un délai quatre mois entre ceux-ci. Un total de 284 membres du personnel enseignant ont complété les deux temps de mesure. Les résultats suggèrent que la participation du personnel enseignant à l'atelier de formation est associée à une augmentation de leurs connaissances liées à la violence dans les relations amoureuses et la violence sexuelle. En ce qui a trait aux autres variables étudiées, aucun effet significatif n'a toutefois été observé. Selon Edwards et ses collègues (2020), ce constat pourrait s'expliquer par une exposition parfois insuffisante des personnes participantes à l'atelier de formation, considérant que la durée réelle moyenne de celui-ci a été de 32 minutes.

2.4.4 Le programme du CALACS-Laurentides

Au Québec, une seule étude visant à vérifier les effets d'une formation en matière de violence sexuelle et destinée au personnel scolaire d'écoles secondaires a été identifiée dans la littérature. Il s'agit de la formation élaborée par le CALACS-Laurentides, celle-ci ayant pour but de permettre au personnel scolaire d'acquérir une compréhension globale de la problématique de la violence sexuelle afin qu'il puisse intervenir auprès de l'ensemble des élèves (Bergeron, 2012). Au sein de ce programme, la prévention de la violence sexuelle s'exerce par le biais de l'approche féministe. Cette formation est dispensée en présentiel par des intervenantes du CALACS-Laurentides, et totalise 13 heures de formation réparties sur deux journées consécutives (Bergeron, 2012).

La recherche évaluative visait d'abord à dégager les effets produits par la formation du CALACS-Laurentides sur les connaissances des membres de l'équipe-école, leurs attitudes, leur sentiment d'autoefficacité à l'égard de la violence sexuelle et le transfert des apprentissages (Bergeron, 2012). Un second objectif était de vérifier l'impact potentiel de l'insertion d'un module de transfert dans cette formation. L'échantillon se composait de 42 membres du personnel scolaire, répartis de manière non aléatoire en

deux groupes (les personnes s'inscrivaient à l'une ou l'autre des sessions de formation selon leur disponibilité, sans connaître la différence dans le protocole) : l'un bénéficiait de la formation avec le module de transfert (groupe expérimental) et l'autre participait à la formation sans ce module (groupe témoin). Pour répondre au premier objectif de recherche, les analyses ont été effectuées en jumelant les deux groupes, le devis s'apparentant donc à un devis pré-expérimental. Quatre temps de mesure étaient prévus, soit un prétest, un post-test et deux relances (c.-à-d. un mois et trois mois après la formation). Ainsi, les résultats de l'étude évaluative menée par Bergeron (2012), dans le cadre d'une thèse doctorale, indiquent que les connaissances du personnel scolaire, leurs attitudes exemptes de préjugés et leur sentiment d'autoefficacité face à la violence sexuelle ont augmenté de manière significative suite à la formation. En ce qui a trait aux comportements de transfert des apprentissages, les résultats suggèrent que les personnes ayant participé à la formation ont réutilisé dans le cadre de leur travail les apprentissages acquis au cours de la formation. Ces gains se sont d'ailleurs maintenus trois mois suite à la formation.

2.5 Les limites des études évaluatives antérieures

Il est possible de dégager quelques lacunes des études évaluatives antérieures, malgré certaines de leurs forces inhérentes. D'abord, les études rapportées précédemment n'ont pas inclus de manière systématique un groupe de comparaison au sein de leur méthodologie, où celui-ci se compose de personnes n'ayant pas fait l'objet de l'intervention. L'inclusion d'un tel groupe est pourtant essentielle afin de conclure que les effets positifs obtenus sont directement attribuables à la participation au programme de formation, et non pas à d'autres variables connexes (Gauthier, 2016; Haccoun et McDuff, 2009; Jones, 2014). L'utilisation d'un devis d'évaluation expérimental ou quasi-expérimental est ainsi requise pour mesurer l'effet de causalité entre une formation et les changements observés chez les participantes et participants (Haccoun et McDuff, 2009). Bien que le protocole expérimental demeure le plus robuste au

niveau méthodologique, l'attribution aléatoire des individus entre les groupes expérimental et témoin comporte cependant diverses contraintes pratiques (Gauthier, 2016; Haccoun et McDuff, 2009; Tourigny et Dagenais, 2005). En raison de celles-ci, Tourigny et Dagenais (2005) concluent que ce type de devis est par ailleurs moins souvent sollicité dans le domaine de l'évaluation de programme.

Qui plus est, la structure méthodologique des évaluations recensées permettait rarement de mesurer le maintien des acquis dans le temps, et ce, malgré la présence d'une mesure de relance. En fait, seule la recherche évaluative de Bergeron (2012) permettait ce type d'observation puisque les variables reflétant les effets proximaux produits par la formation avaient été mesurées à plusieurs reprises : au prétest, au post-test et à la relance un mois ou trois mois après la formation. Une telle démarche méthodologique est ainsi souhaitable afin d'évaluer si les effets relatifs à la participation au programme de formation se maintiennent dans le temps (Jones, 2014). D'autre part, une autre lacune observée concerne la petite taille de l'échantillon dans le cas de certaines études évaluatives traitées ci-haut. Pour assurer une plus grande validité des résultats, les futures évaluations de programme auraient ainsi avantage à recruter un échantillon de plus grande taille, et ce particulièrement lorsqu'une structure méthodologique comparative avec groupe témoin est employée (Haccoun et McDuff, 2009).

Enfin, il est possible de constater qu'une majorité des évaluations de programme de formation ont mesuré les connaissances et les attitudes vis-à-vis de la violence sexuelle. Ces variables constituent effectivement des cibles de changement pertinentes à intégrer dans une évaluation des effets d'un programme. Sur ce point, la littérature suggère que les changements relatifs aux connaissances et aux attitudes suite à la participation à un programme préventif représentent des indices prometteurs de changements au niveau comportemental (Jones, 2014). En contrepartie, le sentiment d'auto-efficacité du personnel scolaire est plus rarement pris en considération dans les évaluations antérieures, alors que cette variable joue également un rôle essentiel dans l'adoption

d'un comportement (Bartholomew *et al.*, 2016). La théorie sociocognitive stipule qu'un individu qui croit détenir les aptitudes et les habiletés nécessaires pour accomplir un comportement aura fait une évaluation positive de son autoefficacité et sera donc plus motivé à adopter ce comportement (Bandura, 2007). Les résultats de la méta-analyse de Blume et ses collègues (2010) suggèrent d'ailleurs que lorsqu'une formation permet d'accroître les connaissances et le sentiment d'autoefficacité, les participantes et participants sont alors plus susceptibles de transférer leurs apprentissages dans le cadre de leur travail. Il appert ainsi incontournable d'inclure de façon systématique la variable du sentiment d'autoefficacité lors d'une évaluation des effets d'un programme de formation.

2.6 La fidélité d'implantation d'un programme de formation dans le contexte d'une évaluation des effets

Différents écrits encouragent l'inclusion d'indicateurs reliés à la fidélité d'implantation lors d'une évaluation des effets d'un programme, afin d'assurer notamment une interprétation plus juste des résultats obtenus (Brousselle *et al.*, 2011; Durlak et DuPre, 2008; Topping et Barron, 2009). À cet effet, Durlak et DuPre (2008) signalent qu'il est indispensable, par exemple, de connaître les composantes du programme ayant été implantées, puis dans quelle mesure celles-ci ont été dispensées comme prévu afin d'interpréter les résultats avec exactitude et de porter un jugement valide sur la valeur de celui-ci; cette recommandation est d'ailleurs particulièrement importante dans le contexte de mise en oeuvre d'un nouveau programme.

Alors que l'observation de la fidélité d'implantation peut être incluse dans une évaluation des effets d'un programme (Brousselle *et al.*, 2011), peu d'études évaluatives antérieures semblent avoir documenté formellement de tels indicateurs. Parmi les quatre évaluations de programme décrites précédemment, une majorité fait mention d'éléments associés à la fidélité d'implantation (cf. Bergeron, 2012; Edwards

et al., 2020; Rheingold *et al.*, 2015) sans toutefois qu'il y ait un objectif de recherche à cet effet dans le cadre de leur démarche évaluative. Dès lors, il se dégage un manque d'informations dans certaines de ces études, par exemple au niveau de l'opérationnalisation des dimensions de la fidélité d'implantation considérées, des méthodes employées pour mesurer ces indicateurs, ou encore des résultats obtenus. Dans le cas de l'évaluation menée par Bergeron (2012), la correspondance entre la formation prévue et réelle a néanmoins été considérée comme une variable de contrôle; la procédure employée pour vérifier cette dimension est détaillée dans le manuscrit de la thèse et a d'ailleurs inspiré le présent projet. En définitive, il apparaît pertinent que des indicateurs reliés à la fidélité d'implantation soient documentés de manière systématique et formelle lors d'une démarche évaluative afin d'obtenir une compréhension plus juste et complète des effets produits par un programme.

2.7 Question évaluative et objectifs de l'étude

Les informations relatées dans les sections précédentes font état de la pertinence de mener une évaluation des effets d'une formation portant sur la violence sexuelle et destinée au personnel en milieu scolaire secondaire. Ainsi, la présente évaluation permet de répondre à la question suivante : quels sont les effets relatifs à la participation du personnel scolaire à la formation du programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel*? De manière plus précise, les trois objectifs suivants sont poursuivis dans la présente étude : 1) dégager les effets à court terme produits par la formation sur les connaissances des participantes et participants, leurs attitudes et leur sentiment d'autoefficacité au regard de la violence sexuelle; 2) établir le degré d'appréciation des membres du personnel scolaire à l'égard de la formation; 3) vérifier la fidélité d'implantation de la formation.

2.8 La pertinence de l'étude

La présente étude se révèle pertinente au plan social, sexologique et scientifique. Pour commencer, peu de programmes en matière de prévention de la violence sexuelle sont disponibles pour les membres de l'équipe-école et très peu ont été évalués formellement (Bergeron et Hébert, 2011; Rheingold *et al.*, 2015; Rheingold *et al.*, 2012). Pourtant, la formation du personnel scolaire dans ce domaine est essentielle considérant leur rôle central dans la prévention de la violence sexuelle auprès des jeunes (Bergeron, 2012). De même, l'évaluation de ces programmes doit être effectuée systématiquement afin de repérer les formations qui constituent des initiatives prometteuses et efficaces, c'est-à-dire qui permettent au personnel scolaire de développer les compétences souhaitées de façon à intervenir convenablement auprès des jeunes avec lesquels ils travaillent quotidiennement. En évaluant les effets d'une formation destinée spécifiquement au personnel scolaire dans le domaine de la violence sexuelle, la présente étude répond ainsi à diverses recommandations issues de la littérature scientifique. Ce faisant, elle contribue aussi à l'avancement des connaissances dans le domaine de la violence sexuelle et de l'évaluation de programme.

Par ailleurs, les résultats de cette étude évaluative mèneront à des recommandations pouvant guider le développement et l'évaluation de futures formations destinées aux membres du personnel scolaire. Cette démarche évaluative offrira en effet des balises pour le développement de formations qui s'alignent à la fois sur les besoins du personnel scolaire au regard de la problématique de la violence sexuelle et sur les conditions d'efficacité reconnues en matière de prévention. D'autre part, l'étude actuelle est pertinente d'un point de vue sexologique puisqu'elle permet un arrimage avec les actions québécoises prévues dans la *Stratégie gouvernementale pour prévenir et contrer les violences sexuelles* (Secrétariat à la condition féminine, 2016) et les directives canadiennes émises par le CIÉSCAN (2019) vis-à-vis de l'éducation en matière de santé sexuelle. Enfin, l'étude évaluative contribue à l'optimisation des

pratiques préventives à l'intention de l'équipe-école concernant la violence sexuelle. En vérifiant les effets de la formation prévue dans le nouveau programme *Empreinte*, elle participe à bonifier l'offre de formations pertinentes disponibles pour le personnel scolaire au regard de la prévention de la violence sexuelle, d'autant plus que peu de formations évaluées sont accessibles dans ce domaine pour cette population cible.

Le contexte québécois rend la présente étude encore plus pertinente au niveau social. D'une part, les événements médiatiques des dernières années, tels que le mouvement #MoiAussi et la vague de dénonciations sur les réseaux sociaux pendant la période estivale 2020, réitèrent l'impérativité de déployer des efforts préventifs auprès de l'ensemble de la population face à la problématique de la violence sexuelle. D'autre part, face à l'obligation ministérielle en matière d'éducation à la sexualité dans les écoles, il est d'autant plus crucial de former l'ensemble des membres de l'équipe-école afin que toutes et tous partagent une compréhension globale de la violence sexuelle, véhiculent des messages justes et adéquats vis-à-vis de cette problématique sociale, puis réalisent des interventions appropriées auprès des jeunes. Par ailleurs, les résultats de cette étude offrent également un soutien aux CALACS, en ce sens qu'ils leur permettent d'appuyer l'efficacité de leur nouveau programme de formation, ainsi que la pertinence de former le personnel scolaire dans la lutte contre la violence sexuelle.

CHAPITRE III

CADRE CONCEPTUEL

Dans un premier temps, ce chapitre offrira une définition des différents concepts mobilisés dans le cadre de la présente démarche d'évaluation d'un programme de formation. Par la suite, le modèle théorique sur lequel se base la démarche évaluative de ce mémoire sera présenté.

3.1 La définition des concepts mobilisés dans l'étude

Les principaux concepts sollicités au sein de cette étude évaluative sont ici définis. Considérant que ce mémoire se rapporte spécifiquement au domaine de l'évaluation de programme, il convient d'abord de présenter une définition de ce concept. Ainsi, la définition ayant été retenue pour la présente étude est celle proposée par Champagne, Contandriopoulos, Brousselle, Hartz et Denis (2011, p. 38) :

Évaluer consiste fondamentalement à porter un jugement de valeur sur une intervention en mettant en œuvre un dispositif capable de fournir des informations scientifiquement valides ou socialement légitimes sur cette intervention ou sur n'importe laquelle de ses composantes, l'objectif étant de faire en sorte que les différents acteurs concernés [...] soient en mesure de prendre position sur l'intervention pour qu'ils puissent construire [...] un jugement susceptible de se traduire en actions.

3.1.1 L'évaluation des effets d'un programme

Plusieurs composantes d'un programme peuvent être considérées lors d'une démarche évaluative. En ce qui a trait à cette étude, l'objet d'évaluation fait référence aux effets attendus de la formation issue du programme *Empreinte*. Dans cette perspective, une évaluation des effets est de mise. Ce type d'évaluation peut se définir comme :

L'utilisation de méthodes de recherche scientifiques visant à porter un jugement sur l'atteinte des objectifs d'un programme. Ce type d'évaluation cherche à vérifier si des changements se sont effectivement produits chez les participants à un programme et à démontrer que ces changements sont directement liés à la participation au programme (Tourigny et Dagenais, 2005, p. 459).

Dans le domaine de l'évaluation de programme, les variables permettant de mesurer les effets produits par un programme sont communément appelées des indicateurs d'efficacité (Gaudreau, 2001b). Pour la présente étude, trois indicateurs ont été retenus : les connaissances, les attitudes et le sentiment d'autoefficacité. Les réactions d'appréciation représentent une quatrième variable étudiée dans ce mémoire. Afin de les contextualiser dans l'évaluation actuelle, ces concepts sont définis ci-dessous.

3.1.1.1 Les connaissances

Les connaissances renvoient aux notions, aux informations et aux principes qu'une personne peut assimiler; cela peut notamment se faire par le biais de l'étude, de l'observation ou encore de l'expérience (Legendre, 2005). Dans un programme, elles correspondent à la matière qui est enseignée, laquelle est définie et décomposée en unités (Gaudreau, 2001a). De plus, la taxonomie de Bloom suggère que les connaissances se détaillent en plusieurs niveaux augmentant en complexité, où ceux-ci peuvent être compris comme des objectifs cognitifs (Bloom, 1969). Selon cette classification, l'acquisition de connaissances, c'est-à-dire du savoir, se retrouve à la base du modèle; les niveaux supérieurs impliquent quant à eux l'utilisation de ces connaissances et permettent le développement de compétences cognitives plus

complexes, telles que la compréhension et l'analyse (Bloom, 1969). Dans le cadre de l'étude actuelle, les connaissances sont celles liées au domaine de la violence sexuelle.

3.1.1.2 Les attitudes

Le concept d'attitude réfère à l'état ou à la disposition internes d'une personne qui oriente ses agissements de manière favorable ou défavorable, et qui se manifeste par les opinions ainsi que par les comportements (Gaudreau, 2001a; Legendre, 2005). Les attitudes se rapportent au système de valeurs appartenant à l'individu (Legendre, 2005). Selon Mathison (2005), la notion d'attitude renvoie aussi à une construction mentale entretenue par un individu envers quelque chose, par exemple une idée, une personne, un événement. Pour la présente étude, cet indicateur réfère aux attitudes adéquates ou inadéquates vis-à-vis de la problématique de la violence sexuelle.

3.1.1.3 Le sentiment d'autoefficacité

Issu de la théorie sociocognitive de Bandura (2007), le concept du sentiment d'autoefficacité désigne les croyances d'un individu quant à sa capacité à exécuter un comportement spécifique ou un ensemble de comportements; il s'agit de l'évaluation faite par cet individu quant à ses aptitudes et habiletés personnelles. En ce sens, une personne qui croit posséder les capacités nécessaires pour accomplir le comportement souhaité détiendra un sentiment d'autoefficacité plus élevé. Par ailleurs, le degré de motivation d'un individu à s'engager dans des comportements est influencé par le sentiment d'autoefficacité (Bandura, 2007). Dans le contexte de l'étude, ce concept désigne les croyances du personnel scolaire quant à leur capacité individuelle à accomplir des comportements liés à la prévention et à l'intervention dans le domaine de la violence sexuelle envers les jeunes.

3.1.1.4 Les réactions d'appréciation

En dernier lieu, les réactions d'appréciation se déclinent en deux composantes : les réactions affectives et les réactions d'utilité perçue (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver et Shotland, 1997). La première concerne les réactions qui traduisent le degré de satisfaction des participantes et participants envers un programme tandis que la seconde regroupe les réactions qui offrent des indications quant à la pertinence et l'utilité du programme (Alliger *et al.*, 1997).

3.1.2 La fidélité d'implantation d'un programme

Bien que l'objet d'évaluation de la présente étude fasse référence aux effets produits par la formation du programme *Empreinte*, une autre composante a également été prise en considération, soit celle de la fidélité d'implantation d'un programme. Il convient ainsi d'opérationnaliser ce concept.

Pour ce mémoire, la définition retenue de la fidélité d'implantation d'un programme est celle proposée par Dusenbury, Brannigan, Falco et Hansen (2003); celle-ci stipule que la fidélité d'implantation fait référence au degré avec lequel un programme a été mis en oeuvre comme prévu. Selon ces mêmes autrices et auteurs, cinq dimensions reliées à ce concept peuvent être examinées, soit l'adhérence, le dosage, la qualité, la participation et la différenciation. Tout d'abord, l'adhérence réfère à l'implantation du contenu prévu dans le programme de formation, ce qui peut se traduire par exemple par le respect des thèmes et des activités. Le dosage correspond à la durée réelle des sessions de formation selon le programme prévu. Ensuite, la participation fait référence à l'implication des participantes et participants à l'égard du programme (p. ex. l'assiduité aux rencontres, l'engagement dans les activités). La qualité concerne le respect des principes d'intervention guidant le programme par les personnes qui le dispensent. Enfin, la différenciation s'évalue par l'identification des caractéristiques uniques distinguant le programme évalué des autres programmes existants qui ciblent

des objectifs similaires (Dusenbury *et al.*, 2003; Leclair, Paquette et Letarte, 2017). Dans le cadre de l'étude actuelle, deux dimensions de la fidélité d'implantation d'un programme ont été considérées : le dosage et l'adhérence. Considérant qu'il est plus pertinent de vérifier la participation dans le contexte d'une série d'ateliers ou de rencontres, cette dimension a été exclue due au format de la formation évaluée. D'autre part, la qualité et la différenciation n'ont pas été retenues en raison de contraintes de temps et de réalisme.

3.2 Le référentiel d'évaluation

Le domaine de l'évaluation de programme propose plusieurs approches et modèles théoriques permettant d'orienter la démarche évaluative d'une étude selon les objectifs de recherche poursuivis par celle-ci. Pour la présente étude, le modèle théorique C.I.P.P. de Stufflebeam a été retenu comme référentiel d'évaluation. Ancré sur le principe que l'amélioration d'un programme est la principale visée d'une évaluation (Stufflebeam et Shinkfield, 2007), le modèle C.I.P.P. propose quatre types d'évaluation, soit du contexte (C), des intrants (I), du processus (P) et des produits (P). Dans cette perspective, le type d'évaluation choisi dépend de l'objectif de l'évaluation et du type de décisions souhaitées au terme de la démarche évaluative. Le choix d'un type d'évaluation (p. ex. évaluation du processus) n'exclut pas d'intégrer des éléments associés aux autres composantes (p. ex. indicateurs liés au contexte). Ainsi, la composante du contexte renvoie aux facteurs externes au programme et aux difficultés rencontrées pouvant affecter l'atteinte des objectifs poursuivis par celui-ci (p. ex. le manque de temps pour réaliser une ou des activités prévues au programme, la visibilité médiatique de la problématique de la violence sexuelle). Les intrants s'apparentent aux éléments, existants ou introduits dans le programme, qui peuvent influencer l'atteinte ou non des objectifs de celui-ci; par exemple, il peut s'agir des caractéristiques d'un individu avant sa participation ou encore des composantes du programme (p. ex. la structure, le contenu prévu). Le processus fait quant à lui référence à l'implantation

d'un programme et au déroulement des activités qui le composent. Les produits correspondent aux effets engendrés par un programme suite à sa mise en œuvre (Stufflebeam et Shinkfield, 2007).

Le projet de ce mémoire s'inscrit donc dans l'évaluation des produits, puisqu'elle vise précisément à mesurer et à interpréter les effets d'un programme (Stufflebeam et Shinkfield, 2007). D'autre part, l'étude actuelle s'intéresse également à des variables se situant au niveau des intrants et du processus. Ainsi, les intrants considérés pour la présente évaluation sont les connaissances, les attitudes et le sentiment d'autoefficacité vis-à-vis de la violence sexuelle avant la formation ainsi que d'autres variables, telles que le genre, la fonction actuelle et le nombre d'années d'expérience du personnel scolaire. En ce qui concerne le processus, deux dimensions de la fidélité d'implantation sont mesurées pendant la formation, soit le dosage et l'adhérence. Enfin, les variables considérées comme les produits sont les connaissances, les attitudes et le sentiment d'autoefficacité vis-à-vis de la violence sexuelle après la formation ainsi que les réactions d'appréciation du personnel scolaire face au programme.

En outre, le modèle C.I.P.P. (Stufflebeam et Shinkfield, 2007) est sélectionné, car il permet d'orienter la démarche évaluative de la présente étude selon les objectifs poursuivis par celle-ci. D'une part, la mise en relation de l'évaluation des produits avec des variables se situant au niveau des intrants permet un arrimage avec les objectifs de recherche en s'inscrivant dans une logique méthodologique prétest/post-test; l'évaluation des effets engendrés par le programme de formation est ainsi possible en comparant les intrants (pré-formation) et les produits (post-formation). D'autre part, une interprétation plus juste et nuancée des résultats obtenus au regard des effets de la formation pourra être articulée grâce à l'intégration de variables relatives au processus. L'ajout de ces variables permet d'ailleurs de répondre à la recommandation nommée précédemment, en ce qui concerne le fait d'inclure des indicateurs reliés à la fidélité d'implantation lors d'une évaluation des effets d'un programme (Brousselle *et al.*, 2011;

Durlak et DuPre, 2008; Topping et Barron, 2009). La Figure 3.1, présentée ci-dessous, permet de visualiser le référentiel d'évaluation mobilisé dans l'étude actuelle.

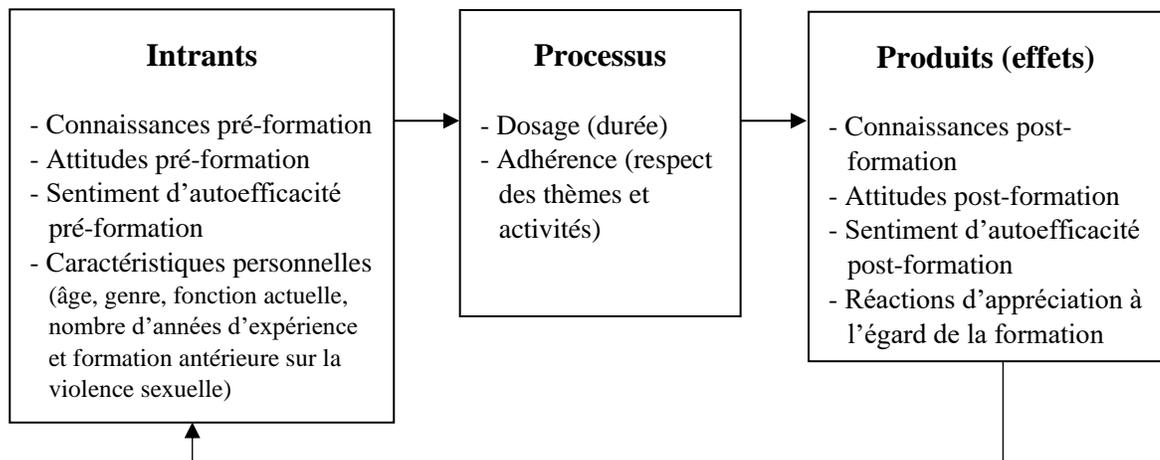


Figure 3.1 Référentiel d'évaluation de l'étude

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, le devis de recherche ainsi que les procédures de recrutement et de collecte des données seront d'abord détaillées. L'instrument de mesure utilisé pour colliger les données quantitatives, de même que celui employé pour vérifier la fidélité d'implantation de la formation seront ensuite présentés. Les dernières sections de ce chapitre viseront à préciser les considérations éthiques de l'étude et à fournir un portrait de l'échantillon final.

4.1 Devis de recherche

Cette démarche évaluative s'appuie sur un devis quasi-expérimental de type pré-post avec l'inclusion d'un groupe de comparaison et d'une mesure de relance. Deux groupes indépendants sont ainsi constitués sans répartition aléatoire, où l'un a bénéficié de l'intervention (groupe expérimental) et l'autre non (groupe témoin) (Haccoun et McDuff, 2009). Ce devis s'inscrit dans une approche comparative puisqu'il permet de comparer les résultats des participantes et participants selon les temps de mesure, et entre des groupes afin de vérifier les effets de la formation du programme *Empreinte* (Gauthier, 2016). De même, l'approche descriptive est sollicitée de manière à dégager le degré d'appréciation du personnel scolaire à l'égard de la formation et à vérifier la fidélité d'implantation (Gauthier, 2016). La méthodologie utilisée dans le cadre de la présente étude est quantitative. La Figure 4.1, présentée ci-dessous, illustre le devis de recherche employé dans la présente étude.

	T ₁ Pré	Formation	T ₂ Post	T ₃ Relance 2 mois
Groupe expérimental (GE)	O ₁	X	O ₂	O ₃
Groupe témoin (GT)	O'₁		O'₂	

Figure 4.1 Devis de recherche

4.2 Procédures de recrutement

L'assignation aux groupes s'est effectuée en fonction de l'étalement des formations dans le calendrier scolaire. Ainsi, le groupe expérimental (GE) est formé du personnel scolaire ayant participé à une session de formation du programme *Empreinte*. La participation à l'évaluation n'était pas une exigence pour s'inscrire à la formation. Le groupe témoin (GT) est composé du personnel scolaire qui était susceptible de participer à une session de formation ultérieurement dans l'année scolaire ou qui ne participait pas à la formation du programme *Empreinte*. Pour ce second groupe, les critères d'exclusion suivants s'appliquaient : 1) avoir déjà participé à la formation du programme *Empreinte* depuis le début de l'année scolaire; 2) que les ateliers en classe aient débuté auprès des jeunes dans l'école. Il importe de rappeler que les trois volets du programme *Empreinte* ont été implantés pour la première fois dans les écoles secondaires durant l'année scolaire 2017-2018, ce qui justifie que les critères d'exclusion se limitent à l'année en cours.

La période de recrutement du personnel scolaire s'est échelonnée de septembre 2017 à mai 2018. Les participantes et participants ont été recrutés parmi 13 écoles secondaires, réparties dans neuf régions administratives du Québec; des écoles distinctes ont été sollicitées pour le GE ($n = 6$) et le GT ($n = 7$). Au total, neuf écoles participaient au programme *Empreinte*, c'est-à-dire minimalement aux ateliers en classe pour les jeunes.

Afin de rehausser le nombre de participantes et participants au GT, quatre autres écoles ont été sollicitées, lesquelles ne participaient toutefois pas au programme.

Pour effectuer le recrutement, chaque CALACS partenaire a d'abord contacté une école sur son territoire dans le but d'offrir le programme *Empreinte*. Par la suite, une procédure différente a été appliquée selon le groupe. Pour le GE, l'équipe de recherche a envoyé par courriel une invitation à participer à l'étude aux personnes inscrites à la formation, et ce, à partir des listes d'inscription transmises par les CALACS. Ce courriel d'invitation détaillait le but de l'étude, la nature de leur implication et la procédure pour participer à celle-ci en plus de fournir le lien menant au formulaire de consentement et au questionnaire en ligne. La sollicitation du personnel scolaire a été effectuée avant que les ateliers en classe ne soient dispensés auprès des jeunes. Pour le GT, une lettre d'invitation a été acheminée par courriel à la direction des écoles, qui s'engageait à la diffuser auprès de l'ensemble du personnel scolaire. Cette lettre sollicitait leur participation pour une étude portant sur les perceptions du personnel scolaire dans le domaine de la violence sexuelle envers les jeunes. Celle-ci expliquait la nature de leur implication et la procédure pour participer à l'étude; elle contenait aussi le lien menant au formulaire de consentement et au questionnaire en ligne. Dans les écoles où le programme *Empreinte* était implanté, la sollicitation du personnel scolaire s'est réalisée plusieurs mois avant la future session de formation et les ateliers en classe. L'étude a utilisé un échantillonnage non probabiliste de volontaires (Beaud, 2016) considérant que tous les membres du personnel scolaire étaient invités à participer à l'étude évaluative.

4.3 Procédures de collecte des données

Pour le GE, la collecte des données s'est effectuée à trois reprises. Le personnel scolaire a d'abord rempli un premier questionnaire (prétest) une semaine avant la tenue de la session de formation, puis un second questionnaire (post-test) à la fin de la formation.

Un délai de 7 à 10 jours entre ces temps de mesure est observé. Les participantes et participants ont ensuite été invités à remplir un troisième questionnaire (relance) deux mois après la formation, dans un délai prévu de sept jours. D'autre part, le GT a été invité à remplir un questionnaire prétest et un questionnaire post-test dans un même délai de sept jours pour chacun. Un délai moyen de 15 jours entre ces temps de mesure est observé.

Afin d'optimiser la participation à l'étude, le délai prévu pour compléter le questionnaire relance chez le GE et le questionnaire post-test chez le GT a parfois été allongé de sept jours supplémentaires. Lorsque c'était le cas, l'équipe de recherche acheminait un courriel de rappel aux membres du personnel scolaire afin de leur préciser le nouveau délai accordé. Ainsi, le délai pour compléter ces questionnaires a occasionnellement totalisé un maximum de 14 jours par temps de mesure.

4.4 Instrument de mesure

La collecte des données s'est effectuée par le biais d'un questionnaire en ligne logé sur la plateforme *LimeSurvey*. Ce type d'instrument a été privilégié en raison de sa flexibilité et de sa facilité d'accès, de manière à optimiser la participation à l'étude. Exceptionnellement, une version papier a été utilisée pour le questionnaire complété à la fin de la formation par le GE (pour assurer une complétion immédiate et uniforme). Tous les items prévus au questionnaire proviennent de la recherche évaluative de Bergeron (2012). Le questionnaire de la présente étude est disponible pour consultation dans le rapport d'évaluation global du programme *Empreinte* (Bergeron *et al.*, 2018). Celui-ci comporte les cinq sections suivantes :

Profil sociodémographique. Lors du prétest, une série de questions a permis de recueillir des informations descriptives concernant le personnel scolaire, soit l'âge, le genre, le diplôme obtenu, la fonction professionnelle actuelle, le nombre d'années

d'expérience professionnelle, la formation reçue concernant la violence sexuelle dans le cadre de leur travail, les confidences reçues d'une jeune victime d'agression sexuelle et les signalements faits à la Direction de la protection de la jeunesse en cas de soupçons d'agression sexuelle dans le cadre de leur travail.

Connaissances liées à la violence sexuelle. Cette section totalise 26 questions, dont 10 comportent des réponses à choix multiples et 16 incluent un choix de réponses dichotomiques (*Vrai* ou *Faux*; *Oui* ou *Non*). Les questions sont liées aux connaissances du personnel scolaire en ce qui concerne la définition, la prévalence et les conséquences possibles de la violence sexuelle, la loi entourant le consentement sexuel ainsi que les raisons qui peuvent amener les personnes victimes à ne pas dévoiler. À partir d'une vignette présentant une situation de dévoilement de violence sexuelle, il est aussi demandé d'indiquer si les items proposés correspondent à des réactions aidantes ou non face à la jeune victime. Afin de réduire le biais d'accoutumance, deux versions différentes mais équivalentes ont été utilisées pour le prétest et le post-test (cf. Bergeron, 2012). Enfin, les réponses aux questions ont été recodées de manière à attribuer une valeur de zéro pour une mauvaise réponse et d'un pour une bonne réponse. Le score global peut ainsi se situer entre 0 et 26.

Attitudes vis-à-vis de la violence sexuelle ($\alpha = ,55$). Cette section mesure les attitudes adéquates, c'est-à-dire exemptes de préjugés, du personnel scolaire à l'égard de la violence sexuelle. Elle contient 20 items pouvant se répondre avec une échelle de Likert à cinq choix allant de *Fortement en désaccord* (1) à *Fortement en accord* (5). Le score total peut varier entre 20 et 100, où un score élevé traduit des attitudes plus adéquates à l'égard de cette problématique. Voici deux exemples d'items: « *Les jeunes qui subissent une agression sexuelle l'ont cherchée* » (item inversé) et « *Il est compréhensible que les victimes hésitent à dévoiler l'agression sexuelle* ».

Sentiment d'autoefficacité vis-à-vis de la violence sexuelle ($\alpha = ,92$). Cette section comporte 18 items et se répond à l'aide d'une échelle de Likert à 10 choix allant de *Je me sens incapable de pouvoir le faire* (1) à *Je suis certain ou certaine de pouvoir le faire* (10). Le score global peut se situer entre 18 et 180; un score élevé réfère à un plus grand sentiment d'autoefficacité. Par exemple, le personnel scolaire doit indiquer à quel point elle ou il se sent capable de : « *Discuter des préjugés à propos des agressions sexuelles avec les jeunes* » et de « *Réagir sans porter de jugement face à un ou une jeune victime d'agression sexuelle* ».

Réactions d'appréciation ($\alpha = ,93$). Cette section, complétée uniquement par le GE au post-test, totalise 13 items et se répond avec une échelle de Likert à cinq choix allant de *Pas du tout* (1) à *Complètement* (5). Les réactions d'appréciation se détaillent en quatre sous-dimensions, soit le contenu de la formation, les méthodes pédagogiques utilisées, l'utilité de la formation et les formatrices. Par exemple, les membres du personnel doivent indiquer leur degré d'accord avec des items comme : « *Les méthodes ont facilité l'intégration du contenu* » et « *Cette formation m'a permis d'apprendre de nouvelles choses* ». Le score total peut s'étendre entre 13 et 65; un score élevé indique une plus grande appréciation envers la formation.

4.5 Fidélité d'implantation de la formation

La fidélité d'implantation de la formation du programme *Empreinte* a été vérifiée à l'aide d'une grille d'uniformité (voir Annexe A); celle-ci était complétée par les formatrices lors de chaque session de formation. Une première section était remplie durant la formation de manière à indiquer le temps réel consacré à chaque activité, mesurant ainsi le dosage. Une deuxième section était remplie à la fin de la formation et comportait une liste des 13 thèmes principaux de la formation. Pour chacun, les formatrices devaient indiquer à quel point le contenu présenté correspondait au contenu

prévu dans le guide de la formation en se rapportant à une échelle de Likert à cinq choix allant de *Pas du tout* (1) à *Complètement* (5). Cette section-ci mesurait l'adhérence.

4.6 Considérations éthiques

Cette étude évaluative a reçu l'approbation éthique du Comité institutionnel d'éthique et de la recherche des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal; le certificat d'éthique (#1921_e_2017) est disponible à l'Annexe B du mémoire. Le formulaire d'information et de consentement a été rendu disponible sur le site Web du questionnaire prétest, via la plateforme *LimeSurvey*. Les participantes et participants ont été informés du but de l'étude, de la nature et du caractère volontaire de leur implication, des avantages et des risques associés à l'étude, et de la confidentialité des informations recueillies durant celle-ci. Avant de débiter le questionnaire prétest, les membres du personnel scolaire devaient confirmer leur consentement en cochant l'option « suivant » (voir Annexe C).

Puisque le devis de l'étude incluait plusieurs temps de mesure, l'utilisation d'un code alphanumérique a été nécessaire pour relier les questionnaires d'une même personne tout en gardant son identité secrète. Ce code d'identification a été créé à partir de leur réponse à trois questions : le jour de leur naissance, les deux premiers chiffres de leur adresse postale et les deux premières lettres du prénom de leur mère (p. ex. 0104sy). De plus, afin de pouvoir les relancer aux étapes suivantes de l'étude, seule l'étudiante responsable avait accès à un document protégé d'un mot de passe contenant l'adresse courriel des participantes et participants; ce document incluait aussi leur nom chez le GE et leur code alphanumérique chez le GT. Puisqu'aucune inscription n'était requise chez le GT, il a été nécessaire d'inclure une question au prétest demandant au personnel scolaire d'inscrire leur adresse courriel; lors de l'extraction des données, cette information personnelle été immédiatement supprimée. Par conséquent, l'équipe de recherche ne pouvait associer l'identité d'une personne aux informations fournies dans

les questionnaires ni lors de l'analyse des données. Enfin, une liste de ressources d'aide et de soutien a été mise à la disposition des membres du personnel scolaire à plusieurs moments durant leur participation à l'étude.

4.7 Participantes et participants

En ce qui concerne le groupe expérimental (GE), 56 membres du personnel scolaire se sont inscrits à une session de formation du programme *Empreinte* et ont ainsi été sollicités pour participer à l'étude. Pour le groupe témoin (GT), la lettre d'invitation a été transmise à 753 membres du personnel scolaire selon les informations fournies par les écoles; il demeure toutefois impossible de savoir avec certitude le nombre de personnes ayant réellement été exposé à cette lettre d'invitation. Au total, 87 membres du personnel scolaire ont accepté de participer à l'étude et ont complété minimalement le questionnaire prétest ($n = 35$ pour le GE; $n = 52$ pour le GT). De ce nombre, huit personnes ont néanmoins été retirées de l'échantillon et n'ont pas été considérées dans les analyses pour les raisons suivantes : six personnes ont complété partiellement le questionnaire prétest (c.-à-d. une seule échelle complétée et absence de la section sociodémographique complétée), et deux questionnaires contenaient des valeurs aberrantes en raison d'un patron de réponses quantitatives improbables. L'échantillon final est ainsi constitué de 79 membres du personnel scolaire ($n = 34$ pour le GE; $n = 45$ pour le GT). Une légère attrition de participantes et participants est toutefois notée entre le prétest et le post-test, où 70 membres du personnel scolaire ont complété le deuxième questionnaire ($n = 32$ pour le GE; $n = 38$ pour le GT).

En ce qui concerne le portrait de l'échantillon final, l'âge moyen des membres du personnel scolaire se situe à 42,47 ans ($ÉT = 9,14$). Les personnes s'identifiant au genre féminin (70,9 %) sont plus nombreuses que celles s'identifiant au genre masculin (24,0 %). En ce qui concerne la fonction professionnelle actuelle du personnel scolaire, près de la moitié de l'échantillon (46,8 %) est composé

d'enseignantes et d'enseignants. Autrement, 20,3 % occupent une fonction en intervention psychosociale et 7,6 % occupent une fonction de direction d'école. En moyenne, les participantes et participants ont 14,13 années d'expérience professionnelle ($\overline{ET} = 8,92$) dans cette fonction. Il est possible de consulter le portrait de l'échantillon final à l'Annexe D.

Les analyses préalables réalisées indiquent que les groupes expérimental et témoin peuvent être considérés équivalents. En effet, des tests du Chi-carré et des Tests-*t* pour échantillons indépendants ont été menés afin de comparer les participantes et participants des deux groupes, et ce, pour l'ensemble des variables au prétest. Aucune différence significative n'a été observée, suggérant ainsi une équivalence des groupes à ce temps de mesure. Les résultats de ces analyses préalables sont disponibles à l'Annexe E du présent mémoire.

CHAPITRE V

ARTICLE

PROGRAMME *EMPREINTE* : ÉVALUATION DES EFFETS D'UNE FORMATION DANS LE DOMAINE DE LA VIOLENCE SEXUELLE DESTINÉE AU PERSONNEL SCOLAIRE D'ÉCOLES SECONDAIRES

Cet article a été soumis pour publication à la revue *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* en date du 27 avril 2020 (voir Annexe F).

PROGRAMME *EMPREINTE* : ÉVALUATION DES EFFETS D'UNE
FORMATION DANS LE DOMAINE DE LA VIOLENCE SEXUELLE DESTINÉE
AU PERSONNEL SCOLAIRE D'ÉCOLES SECONDAIRES

Katherine Jodoin, B.A., M.A. (cand.)

Manon Bergeron, Ph.D.

Martine Hébert, Ph.D.

Département de sexologie, Université du Québec à Montréal

Remerciements: Les auteures souhaitent remercier les partenaires du projet, soit le Regroupement québécois des centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel ainsi que ses membres, de même que le Service aux collectivités de l'UQAM. Un merci particulier aux écoles et aux membres du personnel scolaire ayant accepté de participer à cette évaluation.

Soutien financier: La réalisation de cette étude a été rendue possible grâce à l'appui financier de Condition féminine Canada. Cette étude a également été soutenue par une bourse des Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC) remise à la première auteure.

1. Introduction

Au plan national, le Conseil d'information et d'éducation sexuelles du Canada (CIÉSCAN; 2019) reconnaît depuis plusieurs années l'importance de rendre accessible une éducation à la sexualité complète, positive et inclusive à l'ensemble de la population. À l'enfance et à l'adolescence, l'école occupe un rôle central dans la mise en œuvre de cette éducation à la sexualité (CIÉSCAN, 2019). Dans le cadre de ses *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*, le CIÉSCAN (2019) encourage d'ailleurs les ministères de l'éducation des différentes provinces à mettre en place une éducation à la sexualité dans les écoles dès le début du primaire et jusqu'à la fin du secondaire. Depuis septembre 2018, le Québec est désormais en mesure de répondre à cette directive canadienne avec l'ajout des contenus obligatoires en matière d'éducation à la sexualité développés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES; 2017). L'ensemble des écoles québécoises primaires et secondaires doit dorénavant inclure ces contenus dans leur cursus scolaire, lesquels regroupent neuf thématiques dont l'une est la violence sexuelle (MEES, 2018).

La violence sexuelle représente un enjeu important de santé publique et un problème social largement répandu (Organisation des Nations unies, 2016). Selon les *Centers for Disease Control and Prevention*, le terme de la «violence sexuelle» couvre un continuum de manifestations de comportements sexuels non consentis; cette définition inclusive intègre ainsi plusieurs formes de violence sexuelle telles que le harcèlement sexuel, l'exhibitionnisme, la coercition sexuelle, l'exploitation sexuelle, les attouchements sexuels non désirés et l'agression sexuelle (Basile, Smith, Breiding, Black et Mahendra, 2014). Or, les recherches menées à ce jour documentent presque exclusivement la prévalence de l'agression sexuelle tel qu'entendu au sens légal; seulement quelques études ont documenté la prévalence du harcèlement sexuel. À l'échelle mondiale, les résultats d'une méta-analyse indiquent ainsi que 18,0 % des femmes et 7,6 % des hommes ont vécu une agression sexuelle durant l'enfance ou l'adolescence (Stoltenborgh, van IJzendoorn, Euser et Bakermans-Kranenburg, 2011). Une prévalence comparable est observée au Québec, puisqu'une étude menée auprès d'un échantillon représentatif de la population révèle que 22,1 % des femmes et 9,7 % des hommes ont été victimes d'agression sexuelle avant l'âge de 18 ans

(Hébert, Tourigny, Cyr, McDuff et Joly, 2009). Les données issues d'une étude réalisée auprès d'un échantillon représentatif de jeunes du 2^e cycle du secondaire, âgés en moyenne de 15 ans, estime que 15 % des filles et 4 % des garçons rapportent avoir vécu une agression sexuelle (Hébert, Daspe, Blais, Lavoie et Guerrier, 2017). Qui plus est, 60,3 % des filles et 35,6 % des garçons rapportent avoir subi du harcèlement sexuel par les pairs depuis le début de leur cheminement à l'école secondaire (Boivin, Lavoie, Hébert et Gagné, 2014). La violence sexuelle subie durant l'enfance ou l'adolescence peut engendrer une multitude de répercussions possibles chez les personnes victimes, ces répercussions pouvant même perdurer jusqu'à l'âge adulte (Young et Widom, 2014). Notamment, des études rapportent que les jeunes d'âge mineur ayant subi de la violence sexuelle sont plus à risque de manifester des symptômes de stress post-traumatique (Cutajar, Mullen, Ogloff, Thomas, Wells et Spataro, 2010; Fergusson, McLeod et Horwood, 2013; Hébert, Daspe, Blais, Lavoie et Guerrier, 2017), d'avoir des idéations suicidaires (Miller, Esposito-Smythers, Weismoore et Renshaw, 2013; Pérez-Fuentes, Olfson, Villegas, Morcillo, Wang et Blanco, 2013) et d'éprouver des problèmes d'adaptation en milieu scolaire (Daignault et Hébert, 2009) que les jeunes non victimes. De plus, les personnes ayant vécu une agression sexuelle avant l'âge de 18 ans sont plus à risque de vivre à nouveau de la violence au cours de leur vie (Collin-Vézina, Daignault et Hébert, 2013; Hébert, Cénat, Blais, Lavoie et Guerrier, 2016). Étant donné l'ampleur de la violence sexuelle commise envers les jeunes et les répercussions associées, des interventions préventives s'avèrent primordiales.

Parmi les pratiques préventives développées au cours des dernières années, une vaste majorité s'adresse aux jeunes en milieu scolaire et vise à augmenter leur niveau de connaissances liées à la violence sexuelle ainsi qu'à développer leurs habiletés préventives (Del Campo et Fávero, 2020; Fryda et Hulme, 2015; Topping et Barron, 2009; Walsh, Zwi, Woolfenden et Shlonsky, 2018). Il est pourtant largement reconnu que l'approche écologique est une avenue à préconiser pour la prévention de la violence, puisqu'elle offre un cadre global qui tient compte de l'environnement dans lequel évoluent les jeunes (Kenny et Wurtele, 2012; Nation, Crusto, Wandersman, Kumpfer, Seybolt, Morrissey-Kane et Davino, 2003; Organisation mondiale de la Santé et *International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect*, 2006; Wurtele, 2009).

Par conséquent, les programmes préventifs devraient non seulement viser les jeunes, mais également les familles et les milieux scolaires. En tant que milieu de vie important des adolescentes et des adolescents, l'école représente en effet un lieu privilégié pour prévenir la violence sexuelle (Topping et Barron, 2009). Dans le cadre de son approche «École en santé», le gouvernement québécois reconnaît d'ailleurs que l'implication de l'équipe-école, soit l'ensemble du personnel scolaire, est une condition essentielle afin de promouvoir la santé et le bien-être des jeunes (Martin et Arcand, 2005). En les côtoyant de manière quotidienne, les membres du personnel scolaire ont l'opportunité d'avoir un lien significatif avec les jeunes et jouent un rôle essentiel en ce qui concerne la promotion de comportements égalitaires, la prévention et le dépistage de la violence sexuelle (Edwards, Sessarego, Mitchell, Chang, Waterman et Banyard, 2020; McMahan, Steiner, Snyder et Banyard, 2019). Ainsi, plusieurs études précisent la nécessité que le personnel enseignant et non enseignant soit en mesure de percevoir les indices possibles d'une situation de violence sexuelle, de recevoir de manière appropriée les dévoilements des jeunes victimes, puis de les référer à des ressources d'aide et de soutien dans l'école ou la communauté (Bergeron et Hébert, 2011; Kenny, Capri, Thakkar-Kolar, Ryan et Runyon, 2008; Wurtele, 2009).

La Stratégie gouvernementale pour prévenir et contrer les violences sexuelles 2016-2021 (Secrétariat à la condition féminine, 2016) et les *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle* (CIÉSCAN, 2019) soulignent toutes deux le besoin d'informer et d'outiller adéquatement l'ensemble des personnes concernées par l'éducation à la sexualité et la prévention de la violence sexuelle. Or, les informations disponibles suggèrent une insuffisance des formations destinées au personnel scolaire à l'égard de cette problématique. Ainsi, bien que leur importance dans la prévention de la violence sexuelle soit largement reconnue, ces professionnelles et professionnels se sentent toutefois peu outillés pour y faire face. Dans la foulée de la nouvelle obligation en matière d'éducation à la sexualité en milieu scolaire, la Fédération des syndicats de l'enseignement (2018) avait d'ailleurs décrié publiquement le manque de formation du personnel enseignant dans ce domaine et le besoin d'être mieux outillé afin de dispenser adéquatement les contenus prescrits par le MEES. Selon les résultats d'une étude canadienne menée auprès de 294 membres du personnel enseignant, seulement 36 % avaient reçu une

formation quelconque pour enseigner auprès des jeunes divers contenus en éducation à la sexualité, lesquels incluaient la violence sexuelle (Cohen, Byers et Sears, 2012). Au plan québécois, une étude indique que 76,2 % des membres du personnel scolaire ont déjà reçu les confidences d'une victime adolescente alors que seulement 28,6 % avaient auparavant participé à une formation sur la violence sexuelle dans le cadre de leur travail (Bergeron, Hébert et Gaudreau, 2017). Le bilan de la première année d'expérimentation du projet pilote en éducation à la sexualité du MEES démontre d'ailleurs que la violence sexuelle demeure l'une des thématiques avec laquelle le personnel scolaire est le moins à l'aise (Jetté, 2017). En définitive, la pertinence de rendre disponible au personnel scolaire une formation dans ce domaine est indéniable.

1.1 Évaluation de programmes de formation s'adressant au personnel scolaire

Alors qu'une évaluation rigoureuse permet de vérifier l'atteinte des objectifs d'un programme et de porter un jugement sur la valeur de celui-ci (Brousselle, Champagne, Contandriopoulos et Hartz, 2011), une insuffisance d'études évaluatives dans le domaine de la violence sexuelle est observée (Bergeron et Hébert, 2011; *National Sexual Violence Resource Center*, 2011). Ainsi, peu de programmes de formation portant sur cette problématique s'avèrent disponibles pour le personnel scolaire et très peu ont été évalués formellement (Rheingold, Zajac et Patton, 2012). Seulement quatre programmes de formation ayant fait l'objet d'une évaluation des effets ont été identifiés dans la littérature, dont trois proviennent des États-Unis. Parmi ces formations évaluées, deux ciblent spécifiquement la prévention de la violence sexuelle et s'adressent aux professionnelles et professionnels œuvrant auprès des jeunes (cf. Rheingold, Zajac, Chapman, Patton, de Arellano, Saunders et Kilpatrick, 2015), ou encore au corps enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire (cf. Randolph et Gold, 1994). Une autre aborde quant à elle la violence dans les relations amoureuses et la violence sexuelle auprès du corps enseignant du deuxième cycle du secondaire (cf. Edwards *et al.*, 2020). Enfin, la dernière étude évaluative identifiée a été menée au Québec; celle-ci visait à vérifier les effets d'une formation dans le domaine de la violence sexuelle et destinée au personnel en milieu scolaire secondaire. La formation évaluée dans le cadre de cette recherche était celle d'un Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (CALACS). D'une durée de 13 heures, elle avait pour but de

permettre au personnel scolaire d'acquérir une compréhension globale de la problématique de la violence sexuelle afin qu'il puisse intervenir auprès de l'ensemble des élèves (Bergeron, 2012). Ainsi, les résultats démontrent des gains significatifs au niveau des connaissances liées à la violence sexuelle, des attitudes exemptes de préjugés et du sentiment d'auto-efficacité un mois suite à la formation (Bergeron, 2012).

Considérant la nouvelle obligation en matière d'éducation à la sexualité dans les écoles secondaires québécoises, le rôle important de l'équipe-école pour la prévention de la violence sexuelle auprès des jeunes et l'insuffisance des formations disponibles pour le personnel scolaire, un programme de prévention a récemment été développé, lequel s'intitule *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel*. Le présent article vise à présenter les résultats de l'évaluation des effets de la formation adaptée spécifiquement pour le personnel scolaire dans le cadre de ce nouveau programme québécois, répondant ainsi à la nécessité de documenter les effets réels des programmes de prévention.

1.2 Description du programme *Empreinte*

Le programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel* (Bergeron, Fradette-Drouin, Hébert, CALACS Agression Estrie, CALACS Châteauguay, CALACS Entraid'Action... Regroupement québécois des CALACS, 2017; Bergeron, Hébert, Fradette-Drouin, CALACS Agression Estrie, CALACS Châteauguay, CALACS Entraid'Action... Regroupement québécois des CALACS, 2017) est le résultat d'un projet partenarial entre le milieu de la recherche et le milieu communautaire, où ont été impliquées deux chercheuses de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), le Regroupement québécois des centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel, 26 CALACS ainsi que le Service aux collectivités de l'UQAM. Il a été développé en concordance avec les contenus obligatoires en éducation à la sexualité du MEES, spécifiquement avec le thème de la violence sexuelle (MEES, 2018). Les approches écosystémique et féministe ont été préconisées au sein de ce programme. Ainsi, la violence sexuelle y est comprise comme un rapport de pouvoir exercé principalement par les hommes sur les femmes et les enfants; il s'agit d'un problème d'ordre social. Destiné aux jeunes de niveau

secondaire, aux membres du personnel scolaire et aux parents, le but du programme *Empreinte* est ainsi de réduire la tolérance sociale à l'égard de la violence sexuelle dans les milieux scolaire et familial. Pour ce faire, trois volets complémentaires composent le programme: six ateliers en classe pour les jeunes animés par les CALACS, une formation pour le personnel scolaire et six capsules vidéo pour les parents disponibles sur le Web (www.programmeempreinte.com).

La formation du programme *Empreinte* s'adresse aux membres du personnel scolaire, enseignant et non enseignant, des écoles secondaires. Elle est offerte sous le format d'une journée complète, ce qui totalise six heures de formation, et est dispensée par les intervenantes des CALACS. Cette formation vise l'acquisition d'une compréhension globale de la violence sexuelle afin que l'équipe-école contribue à prévenir cette problématique et à intervenir adéquatement auprès de l'ensemble des élèves. Trois blocs thématiques composent la formation. Le premier vise à présenter le programme, c'est-à-dire son émergence, son processus de co-construction et sa structure. Le second bloc constitue l'une des parties centrales de la formation puisqu'il vise à définir la violence sexuelle, à traiter de l'ampleur de la problématique ainsi que des mythes et préjugés qui y sont associés en plus d'aborder la notion de consentement sexuel et de son application dans différents contextes. De même, il porte sur le vécu d'une personne victime, les conséquences possibles de la violence sexuelle, les attitudes aidantes à adopter en tant que personne confidente auprès des élèves ainsi que le rôle actif que chaque personne peut jouer en tant que témoin d'une situation de violence sexuelle. Enfin, le troisième bloc de la formation vise à amener le personnel scolaire à réfléchir aux façons d'intervenir auprès des élèves face à des situations ou à des manifestations de violence sexuelle ainsi qu'à leur rôle actif dans la prévention de cette problématique dans l'école.

1.3 Objectifs de l'étude

Au cours de la première année d'implantation du programme *Empreinte*, les trois volets ont été soumis à une évaluation. Le présent article traite exclusivement de l'évaluation des effets de la formation de ce programme. Les objectifs ciblés sont de: 1) dégager les effets à court terme produits par la formation sur les connaissances des participantes et participants, sur leurs attitudes

et sur leur sentiment d'autoefficacité au regard de la violence sexuelle; 2) établir le degré d'appréciation des membres du personnel scolaire à l'égard de la formation; 3) vérifier la fidélité d'implantation de la formation.

2. Méthodologie

2.1 Procédures

Cette étude évaluative utilise un devis quasi-expérimental de type pré-post qui inclut un groupe de comparaison (Haccoun et McDuff, 2009) et une mesure de relance. Deux groupes indépendants de participantes et participants ont été constitués sans répartition aléatoire. D'abord, le groupe expérimental (GE) est formé du personnel scolaire ayant participé à une session de formation. La participation à l'évaluation n'était pas une exigence pour s'inscrire à la formation. Le groupe témoin (GT) se compose du personnel scolaire qui était susceptible de participer à une session de formation ultérieurement (c.-à-d. personnes inscrites aux futures formations) ou qui ne participait pas à la formation. Les deux critères d'exclusion pour ce second groupe étaient les suivants: 1) avoir déjà participé à la formation du programme *Empreinte*; 2) que les ateliers en classe aient débuté auprès des jeunes.

Pour constituer l'échantillon, l'étude a fait appel à des volontaires et a ainsi utilisé une méthode d'échantillonnage non probabiliste (Beaud, 2016). Le recrutement du personnel scolaire s'est effectué de septembre 2017 à mai 2018 auprès de 13 écoles secondaires réparties dans neuf régions administratives du Québec; le recrutement a été réalisé dans des écoles différentes pour le GE et le GT. Pour le GE, l'équipe de recherche a envoyé par courriel une invitation à participer à l'étude aux personnes inscrites à la formation ($n = 56$). Pour le GT, la lettre d'invitation a été acheminée par courriel à la direction de l'école, qui s'engageait à la diffuser auprès de l'ensemble du personnel scolaire. Selon les informations fournies par les écoles, l'invitation a été transmise à 753 membres du personnel scolaire, mais il demeure impossible d'estimer avec justesse le nombre de personnes ayant réellement été exposées à cette lettre d'invitation. Au total, 87 membres du personnel scolaire répartis entre le GE et le GT ont accepté de participer à l'étude et ont complété minimalement le questionnaire prétest.

En ce qui concerne la collecte des données, le GE a répondu à un questionnaire à trois reprises, soit une semaine avant la tenue de la formation (prétest), à la fin de la formation (post-test) et deux mois après la formation (relance). Un délai de sept à dix jours entre le prétest et le post-test est observé. De son côté, le GT a complété deux questionnaires, soit le prétest et le post-test, avec un délai moyen de 15 jours entre les deux temps de mesure. Le projet de recherche avait obtenu l'approbation éthique du Comité institutionnel d'éthique et de la recherche des êtres humains de l'institution d'appartenance de la chercheuse principale.

2.2 Participantes et participants

L'échantillon final est constitué de 79 membres du personnel scolaire répartis entre le GE et le GT (respectivement 34 et 45). L'âge moyen du personnel scolaire se situe à 42,47 ans ($\acute{E}T = 9,14$). Les personnes s'identifiant au genre féminin (70,9 %) sont plus nombreuses que les personnes s'identifiant au genre masculin (24,0 %). En ce qui concerne la fonction actuelle du personnel scolaire, près de la moitié de l'échantillon (46,8 %) est composé d'enseignantes et d'enseignants. Autrement, 20,3 % occupent une fonction en intervention psychosociale et 7,6 % occupent une fonction de direction d'école. En moyenne, les participantes et participants ont 14,13 années d'expérience professionnelle ($\acute{E}T = 8,92$) dans cette fonction.

2.3 Mesures

La collecte des données s'est effectuée par le biais d'un questionnaire en ligne, et exceptionnellement par une version papier pour le questionnaire complété à la fin de la formation par le GE. Tous les items du questionnaire proviennent de la recherche évaluative de Bergeron (2012). Le questionnaire de la présente étude comporte cinq sections et est disponible pour consultation dans le rapport d'évaluation global du programme *Empreinte* (Bergeron, Hébert, Brodeur, Bouchard, Jodoin, Julien et Regroupement québécois des CALACS, 2018).

«Profil sociodémographique» – Lors du prétest, une série de questions a permis de recueillir les informations descriptives suivantes: l'âge, le genre, le diplôme obtenu, la fonction professionnelle actuelle, le nombre d'années d'expérience professionnelle, la formation reçue

concernant la violence sexuelle dans le cadre de leur travail, les confidences reçues d'une jeune victime d'agression sexuelle et les signalements faits à la Direction de la protection de la jeunesse en cas de soupçons d'agression sexuelle dans le cadre de leur travail.

«Connaissances liées à la violence sexuelle» – Cette section compte 26 questions portant sur la violence sexuelle, notamment en lien avec la définition et la prévalence de cette problématique, la loi entourant le consentement sexuel, les conséquences possibles ainsi que les réactions à privilégier. Dix questions comportent des réponses à choix multiples et 16 autres incluent un choix de réponses dichotomiques. Parmi ces dernières, une vignette présente une jeune victime dévoilant une situation de violence sexuelle; le personnel scolaire doit répondre par «Oui» ou «Non» aux six items s'y rapportant afin d'indiquer si ceux-ci correspondent à des réactions adéquates. Afin de réduire le biais d'accoutumance, deux versions différentes mais équivalentes ont été utilisées pour le prétest et le post-test (cf. Bergeron, 2012). Enfin, les réponses ont été recodées de manière dichotomique (valeur de zéro pour une mauvaise réponse et d'un pour une bonne réponse), générant ainsi un score global pouvant se situer entre zéro et 26; un score élevé signifie un niveau élevé de connaissances.

«Attitudes vis-à-vis de la violence sexuelle» ($\alpha = ,55$) – Cette section mesure les attitudes adéquates, c'est-à-dire exemptes de préjugés, du personnel scolaire à l'égard de la violence sexuelle. Elle contient 20 items pouvant se répondre avec une échelle allant de «Fortement en désaccord» (1) à «Fortement en accord» (5). Voici deux exemples d'items: «Les jeunes qui subissent une agression sexuelle l'ont cherchée» (item inversé) et «Il est compréhensible que les victimes hésitent à dévoiler l'agression sexuelle». Un score total variant entre 20 et 100 est possible, où un score plus élevé traduit des attitudes plus adéquates.

«Sentiment d'autoefficacité vis-à-vis de la violence sexuelle» ($\alpha = ,92$) – Cette section de 18 items se répond à l'aide d'une échelle allant de «Je me sens incapable de pouvoir le faire» (1) à «Je suis certain ou certaine de pouvoir le faire» (10). Le personnel scolaire doit indiquer à quel point elle ou il se sent capable d'accomplir ce qui est décrit, tel que de «Discuter des préjugés à propos des agressions sexuelles avec les jeunes» et de «Réagir sans porter de jugement face à un

ou une jeune victime d'agression sexuelle». Le score global peut se situer entre 18 et 180; un score élevé réfère à un plus grand sentiment d'autoefficacité.

«Réactions d'appréciation» ($\alpha = ,93$) – Cette section a été complétée uniquement par le GE au post-test. Les réactions d'appréciation ciblent quatre sous-dimensions, soit le contenu de la formation, les méthodes pédagogiques utilisées, l'utilité de la formation et les formatrices. Les personnes indiquent à quel point elles sont en accord avec chacun des 13 items, à l'aide d'une échelle allant de «Pas du tout» (1) à «Complètement» (5). Le score total peut s'étendre entre 13 et 65; un score élevé indique une plus grande appréciation envers la formation.

2.4 Fidélité d'implantation

La fidélité d'implantation fait référence au degré avec lequel un programme a été mis en action comme prévu (Dusenbury, Brannigan, Falco et Hansen, 2003). Pour la présente étude, le dosage et l'adhérence sont les deux dimensions examinées. Le dosage correspond à la durée réelle des sessions de formation alors que l'adhérence fait référence au respect des thèmes et des activités prévues dans la formation (Dusenbury, Brannigan, Falco et Hansen, 2003). Ainsi, la fidélité d'implantation a été vérifiée à l'aide d'une grille d'uniformité complétée par les formatrices lors de chaque session de formation. Une première section était remplie durant la formation de manière à indiquer le temps réel consacré à chaque activité. Une deuxième section était remplie à la fin de la formation et comportait la liste des 13 thèmes principaux; pour chaque thème, les formatrices indiquaient à quel point le contenu présenté correspondait au contenu prévu dans le guide de la formation en se rapportant à une échelle allant de «Pas du tout» (1) à «Complètement» (5).

2.5 Analyses

Parmi les 87 membres du personnel scolaire ayant accepté de participer à l'étude, huit personnes ont été retirées de l'échantillon et n'ont pas été considérées dans les analyses pour les raisons suivantes: six personnes ont complété partiellement le questionnaire prétest et deux personnes détenaient des patrons de réponses problématiques (valeurs aberrantes). Des tests du

Chi-carré et des Tests-*t* pour échantillons indépendants ont d'abord été menés afin de comparer les participantes et participants des deux groupes (GE vs GT), et ce, pour l'ensemble des variables au prétest. Aucune différence significative n'a été observée, suggérant ainsi une équivalence des deux groupes à ce temps de mesure. Ensuite, des analyses de variance (ANOVAs) mixtes ont été effectuées afin d'examiner les effets produits par la formation au niveau des connaissances, des attitudes et du sentiment d'autoefficacité. Pour ces analyses, l'êta carré partiel (η^2_p) a été utilisé afin de mesurer la taille d'effet des résultats obtenus. Selon les indications de Cohen (1988), un indice de 0,01 désigne un effet faible ($\eta^2_p = 0,01$), un résultat de 0,06 équivaut à un effet moyen ($\eta^2_p = 0,06$) alors qu'une grande taille d'effet est décelée par un êta carré partiel de 0,14. Afin de vérifier si les effets observés chez le personnel scolaire se maintenaient dans le temps, des Tests-*t* pour échantillons appariés ont ensuite été réalisés. Enfin, des analyses descriptives ont été menées dans le but d'établir le degré d'appréciation du personnel scolaire envers la formation évaluée.

3. Résultats

3.1 Effets de la participation à la formation

Les résultats des ANOVAs mixtes 2 (GE vs GT) x 2 (Prétest vs Post-test) sont présentés au Tableau 1. D'abord, l'analyse révèle une interaction significative entre le groupe et le temps en ce qui concerne les connaissances sur la violence sexuelle ($F_{(1, 68)} = 10,42$; $p = ,002$; $\eta^2_p = 0,13$). Précisément, les résultats des tests simples indiquent une différence entre les deux groupes au post-test ($p < ,01$) de même qu'un effet lié aux temps pour le GE ($p < ,001$). Ainsi, les connaissances du personnel scolaire ayant bénéficié de la formation augmentent de manière significative entre le prétest ($M = 21,88$; $ÉT = 1,98$) et le post-test ($M = 23,56$; $ÉT = 1,74$) tandis que les connaissances du personnel scolaire n'ayant pas participé à la formation demeurent plutôt stables dans le temps. Pour cette variable, l'indice êta carré partiel obtenu ($\eta^2_p = 0,13$) suggère que l'effet est de taille moyenne (Cohen, 1988).

La participation à la formation du programme *Empreinte* est également associée à une augmentation des attitudes adéquates vis-à-vis de la violence sexuelle, puisqu'une interaction significative entre le groupe et le temps est décelée ($F_{(1, 68)} = 38,11$; $p < ,001$; $\eta^2_p = 0,36$). Les tests

simples révèlent une différence entre le score au prétest et celui au post-test chez le GE ($p < ,001$), passant de 86,20 ($\acute{E}T = 5,55$) à 93,39 ($\acute{E}T = 4,70$). Une différence entre les groupes est aussi observée au post-test ($p < ,001$), où le GE obtient un score moyen plus élevé que le GT ($M = 87,74$; $\acute{E}T = 6,77$). Selon les indications de Cohen (1988), une grande taille d'effet est observable en ce qui concerne les attitudes ($\eta^2_p = 0,36$).

Au regard du sentiment d'autoefficacité vis-à-vis de la violence sexuelle, le fait de participer à la formation est aussi associé à des gains importants quant à cette variable, car une interaction significative entre le groupe et le temps est observée ($F_{(1, 63)} = 33,23$; $p < ,001$; $\eta^2_p = 0,35$). Les résultats des tests simples suggèrent un effet lié aux groupes pour le post-test ($p = ,001$) et une différence entre les deux temps de mesure pour le GE ($p < ,001$). En ce sens, le score moyen des participantes et participants du GE s'accroît significativement entre le prétest ($M = 127,83$; $\acute{E}T = 27,57$) et le post-test ($M = 152,06$; $\acute{E}T = 16,19$), alors qu'aucun changement significatif n'est décelé chez le second groupe n'ayant pas participé à la formation. La taille d'effet obtenue pour cette dernière variable ($\eta^2_p = 0,35$) indique un effet de grande amplitude (Cohen, 1988).

Tableau 1

Effets de la participation à la formation selon le groupe (GE vs GT) et le temps (Prétest vs Post-test)

	GE (n = 32)				GT (n = 38)				Effets					
	Prétest		Post-test		Prétest		Post-test		Groupe		Temps		Groupe x Temps	
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>F</i>	η^2	<i>F</i>	η^2	<i>F</i>	η^2
Connaissances (0-26)	21,88	1,98	23,56	1,74	22,29	1,69	22,21	1,91	1,86	,03	8,64**	,11	10,42**	,13
Attitudes (20-100)	86,20	5,55	93,39	4,70	88,13	4,99	87,74	6,77	2,42	,03	30,66***	,31	38,11***	,36
Autoefficacité ¹ (18-180)	127,83	27,57	152,06	16,19	133,34	26,28	131,49	28,54	1,64	,03	24,44***	,28	33,23***	,35

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

¹Pour l'échelle de l'autoefficacité, le nombre de participant.es est de 30 pour le GE et de 35 pour le GT.

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

3.2 Maintien des effets de la participation à la formation

Afin de vérifier le maintien des acquis dans le temps, les analyses ont été effectuées auprès des 26 membres du personnel scolaire ayant participé à la relance deux mois après la formation. Tels que présentés au Tableau 2, les résultats ne révèlent aucune différence significative entre le post-test et la relance quant aux connaissances ($t_{(25)} = 1,10$; $p > ,05$), aux attitudes ($t_{(25)} = 1,46$; $p > ,05$) et au sentiment d'autoefficacité ($t_{(25)} = 1,12$; $p > ,05$). Ces données suggèrent que les effets relatifs à la participation à la formation se sont donc maintenus deux mois après la formation.

Tableau 2

Maintien des effets de la participation à la formation après deux mois pour le GE (n = 26)

	Post-test		Relance		t	ddl	p
	M	ÉT	M	ÉT			
Connaissances (0-26)	23,73	1,61	23,38	1,47	1,10	25	,280
Attitudes (20-100)	93,10	4,87	88,54	14,75	1,46	25	,156
Sentiment d'autoefficacité (18-180)	153,36	15,54	150,08	19,62	1,12	25	,275

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

3.3 Appréciation du personnel scolaire envers la formation

Le score moyen d'appréciation est de 4,60 ($ÉT = 0,38$) sur une échelle maximale de cinq, ce qui indique une appréciation très positive de la part des participantes et participants envers la formation du programme *Empreinte*. Les résultats démontrent que le personnel scolaire a grandement apprécié la manière dont les formatrices ont dispensé la formation ($M = 4,82$; $ÉT = 0,31$) ainsi que les méthodes pédagogiques utilisées et le matériel remis dans le cadre de cette dernière ($M = 4,60$; $ÉT = 0,45$). En additionnant la fréquence des réponses «Beaucoup» et «Complètement», 94,1 % du personnel scolaire ont jugé la formation satisfaisante et 94,1 % la recommanderaient à d'autres membres du corps enseignant et en intervention psychosociale.

3.4 Fidélité d'implantation de la formation

Au total, six sessions de formation du programme *Empreinte* ont eu lieu, chacune ayant été dispensée par un CALACS différent. Toutes les formatrices avaient reçu la documentation nécessaire pour prodiguer la formation et avaient assisté à l'atelier d'appropriation du programme, sauf une personne; cette dernière a néanmoins co-animé la session de formation avec une intervenante ayant suivi cet atelier d'appropriation. Alors que la durée prévue de la formation est de six heures (360 minutes), la durée réelle moyenne a été de près de cinq heures (295 minutes), ce qui correspond à un dosage de 81,9 %. En prenant en considération exclusivement les blocs centraux de la formation (blocs 2 et 3; le bloc 1 vise la présentation du programme), le dosage augmente à 89,2 %. Selon une classification récemment utilisée dans une étude évaluant la fidélité d'un programme (cf. Leclair, Paquette et Letarte, 2017), ces pourcentages indiquent un niveau élevé de fidélité (≤ 60 % est peu fidèle; entre 61 % et 74 % est moyennement fidèle; ≥ 75 % est très fidèle) (Berman et McLaughlin, 1976, cités dans Dusenbury, Brannigan, Falco et Hansen, 2003). L'écart observé s'explique principalement par la durée réduite pour l'introduction et la présentation détaillée du programme *Empreinte* (bloc 1); ces sections ne sont pas directement liées aux objectifs d'apprentissage. Quelques minutes ont aussi été retranchées de manière transversale dans les différentes activités. En ce qui a trait à l'adhérence, la moyenne globale du degré de correspondance entre le contenu prévu dans le programme de formation et le contenu transmis se situe à 3,91 ($ET = 1,04$) sur une échelle maximale de cinq. Selon les informations fournies par les formatrices, le manque de temps et la nécessité d'adapter la formation aux besoins du groupe sont deux éléments qui ont influencé le niveau d'adhérence. Somme toute, les résultats suggèrent que la fidélité d'implantation au regard de l'adhérence aux activités et aux thèmes est très satisfaisante.²

² Les données descriptives liées à la fidélité d'implantation de la formation sont accessibles à l'Annexe G du mémoire.

4. Discussion

Cette étude visait à évaluer les effets de la formation du programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel* destinée au personnel, enseignant et non enseignant, d'écoles secondaires. Cette formation a pour but de permettre l'acquisition d'une compréhension globale de la violence sexuelle afin que l'équipe-école contribue à prévenir cette problématique et à intervenir adéquatement auprès de l'ensemble des élèves. Les résultats obtenus démontrent que la participation à la formation a permis aux membres du personnel scolaire d'accroître leurs connaissances liées à la violence sexuelle, leurs attitudes exemptes de préjugés ainsi que leur sentiment d'autoefficacité. Les gains obtenus suite à la participation se sont d'ailleurs maintenus deux mois après la formation. Enfin, les réactions d'appréciation envers la formation ont été très positives et la majorité du personnel scolaire la recommanderait à d'autres membres du personnel enseignant et en intervention psychosociale.

Les résultats de l'évaluation confirment que les membres du personnel scolaire ayant participé à la formation du programme *Empreinte* ont acquis de nouvelles connaissances liées à la violence sexuelle. Ces nouvelles connaissances concernent notamment l'ampleur et la définition de la violence sexuelle, les mythes et préjugés qui y sont associés, le consentement sexuel, les ressources disponibles, le vécu d'une victime et les conséquences possibles de la violence sexuelle. Tel que précisé par Rheingold *et al.* (2015), l'amélioration des connaissances liées à la violence sexuelle constitue une première étape importante permettant de sensibiliser les professionnelles et professionnels œuvrant auprès des jeunes quant à cette problématique.

Qui plus est, les membres du personnel scolaire ayant bénéficié de la formation du programme *Empreinte* ont également amélioré de manière significative leurs attitudes vis-à-vis de la violence sexuelle. En ayant pu développer des attitudes adéquates à l'égard de cette problématique, le personnel scolaire est donc plus susceptible de déployer des attitudes aidantes face à une situation de dévoilement, telles que de croire une personne qui affirme avoir été victime d'une violence sexuelle, ne pas minimiser l'événement et lui dire qu'elle n'est pas responsable de l'agression. Ces attitudes positives contribuent à répondre à la recommandation émise par plusieurs,

laquelle souligne que les professionnelles et professionnels œuvrant auprès des jeunes doivent être en mesure de recevoir de manière appropriée le dévoilement d'une jeune victime (Bergeron et Hébert, 2011; Kenny, Capri, Thakkar-Kolar, Ryan et Runyon, 2008; Wurtele, 2009).

Selon la théorie sociocognitive, un individu qui croit détenir les aptitudes et les habiletés nécessaires pour accomplir un comportement aura fait une évaluation positive de son autoefficacité et sera plus motivé à s'engager dans celui-ci (Bandura, 2007). Ainsi, l'augmentation significative du sentiment d'autoefficacité chez le personnel scolaire ayant participé à la formation (GE) suggère que la formation du programme *Empreinte* permet au personnel scolaire de se sentir davantage capable d'accomplir des comportements liés à la prévention et à l'intervention dans le domaine de la violence sexuelle auprès des jeunes. En se sentant davantage capables d'accomplir ces comportements, les membres du personnel scolaire pourraient être plus enclins à discuter de la violence sexuelle avec les jeunes, à prévenir cette problématique, à reconnaître une situation de violence sexuelle, à intervenir comme témoin et à offrir un soutien aux victimes. L'étude de Blume, Ford, Baldwin et Huang (2010) informe d'ailleurs que lorsqu'une formation permet l'augmentation des connaissances et du sentiment d'autoefficacité, les participantes et participants ont alors plus tendance à transférer leurs apprentissages dans le cadre de leur travail. Ainsi, cet effet positif sur le sentiment d'autoefficacité contribue à l'atteinte de ces recommandations, c'est-à-dire que le personnel scolaire soit capable de percevoir les indices possibles d'une situation de violence sexuelle et qu'il soit en mesure de référer les jeunes à des ressources d'aide et de soutien (Bergeron et Hébert, 2011; Kenny, Capri, Thakkar-Kolar, Ryan et Runyon, 2008; Wurtele, 2009).

Qui plus est, les résultats de l'étude indiquent que le personnel scolaire est directement confronté à la violence sexuelle vécue par les jeunes, mais que très peu a pourtant bénéficié d'une formation spécifique dans ce domaine. En effet, plus de quatre personnes sur cinq (86,1 %) n'avaient jamais participé à une session de perfectionnement sur cette problématique alors que 35,4 % avaient déjà reçu les confidences d'une jeune victime d'agression sexuelle et que 17,7 % avaient déjà fait, dans le cadre de leur travail, un signalement à la Direction de la protection de la jeunesse suite à des soupçons d'agression sexuelle. Or, des données comparatives s'observent à

travers la littérature. Les résultats de deux études canadiennes suggèrent en effet un manque de formation des professionnelles et professionnels œuvrant auprès des jeunes; la première mentionne que 36 % du personnel enseignant interrogé avaient reçu une formation en matière d'éducation à la sexualité (Cohen, Byers et Sears, 2012) et la seconde signale que 28,6 % du personnel scolaire questionné avaient participé à une formation portant précisément sur la violence sexuelle (Bergeron, Hébert et Gaudreau, 2017). Il importe aussi de rappeler qu'au Québec, la Fédération des syndicats de l'enseignement (2018) a décrit le manque de formation du personnel enseignant quant à cette problématique et leur besoin d'être mieux outillé afin de dispenser adéquatement les contenus en éducation à la sexualité prescrits par le MEES. Le bilan de la première année d'expérimentation du projet pilote ministériel souligne d'ailleurs que la violence sexuelle demeure l'une des thématiques avec laquelle le personnel scolaire est le moins à l'aise (Jetté, 2017). Face à ces constats, il semble incontournable d'offrir un programme de formation tel qu'*Empreinte* afin d'outiller l'équipe-école à prévenir la violence sexuelle et à intervenir auprès des jeunes.

Différentes conditions d'efficacité pour les programmes de prévention ont été recensées dans la littérature scientifique et parmi celles-ci figurent le dosage ou l'exposition suffisante au programme (Nation *et al.*, 2003). Dans le cadre de la présente démarche évaluative, les résultats liés à la fidélité d'implantation indiquent un dosage très satisfaisant, particulièrement pour les blocs centraux de la formation associés aux objectifs d'apprentissage (dosage à 89,2 %). De même, les résultats suggèrent un niveau élevé d'adhérence aux activités et aux thèmes. Puisque l'implantation d'un programme est renforcée par la formation et l'encadrement adéquat des personnes qui le dispensent (Nation *et al.*, 2003), il est possible de croire que l'atelier d'appropriation offert aux formatrices et les outils d'animation qui leur ont été remis ont contribué à l'atteinte d'une adhérence très satisfaisante. D'autre part, la littérature indique également que certaines adaptations sont inévitables et nécessaires lors de la mise en œuvre d'un programme, notamment afin de mieux répondre aux besoins spécifiques de la population cible (Durlak et DuPre, 2008; Joly, Tourigny et Thibaudeau, 2005). Ainsi, il est possible de conclure que les niveaux de dosage et d'adhérence obtenus ont été suffisants pour produire des gains à court terme au niveau des connaissances liées à la violence sexuelle, des attitudes et du sentiment d'autoefficacité. Dès

lors, le format prévu de la formation du programme *Empreinte* s'avère une avenue prometteuse pour développer le savoir, le savoir-être et le savoir-faire du personnel scolaire en lien avec la violence sexuelle, et ce, même avec une session de formation quelque peu adaptée.

Ainsi, les résultats de la présente évaluation permettent de conclure que la formation du programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel* est efficace pour améliorer les connaissances, les attitudes et le sentiment d'autoefficacité du personnel scolaire au regard de cette problématique. De même, elle a été fortement appréciée par le public cible. Il est donc recommandé de rendre disponible la présente formation à un grand nombre d'équipes-écoles à travers le Québec notamment, mais sans s'y limiter, aux membres des équipes qui seront plus directement concernés par la mise en œuvre des contenus obligatoires en éducation à la sexualité. Qui plus est, cette nouvelle formation s'avère prometteuse puisqu'elle s'arrime avec diverses recommandations gouvernementales. D'une part, elle contribue à la création et au renforcement de liens entre l'école et la communauté, tel que le suggère l'approche québécoise «École en santé» (Martin et Arcand, 2005). Effectivement, ce programme de formation est conçu pour être dispensé par les CALACS, c'est-à-dire des organismes communautaires spécialisés dans le domaine de la violence sexuelle faite envers les femmes et les adolescentes. D'autre part, elle permet au personnel concerné dans le milieu de l'éducation d'être mieux outillé face à la problématique de la violence sexuelle, tel que conseillé par le Secrétariat à la condition féminine (2016) dans la *Stratégie gouvernementale pour prévenir et contrer les violences sexuelles 2016-2021*.

4.1 Limites et recommandations

Malgré ces contributions importantes, la présente étude comporte certaines limites. La première réside dans la taille de l'échantillon. En effet, un échantillon de plus grande taille aurait permis de comparer les effets de la formation du programme *Empreinte* sous l'angle de certaines caractéristiques individuelles du personnel scolaire, telles que le genre et la fonction actuelle. Enfin, une autre limite concerne le recours à un échantillon de volontaires, en ce sens où il est possible que les personnes plus sensibilisées face à la problématique de la violence sexuelle aient été plus enclines à s'inscrire à la formation et/ou à participer à l'étude. Toutefois, la présente limite a été

contrôlée par la vérification de l'équivalence entre les groupes et par le recours à un devis méthodologique prévoyant une comparaison entre les groupes à travers les temps de mesure.

En ce qui a trait aux recommandations ciblant les futures études évaluatives, il serait pertinent de reconduire l'évaluation de la formation du programme *Empreinte* auprès d'un échantillon de plus grande taille afin d'effectuer des comparaisons quant à ses effets selon les caractéristiques individuelles des participantes et participants. De même, il serait souhaitable de documenter les effets à plus long terme produits par cette formation. Par ailleurs, les futures études évaluatives auraient avantage à opter pour une approche méthodologique mixte, puisque celle-ci permet d'approfondir la compréhension des effets d'un programme et de corroborer les résultats obtenus (Pluye, Nadeau, Gagnon, Grad, Johnson-Lafleur et Griffiths, 2009). Par exemple, dans le contexte de la présente évaluation, il aurait été intéressant d'inclure des entrevues individuelles auprès du personnel scolaire afin de documenter les changements observés sur leurs pratiques professionnelles et de dégager les effets inattendus produits par la formation. Une dernière recommandation concerne l'inclusion du transfert des apprentissages en tant que variable. En effet, cela permettrait de documenter dans quelle mesure les acquis relatifs à la participation à une formation sont réutilisés par le personnel scolaire dans le cadre de leur travail auprès des jeunes.

5. Conclusion

En lien avec les efforts de prévention de la violence sexuelle auprès des jeunes, la formation des membres du personnel dans les écoles secondaires québécoises est essentielle (CIÉSCAN, 2019; Secrétariat à la condition féminine, 2016). Pourtant, peu de formations abordant cette problématique sont disponibles pour le personnel scolaire et très peu ont fait l'objet d'une évaluation formelle. Les résultats de la présente étude indiquent ainsi que la vaste majorité du personnel scolaire n'avait jamais participé à une session de perfectionnement en lien avec la violence sexuelle alors qu'une proportion importante est directement confrontée à cette problématique dans le cadre de leur travail. En ce sens, le développement de formations portant sur la violence sexuelle et destinées spécifiquement aux membres de l'équipe-école est nécessaire. De même, il est primordial d'évaluer ces nouveaux programmes de formation afin de vérifier s'ils

permettent réellement l'atteinte de leurs objectifs et s'ils sont efficaces pour produire les effets escomptés (Brousselle, Champagne, Contandriopoulos et Hartz, 2011). Dans ce contexte, l'étude évaluative actuelle suggère que la formation du programme *Empreinte* est une avenue prometteuse pour outiller le personnel scolaire au regard de la problématique de la violence sexuelle.

6. Références

- Bandura, A. (2007). *Autoefficacité: le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd.). (J. Lecomte, trad.). Bruxelles: De Boeck.
- Basile, K. C., Smith, S. G., Breiding, M. J., Black, M. C et Mahendra, R. (2014). *Sexual violence surveillance: Uniform definitions and recommended data elements, Version 2.0*. Atlanta : National Center for Injury Prevention and Control. Repéré à https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/sv_surveillance_definitions-2009-a.pdf
- Beaud, J.-P. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 251-286). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, M. (2012). *Le transfert des apprentissages suite à une formation dans le domaine de la violence sexuelle, d'enseignants-es et d'intervenants-es en milieu scolaire secondaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Bergeron, M., Fradette-Drouin, L., Hébert, M., CALACS Agression Estrie, CALACS Châteauguay, CALACS Entraid'Action, L'Élan-CALACS, La Pointe du jour *CALACS Sept-Îles et Regroupement québécois des CALACS. (2017). *Programme Empreinte: Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel – Guide de la formation destinée au personnel scolaire*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- 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. 445-481). Québec: Les 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 des effets 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, CALACS Laurentides, L'Élan-CALACS, La Pointe du jour *CALACS Sept-Îles et 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: Université du Québec à Montréal.

- Bergeron, M., Hébert, M. et Gaudreau, L. (2017). Les effets d'une formation dans le domaine de la violence sexuelle sur les connaissances, les attitudes, l'autoefficacité et le transfert des apprentissages. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 36(3), 15-27.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. et Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.
- Boivin, S., Lavoie, F., Hébert, M. et Gagné, M. H. (2014). Victimisations antérieures et violence subie lors des fréquentations: effet médiateur de la détresse psychologique et de l'hostilité. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(3), 427-435.
- Brousselle, A., Champagne, F., Contandriopoulos, A.-P. et Hartz, Z. (dir.). (2011). *L'évaluation: concepts et méthodes* (2^e éd.). Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Hillsdale, États-Unis: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, J. N., Byers, E. S. et Sears, H. A. (2012). Factors affecting Canadian teachers' willingness to teach sexual health education. *Sex Education*, 12(3), 299-316.
- Collin-Vézina, D., Daigneault, I. et Hébert, M. (2013). Lessons learned from child sexual abuse research: prevalence, outcomes, and preventive strategies. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 7(1), 1-9.
- Conseil d'information et d'éducation sexuelles du Canada [CIÉSCAN]. (2019). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*. Toronto: Conseil d'information et d'éducation sexuelles du Canada. Repéré à <https://sieccan.org/fr/education-a-la-sante-sexuelle/>
- 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.
- Daigneault, I. V. et Hébert, M. (2009). Profiles of school adaptation: Social, behavioural and academic functioning in sexually abused girls. *Child Abuse & Neglect*, 33(2), 102-115.
- Del Campo, A. et Fávero, M. (2020). Effectiveness of programs for prevention of child sexual abuse: A comprehensive review of evaluation studies. *European Psychologist*, 25(1), 1-15.

- Durlak, J. A. et DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.
- 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.
- Edwards, K. M., Sessarego, S. N., Mitchell, K. J., Chang, H., Waterman, E. A. et Banyard, V. L. (2020). Preventing teen relationship abuse and sexual assault through bystander training: Intervention outcomes for school personnel. *American Journal of Community Psychology*, 65(1-2), 160-172.
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2018). *Implantation de l'éducation à la sexualité: Sans les conditions, c'est non!* [Communiqué de presse]. Repéré à <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/implantation-de-leducation-a-la-sexualite---sans-les-conditions-cest-non-680141123.html>
- 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.
- Fryda, C. M. et Hulme, P. A. (2015). School-based childhood sexual abuse prevention programs: An integrative review. *Journal of School Nursing*, 31(3), 167-182.
- Haccoun, R. R. et McDuff, P. (2009). Attribution et causalité des effets. Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programme* (p. 108-122). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Hébert, M., Cénat, J. M., Blais, M., Lavoie, F. et Guerrier, M. (2016). Child sexual abuse, bullying, cyberbullying, and mental health problems among high schools students: A moderated mediated model. *Depression and Anxiety*, 33(7), 623-629.
- Hébert, M., Daspe, M.-È., Blais, M., Lavoie, F. et Guerrier, M. (2017). Agression sexuelle et violence dans les relations amoureuses: le rôle médiateur du stress post-traumatique. *Criminologie*, 50(1), 157-179.
- 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 Quebec. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 54(9), 631-636.
- Jetté, M. (2017). *Consultation sur le projet pilote d'éducation à la sexualité: bilan de la première année d'expérimentation (2015-2016)*. Comité consultatif sur l'éducation à la sexualité.

Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Bilan_2015-2016_education-sexualite.pdf

Joly, J., Tourigny, M. et Thibaudeau, M. (2005). La fidélité d'implantation des programmes de prévention ou d'intervention dans les écoles auprès des élèves en difficulté de comportements. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 101-110.

Kenny, M. C., Capri, V., Thakkar-Kolar, R. R., Ryan, E. E. et Runyon, M. K. (2008). Child sexual abuse: from prevention to self-protection. *Child Abuse Review*, 17(1), 36-54.

Kenny, M. C. et Wurtele S. K. (2012). Preventing childhood sexual abuse: An ecological approach. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(4), 361-367.

Leclair M., I.-A., Paquette, G. et Letarte, M.-J. (2017). La fidélité d'implantation d'un programme probant au-delà de son implantation initiale: l'exemple de Ces années incroyables en protection de l'enfance de 2003 à 2013. *Revue canadienne d'évaluation de programme*, 32(1), 90-108.

Martin, C. et Arcand, L. (2005). *Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires. Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à http://ecoleensante.inspq.qc.ca/Data/Sites/1/SharedFiles/EcoleEnSante_Guide.pdf

McMahon, S., Steiner, J. J., Snyder, S. et Banyard, V. L. (2019). Comprehensive prevention of campus sexual violence: Expanding who is invited to the table. *Trauma, Violence and Abuse*, 1-13.

Miller, A. B., Esposito-Smythers, C., Weismoore, 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.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017). *Éducation à la sexualité obligatoire dès la rentrée*. [Communiqué de presse]. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiques-de-presse/detail/article/education-a-la-sexualite-obligatoire-des-la-rentree/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2018). *Contenus détaillés en éducation à la sexualité: Secondaire*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-Personnel-scolaire-Secondaire-FR.pdf

- 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 adults*. Pennsylvanie: National Sexual Violence Resource Center. Repéré à <https://www.nsvrc.org/publications/child-sexual-abuse-prevention-programs-adults>
- Organisation des Nations unies. (2016). *Les femmes dans le monde, 2015: des chiffres et des idées*. New York: Nations Unies. Repéré à https://unstats.un.org/unsd/gender/downloads/WorldsWomen2015_French.pdf
- Organisation mondiale de la Santé et International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect. (2006). *Guide sur la prévention de la maltraitance des enfants: intervenir et produire des données*. Genève: Organisation mondiale de la Santé. Repéré à http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43686/1/9789242594362_fre.pdf
- 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.
- Pluye, P., Nadeau, L., Gagnon, M.-P., Grad, R., Johnson-Lafleur, J. et Griffiths, F. (2009). Les méthodes mixtes. Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programme* (p. 123-141). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Randolph, M. K., et Gold, C. A. (1994). Child sexual abuse prevention: Evaluation of a teacher training program. *School Psychology Review*, 23(3), 485-495.
- Rheingold, A. A., Zajac, K., Chapman, J. E., Patton, M., de Arellano, M., Saunders, B., et Kilpatrick, D. (2015). Child sexual abuse prevention training for childcare professionals: An independent multi-site randomized controlled trial of stewards of children. *Prevention Science*, 16(3), 374-385.
- Rheingold, A. A., Zajac, K. et Patton, M. (2012). Feasibility and acceptability of a child sexual abuse prevention program for childcare professionals: Comparison of a web-based and in-person training. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(4), 422-436.
- Secrétariat à la condition féminine. (2016). *Stratégie gouvernementale pour prévenir et contrer les violences sexuelles 2016-2021*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/Violences/Brochure_Violences_Sexuelles.pdf

- 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), 79-101.
- 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.
- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S. et Shlonsky, A. (2018). School-based education programs for the prevention of child sexual abuse: A Cochrane systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice, 28*(1), 33–55.
- Wurtele, S. K. (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.
- Young, J. C. et Widom, C. S. (2014). Long-term effects of child abuse and neglect on emotion processing in adulthood. *Child Abuse & Neglect, 38*(8), 1369-1381.

CHAPITRE VI

DISCUSSION

Cette section du mémoire constitue d'abord un complément au chapitre précédent, soit celui de l'article soumis à une revue scientifique, puisqu'elle proposera une réflexion sur les résultats obtenus au regard des caractéristiques de la formation du programme *Empreinte*. Ensuite, les contributions et les limites méthodologiques de l'étude seront présentées. Pour terminer, les éléments discutés au sein de ce chapitre et du précédent mèneront à l'élaboration plus détaillée de recommandations destinées aux futures études évaluatives.

6.1 Réflexion sur les résultats au regard des caractéristiques de la formation du programme *Empreinte*

L'évaluation présentée dans le cadre de ce mémoire visait à évaluer les effets de la formation incluse dans le programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel* (Bergeron, Fradette-Drouin *et al.*, 2017). Dédiée spécifiquement au personnel scolaire des écoles secondaires québécoises, la formation évaluée souhaitait permettre à l'équipe-école d'acquérir une compréhension globale de la violence sexuelle afin de prévenir cette problématique et d'intervenir adéquatement auprès de l'ensemble des élèves. Les résultats de l'étude indiquent que les membres du personnel scolaire ayant participé à la formation ont amélioré non seulement leurs connaissances et leurs attitudes vis-à-vis de la violence sexuelle, mais également leur sentiment d'autoefficacité au regard de cette problématique. Tel que relevé précédemment, ces

trois composantes sont des cibles de changement essentielles à privilégier dans le cadre d'une formation destinée aux membres de l'équipe-école afin de les outiller convenablement face à la violence sexuelle. De fait, les connaissances acquises par le personnel scolaire sont une assise importante pour les sensibiliser et les informer adéquatement quant à cette problématique; les attitudes contribuent quant à elles à améliorer leur savoir-être face à la violence sexuelle (Bergeron, 2012; Rheingold *et al.*, 2015). Suite à la formation, l'adoption d'attitudes plus adéquates chez le personnel scolaire pourrait ainsi se refléter par une prise de conscience quant à l'importance de prévenir la violence sexuelle dans l'école ou encore, quant à la nécessité de croire sans hésiter un ou une jeune qui affirme avoir été victime d'une situation de violence sexuelle. Même s'il s'agit d'une variable plus rarement prise en considération dans les évaluations antérieures, le sentiment d'autoefficacité se révèle être un indice prometteur de changements au niveau comportemental (Bartholomew *et al.*, 2016; Blume *et al.*, 2010). Ainsi, en faisant une évaluation plus positive de leurs capacités personnelles à accomplir des comportements liés à la prévention et à l'intervention en matière de violence sexuelle, il est possible de croire que les membres du personnel scolaire qui bénéficient de cette formation rempliront plus aisément leurs rôles dans l'école face à cette problématique.

En plus de vérifier les effets de la formation, l'étude actuelle a permis de documenter l'appréciation du personnel scolaire vis-à-vis de cette stratégie préventive. Il s'agit d'ailleurs d'une variable ayant souvent été prise en considération dans les études évaluatives antérieures (cf. Bergeron, 2012; Edwards *et al.*, 2020; Randolph et Gold, 1994). Parmi les différents aspects de la formation sur lesquels le personnel scolaire avait l'opportunité de se prononcer, une rétroaction nettement positive a été accordée aux formatrices ainsi qu'au matériel didactique utilisé lors de la formation. L'expertise, la clarté des explications et la capacité de vulgarisation des intervenantes formées des CALACS sont des éléments d'appréciation ayant été mentionnés par les participantes et participants. De plus, le personnel scolaire a soulevé l'utilité de certains exercices

qui ont permis une prise de conscience quant au vécu d'une personne ayant été victime de violence sexuelle (p. ex. ses émotions, ses réactions). L'appréciation envers les mises en situation a également été nommée. Globalement, la formation a ainsi été fortement appréciée par le personnel scolaire. Ces observations, en plus des effets positifs constatés précédemment, suggèrent donc la pertinence de rendre disponible la formation issue du programme *Empreinte* à un plus grand nombre de membres du personnel scolaire dans les écoles secondaires québécoises. Face au processus rigoureux de co-construction et d'évaluation auquel la présente formation a été soumise, cette dernière offre également des balises prometteuses en ce qui a trait au développement de pratiques préventives destinées au personnel scolaire.

L'évaluation des réactions d'appréciation permet également de mettre en relief les ajustements pouvant être apportés, au besoin, à une intervention afin de l'arrimer davantage aux besoins de la population cible (Bergeron, 2012; Edwards *et al.*, 2020). Dans le cas de la formation du programme *Empreinte*, certains membres du personnel scolaire auraient apprécié que cette intervention offre plus de temps pour les échanges et qu'elle cible davantage les pistes d'intervention auprès des jeunes vis-à-vis de la problématique de la violence sexuelle; les besoins de formation à cet effet concernaient entre autres les interventions impliquant la Direction de la protection de la jeunesse et les interventions adéquates à réaliser auprès des jeunes. Ce commentaire d'appréciation peut néanmoins s'expliquer, en partie, par l'observation d'un niveau moyen de fidélité face au troisième bloc de la formation, lequel abordait précisément l'intervention auprès des élèves face à des situations ou manifestations de violence sexuelle. En effet, l'analyse de la fidélité d'implantation permet de constater que plusieurs minutes ont été retranchées dans ce bloc (dosage à 71 %), et que le contenu prévu dans celui-ci (c.-à-d. interventions possibles comme membre du personnel) a été moyennement abordé tel que le prévoit le programme de formation ($M = 3,33$ sur une échelle de 5). Malgré cela, l'inclusion d'outils d'intervention concrets devrait être privilégiée au sein des futures interventions sexologiques adressées au personnel scolaire, afin de mieux

les outiller dans leur rôle d'éducatrice ou éducateur concerné par la prévention dans l'école. Cette recommandation est en particulier de mise lorsqu'il s'agit d'une problématique plus délicate, telle que l'est celle de la violence sexuelle. Dans cette perspective, l'ajout d'une activité de rappel (*booster session*) pourrait également s'avérer pertinent, en plus de favoriser le maintien à long terme des gains obtenus après une intervention préventive (Bergeron, Hébert et Gaudreau, 2017; Nation *et al.*, 2003).

Pour conclure, différentes conditions et caractéristiques liées à la formation peuvent avoir contribué aux résultats positifs observés dans la présente évaluation. Parmi celles-ci figure la préparation adéquate des personnes dispensant cette formation dans les écoles, soit les intervenantes des CALACS. Effectivement, le fait d'offrir une formation et un encadrement suffisant aux formatrices et formateurs avant qu'ils ne dispensent un programme est un facteur favorisant une implantation de qualité (Durlak et DuPre, 2008; Nation *et al.*, 2003); l'implantation d'une intervention doit se réaliser par des personnes suffisamment formées, sensibles et compétentes (Nation *et al.*, 2003). Qui plus est, le dosage ou l'exposition suffisante au programme constitue un autre principe d'efficacité des programmes préventifs recensé dans la littérature scientifique (Nation *et al.*, 2003). À cet égard, les résultats indiquent un dosage très satisfaisant, de même qu'un niveau élevé d'adhérence aux activités et aux thèmes dans l'ensemble. La revue de la littérature menée par Durlak et DuPre (2008) indique d'ailleurs que la qualité d'implantation d'un programme influence de manière importante les résultats obtenus au regard des effets de celui-ci, tant au niveau statistique (p. ex. une taille d'effet plus grande) que des bénéfices pour les personnes participantes.

6.2 Contributions de l'étude

Les contributions relatives à l'étude actuelle se situent à plusieurs niveaux. D'abord, elle a permis de documenter les effets à court terme produits par une formation québécoise en matière de violence sexuelle. Il s'agit d'un apport considérable aux

domaines de l'évaluation de programme et de la violence sexuelle puisque bien peu d'interventions préventives visant cette problématique font habituellement l'objet d'une évaluation formelle (Bergeron et Hébert, 2011; Hébert, Daigneault *et al.*, 2017; *National Sexual Violence Resource Center*, 2011; Organisation mondiale de la Santé et *International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect*, 2006). Cette étape est pourtant nécessaire pour conclure qu'un programme préventif est réellement efficace (Brousselle *et al.*, 2011; Nation *et al.*, 2003; Topping et Barron, 2009). Qui plus est, la présente étude se distingue au niveau empirique de par son devis de recherche quasi-expérimental. Le recours à cette structure méthodologique est sans aucun doute une force de l'étude, en raison de la robustesse des conclusions qu'elle permet d'émettre. Dans ces conditions, une étude évaluative peut conclure que les effets positifs obtenus suite à la participation à l'intervention évaluée sont attribuables à celle-ci, et non pas par exemple au simple passage du temps (Gauthier, 2016; Haccoun et McDuff, 2009; Jones, 2014).

L'inclusion d'indicateurs reliés à la fidélité d'implantation d'un programme, dans ce cas-ci l'adhérence et le dosage, représente également une force inhérente de l'étude. De fait, l'intégration et la documentation de ces variables dans le cadre du présent mémoire ont permis une interprétation plus nuancée des résultats obtenus au regard des effets de la formation. Cette contribution s'aligne sur la recommandation émise en ce sens par différents autrices et auteurs (Brousselle *et al.*, 2011; Durlak et DuPre, 2008; Topping et Barron, 2009), d'autant plus que peu d'études antérieures ont vérifié de manière formelle la fidélité d'implantation dans le cadre de leur évaluation des effets d'un programme.

D'un point de vue sexologique, les effets immédiats produits par la formation du programme *Empreinte* amènent des retombées directes en ce qui concerne l'intervention auprès du personnel scolaire en matière de prévention de la violence sexuelle commise envers les jeunes. La présente formation, laquelle s'ancre dans une

approche féministe, semble donc être une avenue prometteuse afin d'informer et d'outiller l'équipe-école vis-à-vis de cette problématique. En ce sens, l'étude actuelle contribue à optimiser et à accroître les pratiques préventives disponibles pour l'équipe-école dans ce domaine, d'autant plus qu'une faible proportion des stratégies préventives développées par le passé s'est adressée à cette population cible (DeGue *et al.*, 2014; Rheingold *et al.*, 2015; Rheingold *et al.*, 2012; Wurtele, 2009). De surcroît, la démarche réalisée au sein de ce mémoire offre des balises pertinentes qui pourront guider la création d'autres interventions sexologiques dédiées aux membres du personnel scolaire ainsi qu'aux professionnelles et professionnels oeuvrant auprès de la clientèle jeunesse. Ces balises pourront également orienter l'élaboration d'autres formations dans le domaine de la violence sexuelle, mais sous un mode de dispensation alternatif (p. ex. capsules vidéos).

Les contributions de la présente étude s'observent aussi au niveau social. D'une part, l'étude participe à la création et au renforcement de liens entre l'école et la communauté, tel que le suggère l'approche *École en santé* promulguée par le gouvernement québécois (Martin et Arcand, 2005). Dans le contexte du programme, les membres du personnel sont effectivement amenés à être en contact direct et à se familiariser avec le CALACS de leur région, soit un organisme spécialisé dans le domaine de la violence sexuelle faite envers les femmes et les adolescentes. En attestant des effets immédiats produits par la formation, l'étude contribue également à promouvoir l'expertise des CALACS auprès des écoles secondaires, et potentiellement à favoriser la collaboration entre ces milieux pour la prévention auprès des jeunes. Enfin, la présente étude permet au personnel concerné dans le milieu de l'éducation d'être mieux outillé face à la problématique de la violence sexuelle, tel que conseillé par le Secrétariat à la condition féminine (2016) dans la *Stratégie gouvernementale pour prévenir et contrer les violences sexuelles 2016-2021*. Cette contribution est d'ailleurs particulièrement à propos dans le contexte québécois actuel, où des contenus en éducation à la sexualité

sont désormais obligatoires dans les écoles secondaires et où un mouvement de dénonciation de la violence sexuelle prend place à nouveau dans l'espace public.

6.3 Limites méthodologiques de l'étude

Malgré ces diverses retombées positives, l'étude actuelle comporte certaines limites. Le recours à un échantillonnage non probabiliste de volontaires impose d'abord une limite quant à la généralisation des résultats obtenus et la représentativité de la population étudiée, d'autant plus que la taille de l'échantillon est restreinte. Ainsi, les membres du personnel de soutien étaient sous-représentés au sein de l'échantillon; l'étude était composée uniquement de 5,1 % de personnel de soutien (c.-à-d. administratif et technique), alors que cette fonction est pourtant occupée par 42 % du personnel scolaire dans le secteur jeunesse (Institut de la statistique du Québec, 2018). De surcroît, il est possible que les personnes déjà sensibilisées face à la problématique de la violence sexuelle aient été plus enclines à s'inscrire à la formation et/ou à participer à l'étude. En revanche, ces limites ont été palliées en partie par le recours à une méthodologie prévoyant une comparaison entre les groupes expérimental et témoin à travers le temps, ainsi que par la vérification de l'équivalence entre ces groupes.

Bien que l'inclusion d'un groupe témoin représente une force de l'étude actuelle, la répartition non aléatoire des participantes et participants à l'intérieur des groupes est susceptible d'avoir engendré un biais de sélection (Gauthier, 2016; Gaudreau, 2011). De manière à amoindrir cette menace à la validité de l'étude, des analyses préliminaires ont été menées et ont révélé l'équivalence entre les deux groupes; la comparaison des scores obtenus au prétest et des caractéristiques individuelles des personnes participantes à l'étude a permis de constater l'absence de différence significative entre le GE et le GT. Toutefois, il n'est pas possible d'affirmer que toutes les variables pouvant influencer sur les résultats ont été contrôlées. Par ailleurs, le devis de la présente étude risquait également d'introduire un biais relatif à l'effet de contagion, où celui-ci

se caractérise par un manque d'indépendance entre les groupes expérimental et témoin (Gauthier, 2016; Gaudreau, 2011). Cette limite avait d'ailleurs été soulevée dans une étude antérieure évaluant une formation adressée aux professionnelles et professionnels oeuvrant auprès des jeunes (cf. Rheingold *et al.*, 2015). Pour l'étude actuelle, les procédures de recrutement mises en place ont contribué à réduire ce risque. En effet, il est peu probable que les participantes et participants d'un groupe aient pu communiquer avec l'autre groupe considérant que des écoles distinctes ont été sollicitées pour le GE et le GT, et que ces écoles étaient dispersées dans la province du Québec.

D'autre part, la taille de l'échantillon amène une limite méthodologique supplémentaire. En raison du nombre limité de participantes et participants, il n'a pas été possible de réaliser des analyses comparatives complémentaires. Entre autres, un échantillon de plus grande taille aurait permis de comparer les effets de la formation sous l'angle de certaines caractéristiques individuelles du personnel scolaire, telles que le genre et la fonction actuelle. De plus, des comparaisons selon la durée de la formation auraient alors été possibles. Bien que le dosage de la formation s'est avéré très satisfaisant, il aurait été pertinent de vérifier si les effets associés à la participation à la formation différaient selon la durée réelle de la session de formation. En lien avec les propriétés métriques du questionnaire, la consistance interne de l'échelle des attitudes vis-à-vis de la violence sexuelle amène une limite quant aux résultats issus de ces données sur le plan de la fidélité. Pour terminer, les résultats obtenus informent des effets produits par la formation à l'intérieur d'une courte période de temps. Puisque la mesure de relance a été effectuée deux mois après la formation, il n'est alors pas possible de connaître les effets à plus long terme relatifs à celle-ci. Pour pallier cette limite, une seconde mesure de relance aurait alors été nécessaire, par exemple six mois après la formation.

6.4 Recommandations pour les futures études évaluatives

L'exploration des connaissances disponibles en lien avec le problème étudié et la mise en relief des lacunes observées au sein de l'étude actuelle permettent de formuler diverses recommandations pour les futures recherches souhaitant évaluer les effets d'une pratique préventive similaire, destinée au personnel scolaire. De manière évidente, il apparaît essentiel que les études ultérieures aient recours à un groupe témoin et à un échantillon de plus grande taille afin d'optimiser la robustesse des résultats obtenus et la généralisation de ces conclusions. Tel que spécifié auparavant, une structure méthodologique incluant un groupe témoin est nécessaire afin de conclure avec une certaine certitude que les effets observés sont attribuables à l'intervention évaluée. Ce protocole de recherche nécessite par ailleurs un plus large échantillon (Haccoun et McDuff, 2009). Qui plus est, une seconde recommandation concerne la réalisation d'analyses comparatives selon des caractéristiques sociodémographiques des participantes et participants. Il est ainsi préconisé de comparer les effets d'une formation selon notamment le genre et la fonction professionnelle occupée par le personnel scolaire au sein de l'école (Bergeron, Hébert et Gaudreau, 2017).

Bien que la plupart des études évaluatives vérifient les effets à court terme, il est pertinent de documenter également ceux-ci à plus long terme afin d'établir si les effets produits par l'intervention préventive se maintiennent dans le temps (Jones, 2014). De ce fait, la présente recommandation concerne l'intégration de mesures répétées au devis d'évaluation dans le but d'examiner le maintien des acquis dans le temps. En plus de prévoir une mesure de relance deux mois après la formation évaluée, les futures études pourraient également inclure des relances après six et neuf mois. Cette piste de recherche apparaît d'autant plus appropriée lorsqu'une activité de rappel (*booster session*) est déployée quelques mois après la pratique préventive évaluée. De surcroît, il est recommandé que les études ultérieures considèrent la variable du transfert des apprentissages au sein de leur démarche évaluative, puisque celle-ci renseigne sur la

mobilisation des connaissances acquises à l'intérieur d'une formation afin de les réutiliser dans le milieu de travail (Bergeron, 2012). De fait, il serait alors possible de vérifier dans quelle mesure le personnel scolaire réutilise concrètement ces apprentissages dans l'intervention auprès des jeunes, par exemple en reprenant un ou une jeune qui exprime des propos erronés ou inappropriés à l'égard d'une problématique sociale telle que la violence sexuelle. L'ajout d'une telle variable comportementale représenterait ainsi un apport important afin d'évaluer les retombées réelles d'une formation dans ce domaine au sein du milieu scolaire.

En cohérence avec ce qui a été évoqué précédemment, une cinquième recommandation concerne la vérification systématique et formelle de la fidélité d'implantation d'une formation dans le contexte d'une évaluation de ses effets. En effet, plusieurs écrits soulignent la pertinence de combiner ces deux types d'évaluation ou d'inclure des indicateurs reliés à la fidélité d'implantation lorsqu'une évaluation des effets est menée, ne serait-ce que pour dégager une interprétation plus juste des résultats obtenus (Brousselle *et al.*, 2011; Durlak et DuPre, 2008; Topping et Barron, 2009). Malheureusement, peu d'études semblent avoir tenu compte, de manière formelle, de cet aspect dans leur démarche évaluative des effets d'une formation dédiée au personnel scolaire. Ainsi, les études ultérieures devraient en plus vérifier si le programme de formation a été implanté tel que planifié, si les participantes et participants ont été exposés suffisamment au programme, et/ou si les principes d'intervention guidant la formation ont été préservés par les personnes formatrices.

En définitive, les études évaluatives ultérieures auraient avantage à opter pour une méthodologie mixte, puisque celle-ci permet d'approfondir la compréhension des effets d'un programme et de corroborer les résultats obtenus. L'ajout d'un volet qualitatif à la démarche évaluative rend d'ailleurs possible la documentation des effets inattendus engendrés par un programme (Pluye *et al.*, 2009). À titre d'exemple, il serait nettement pertinent d'inclure des entrevues individuelles auprès des membres du

personnel scolaire afin de documenter les changements observés sur leurs pratiques professionnelles et de dégager les effets imprévus produits par l'intervention évaluée. Des groupes de discussion pourraient également être conduits dans le but d'approfondir la compréhension des éléments ayant été le plus et le moins appréciés par le personnel scolaire. Par le fait même, ceci permettrait l'identification des éléments nécessitant d'être bonifiés en vue d'améliorer la formation ayant été soumise à une évaluation.

CONCLUSION

L'étude actuelle avait pour but d'évaluer les effets produits par la formation du programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel* (Bergeron, Fradette-Drouin *et al.*, 2017), dédiée au personnel en milieu scolaire. Il convient de rappeler que cette formation résulte d'un partenariat entre deux chercheuses, le Regroupement québécois des CALACS et ses membres, ainsi que le Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal. Un total de 79 membres du personnel scolaire, provenant de 13 écoles secondaires québécoises, ont participé à l'évaluation ($n = 34$ pour le GE; $n = 45$ pour le GT). Les résultats obtenus indiquent que la présente formation est associée à une augmentation des connaissances liées à la violence sexuelle, ainsi que des attitudes exemptes de préjugés et du sentiment d'autoefficacité face à cette problématique. Les gains obtenus chez le personnel scolaire suite à leur participation à la formation se sont maintenus deux mois après celle-ci. Cette formation a été grandement appréciée par la population cible et la majorité la recommanderait à d'autres membres du personnel scolaire.

Somme toute, le contexte social des dernières années en lien avec les mouvements de dénonciation de la violence sexuelle (p. ex. #MoiAussi en 2017 et les dénonciations sur les réseaux sociaux à l'été 2020 concernant particulièrement les milieux artistique et culturel au Québec) rappelle l'ampleur de la problématique et la nécessité d'intensifier les efforts préventifs auprès des jeunes. L'implication du personnel scolaire dans la prévention de la violence sexuelle commise envers les jeunes, ainsi que la formation de ces actrices et acteurs clés sont notamment des avenues à privilégier. En posant des actions auprès des jeunes qui visent à informer, conscientiser, dénoncer et soutenir, le personnel scolaire occupe un rôle de première ligne dans la lutte contre

la violence sexuelle. De fait, l'élaboration de pratiques préventives dédiées à ces professionnelles et professionnels est essentielle afin que tous les membres de l'équipe-école partagent une compréhension globale de cette problématique, véhiculent des messages justes et adéquats dans le milieu scolaire, puis réalisent des interventions appropriées auprès des jeunes. L'évaluation actuelle suggère que la formation issue du programme *Empreinte* est une intervention prometteuse pour outiller le personnel scolaire en matière de violence sexuelle. Il est donc recommandé de la rendre disponible à un grand nombre d'équipes-écoles à travers le Québec notamment, mais sans s'y limiter, aux membres des équipes qui sont plus directement concernés par la mise en oeuvre des contenus en éducation à la sexualité.

ANNEXE A

GRILLE D'UNIFORMITÉ DE LA FORMATION DU
PROGRAMME *EMPREINTE*



Programme Empreinte : Formation destinée au personnel scolaire
Grille d'uniformité à remplir par les formatrices des CALACS

SVP

Ce document contient deux sections.

La première section est à compléter tout au long de la journée de formation.

La seconde section est à compléter à la fin de la journée de formation – durant la période réservée au questionnaire.

Retourner ce document dans la grande enveloppe préaffranchie contenant les questionnaires.

(Remplissez une seule grille même si deux formatrices étaient présentes)

Date de la formation (mois/jour) : _____

Nombre de personnes inscrites à cette formation : _____

Nombre de personnes présentes à cette formation : _____

Nom de votre CALACS : _____

Nom des formatrices du CALACS : _____

SECTION 1

Consigne : Désigner une formatrice pour inscrire l'heure de début et de fin de chaque activité tout au long de la journée. Si vous êtes une seule formatrice, nous suggérons d'inscrire les heures pendant les pauses. Il est normal que le minutage réel de votre journée de formation ne soit pas exactement le même que le minutage prévu. Indiquer l'heure de manière précise.

DURÉE RÉELLE	DURÉE PRÉVUE	DÉROULEMENT
de : _____ à : _____	30 min.	Introduction
de : _____ à : _____	50 min.	BLOC I — Présentation du programme Empreinte
de : _____ à : _____	15 min.	PAUSE
de : _____ à : _____	50 min.	BLOC II – De quoi s'agit-il? <ul style="list-style-type: none"> — Quiz sur les mythes et préjugés — Définition des ACS et quelques statistiques — L'impact des mythes et des préjugés
de : _____ à : _____	10 min.	BLOC II – Qu'en est-il du consentement sexuel? <ul style="list-style-type: none"> — La tasse de thé
de : _____ à : _____	10 min.	BLOC II – Qu'en est-il du consentement sexuel? <ul style="list-style-type: none"> — Exercice du secret (<i>première partie</i>)
de : _____ à : _____	60 min.	DINER
de : _____ à : _____	40 min.	BLOC II – Qu'en est-il du consentement sexuel? <ul style="list-style-type: none"> — Vignettes sur le consentement
de : _____ à : _____	60 min.	BLOC II – Mieux comprendre le vécu d'une victime : ses émotions, ses réactions, ses besoins <ul style="list-style-type: none"> — La démonstration de la petite chaise — Conséquences associées aux ACS : des indices potentiels au sujet des conséquences des ACS — Exercice du dévoilement (<i>deuxième partie</i>)
de : _____ à : _____	15 min.	PAUSE
de : _____ à : _____	15 min.	BLOC II – Comment agir, individuellement et collectivement, pour contrer la violence sexuelle? <ul style="list-style-type: none"> — Vidéo « Who are you? »
de : _____ à : _____	10 min.	BLOC II – Comment agir, individuellement et collectivement, pour contrer la violence sexuelle? <ul style="list-style-type: none"> — Exercice de la bulle personnelle
de : _____ à : _____	65 min.	BLOC III – De retour dans l'école : prévention et intervention au quotidien
de : _____ à : _____	20 min.	Conclusion et évaluation

SECTION 2

Consigne : La liste du contenu prévu de la formation est présentée dans la colonne A. Dans la colonne B, vous devez indiquer, pour chacun des thèmes, si vous jugez que le thème a été abordé durant la journée tel que le prévoit le programme de formation. Si vous constatez un écart entre le programme prévu et le déroulement réel de la journée, veuillez préciser exactement où se situe cet écart dans la colonne C. Veuillez répondre à la colonne B avec les choix suivants : 1= Pas du tout; 2= Un peu; 3=Moyennement; 4=Beaucoup; 5=Complètement.

COLONNE A	COLONNE B	COLONNE C
<i>Contenu</i>	<i>Le contenu présenté en formation correspond-il au contenu prévu dans le guide?</i>	<i>Commentaire, s'il y a lieu</i>
1.1 Mythes et préjugés sur les ACS	1 2 3 4 5	
1.2 Impacts des mythes et préjugés	1 2 3 4 5	
1.3 Définition des ACS et quelques statistiques	1 2 3 4 5	
2.1 Consentement sexuel et application dans différents contextes	1 2 3 4 5	
2.2 Test des quatre valeurs	1 2 3 4 5	
3.1 Attitudes aidantes face à une victime	1 2 3 4 5	
3.2 Attitudes nuisibles face à une victime	1 2 3 4 5	
3.3 Conséquences possibles des ACS	1 2 3 4 5	
3.4 Obstacles au dévoilement d'une ACS	1 2 3 4 5	
3.5 Bénéfices au dévoilement d'une ACS	1 2 3 4 5	
4.1 Les signes d'inconfort d'une personne (chez soi et les autres)	1 2 3 4 5	
4.2 Stratégie pour réagir comme témoin : intervenir directement, distraire, aller chercher de l'aide	1 2 3 4 5	
5.1 Interventions possibles comme membre du personnel scolaire : informer, conscientiser, prévenir, dénoncer, soutenir et aider	1 2 3 4 5	

COMMENTAIRES GÉNÉRAUX SUR LE DÉROULEMENT, LE GROUPE, L'ENVIRONNEMENT:

ANNEXE B

CERTIFICAT D'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

Chercheuse principale : Manon Bergeron

Unité de rattachement : Département de sexologie

Équipe de recherche :

Professeure : Martine Hébert (UQAM)

Coordonnatrice : Laurie Fradette-Drouin

Étudiante réalisant son mémoire dans le cadre de ce projet de recherche : Marily Julien

Titre du protocole de recherche : *Programme Empreinte: Évaluation de la formation destinée au personnel scolaire et des capsules d'information destinées aux parents d'adolescent.es*

Sources de financement (le cas échéant): Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science (MESRS); Condition féminine Canada

Durée du projet : 1 an

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. 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 **30 juin 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 certificatⁱⁱ.



Yanick Farmer, Ph.D.
Professeur
Président

12 juillet 2017

Date d'émission initiale du certificat

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

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



Le 14 décembre 2017

Madame Manon Bergeron
Professeure
Département de sexologie

Objet : Modifications apportées au projet
Titre : *«Programme Empreinte: Évaluation de la formation destinée au personnel scolaire et des capsules d'information destinées aux parents d'adolescent.es»*
No: 1921_e_2017, rapport 369

Madame,

La présente vise à confirmer l'approbation, au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains, de l'ensemble des modifications apportées au projet mentionné en objet.

Ces modifications concernent :

- Procédures et processus de recrutement;

Le présent rapport de modification implique également l'ajout de ces personnes au sein de l'équipe de recherche universitaire :

- o Katherine Jodoin : étudiante réalisant son projet de maîtrise dans le cadre de cette recherche

L'approbation de ces modifications est valide jusqu'au 30 juin 2018.

Le Comité vous remercie d'avoir porté à son attention ces modifications et vous prie de recevoir l'expression de ses sentiments les meilleurs.

Le président,

Yanick Farmer, Ph.D.
Professeur
Président

ANNEXE C

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

[GROUPE EXPÉRIMENTAL]



Bienvenue à cette étude visant l'évaluation d'un nouveau programme au Québec! Évaluation de la formation en matière de violence sexuelle dédiée spécifiquement pour le personnel scolaire

*Cette étude est réalisée sous la direction de Manon Bergeron, Ph.D.,
professeure au Département de sexologie de l'Université du Québec à Montréal.*

Madame, Monsieur,

Vous vous êtes inscrit.e à la formation destinée au personnel scolaire dans le cadre du nouveau programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel*. L'invitation que vous avez reçue précisait que vous alliez être sollicité.es pour participer à l'évaluation de cette formation déployée à travers le Québec. Voici maintenant plus d'informations sur votre participation éventuelle.

POUR QUI ET POURQUOI CETTE ÉTUDE?

Nous souhaitons la participation des membres du personnel scolaire : enseignant.es, intervenant.es (psychologues, infirmiers/infirmières, travailleuses sociales/travailleurs sociaux, personnel administratif ou de soutien, directions d'écoles, etc). Le but de cette étude consiste à mieux connaître les effets de la formation du programme Empreinte dans le domaine de la violence sexuelle. Plus spécifiquement, la recherche s'intéresse aux connaissances, aux attitudes, à l'autoefficacité et à la satisfaction des participant.es suite à la formation.

EN QUOI CONSISTE MA PARTICIPATION?

Il s'agit de répondre à un questionnaire en ligne à trois reprises : une semaine avant la session de formation, à la fin de la formation et deux mois après la formation. La durée moyenne du questionnaire est de 15 minutes.

QUELS SONT LES AVANTAGES ET LES RISQUES DE PARTICIPER?

La recherche permettra de mieux connaître l'impact de cette formation dispensée par le CALACS de votre région et d'y apporter des améliorations s'il y a lieu. Si vous y participez, vous bénéficierez donc de cette formation dans le domaine spécifique de la violence sexuelle envers les jeunes. La participation d'un grand nombre d'enseignant.es et d'intervenant.es en milieu scolaire à travers le Québec permettra d'obtenir des résultats valables dans l'ensemble des régions.

La formation en matière de violence sexuelle pourrait être un sujet sensible chez certaines personnes. Toutefois, les intervenantes du CALACS demeureront des personnes-ressources disponibles pour toute question ou inconfort de votre part. Si nécessaire, elles vous référeront aux ressources appropriées. Ces ressources sont également mentionnées dans la documentation remise lors de la formation et dans le courriel d'invitation.

POURRAIS-JE CONNAÎTRE LES RÉSULTATS?

Les résultats globaux pourront être consultés sur le site Web du projet (www.programmeempreinte.com) au cours de l'année 2018. Aussi, votre accord à participer implique que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser les renseignements recueillis afin de rédiger des publications d'articles scientifiques et des conférences. Les résultats seront toujours présentés de manière collective, aucune information personnelle ne sera divulguée.

EST-CE QUE MES DONNÉES SONT CONFIDENTIELLES?

Toutes les informations recueillies dans le cadre de cette recherche seront gardées confidentielles. Le questionnaire ne comprend aucune question ne permettra de vous identifier personnellement (pas de nom, ni adresse civile, ni numéro de téléphone, etc.). L'utilisation d'un code numérique pour les questionnaires permettra de tenir votre identité secrète. Le questionnaire Web est logé sur la plateforme d'enquête *LimeSurvey*. Cette plateforme rencontre les exigences de confidentialité et de gestion de données des comités institutionnels d'éthique de la recherche. Enfin, toutes les informations seront traitées de façon collective et non individuelle. Ni votre identité ni votre institution ne seront dévoilées lors de la diffusion des résultats.

EST-CE QUE CETTE PARTICIPATION EST VOLONTAIRE?

Votre participation à l'étude est entièrement volontaire. Même si vous acceptez de participer au début, il est possible de changer d'avis en tout temps sans explication de votre part. Aucune rémunération ni compensation n'est offerte pour votre participation à l'étude. Votre participation ou non-participation ne sera pas connue par le CALACS ni votre institution.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

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 le coordonnateur du Comité au numéro 514 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : [ciereh@uqam.ca](mailto:cierreh@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).

Pour de plus amples renseignements sur le projet, vous pouvez communiquer avec l'équipe de recherche :

- Katherine Jodoin, B.A., Sexologue, étudiante à la maîtrise en sexologie (UQAM)
Courriel : jodoin.katherine@courrier.uqam.ca
Téléphone : 514 987-3000, poste 3535

- Manon Bergeron, Ph.D., Sexologue, Professeure au Département de sexologie (UQAM)
Courriel : bergeron.manon@uqam.ca

Votre collaboration est essentielle pour valider cette nouvelle formation dédiée au personnel scolaire et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

En activant la case, j'atteste :

- Avoir lu et compris les informations indiquées;
- Consentir volontairement et librement à participer à ce projet de recherche;
- Comprendre que je peux à tout moment cesser ma participation;
- Comprendre que mes réponses seront traitées anonymement et qu'il sera impossible de m'identifier.

[BOUTON SUIVANT]



Bienvenue à cette étude visant à connaître les perceptions du personnel scolaire dans le domaine de la violence sexuelle envers les jeunes

*Cette étude est réalisée sous la direction de Manon Bergeron, Ph.D.,
professeure au Département de sexologie de l'Université du Québec à Montréal.*

Madame, Monsieur,

Cette étude s'inscrit dans le cadre du nouveau programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel*, développé conjointement par une équipe de chercheuses de l'Université du Québec à Montréal et les CALACS (organismes spécialisés dans le domaine de la violence sexuelle au Québec). Le programme comporte un volet auprès des jeunes, un volet parent et un volet destiné au personnel scolaire. Vous êtes sollicités pour le volet destiné au personnel scolaire.

POUR QUI ET POURQUOI CETTE ÉTUDE?

Nous souhaitons la participation des membres du personnel scolaire : enseignant.es, intervenant.es (psychologues, infirmiers/infirmières, travailleuses sociales/travailleurs sociaux, personnel administratif ou de soutien, directions d'écoles, etc). Le but de cette étude consiste à mieux connaître vos perceptions dans le domaine de la violence sexuelle.

EN QUOI CONSISTE MA PARTICIPATION?

Il s'agit de répondre à un questionnaire en ligne à deux reprises, avec un intervalle de 7-10 jours entre les deux moments. La durée moyenne du questionnaire est de 15 minutes. Le questionnaire comprend des questions portant sur vos connaissances, vos opinions et votre niveau de confort dans le domaine de la violence sexuelle envers les jeunes.

QUELS SONT LES AVANTAGES ET LES RISQUES DE PARTICIPER?

La participation d'un grand nombre de personnes à travers le Québec permettra de mieux connaître les perceptions des membres du personnel scolaire à propos de la violence sexuelle, et ainsi de permettre l'amélioration des formations actuelles ou futures. Les résultats pourront également éclairer les institutions scolaires et les commissions scolaires sur les besoins de formation du personnel scolaire à travers le Québec.

La thématique de la violence sexuelle pourrait être un sujet sensible chez certaines personnes, ou encore susciter un questionnement ou un malaise. Certaines personnes pourraient

ressentir le besoin de parler. Si tel est le cas, vous pouvez contacter les ressources décrites dans l'onglet « Ressources » sur le site Web du projet (www.programmeempreinte.com).

POURRAIS-JE CONNAÎTRE LES RÉSULTATS?

Les résultats globaux pourront être consultés sur le site web du projet <http://www.programmeempreinte.com> au cours de l'année 2018. Aussi, votre accord à participer implique que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser les renseignements recueillis afin de rédiger des publications d'articles scientifiques et des conférences. Les résultats seront toujours présentés de manière collective, aucune information personnelle ne sera divulguée.

EST-CE QUE MES DONNÉES SONT CONFIDENTIELLES?

Toutes les informations recueillies dans le cadre de cette recherche seront gardées confidentielles. Le questionnaire ne comprend aucune question ne permettra de vous identifier personnellement (pas de nom, ni adresse civile, ni numéro de téléphone, etc.). L'utilisation d'un code numérique pour les questionnaires permettra de tenir votre identité secrète. Le questionnaire Web est logé sur la plateforme d'enquête *LimeSurvey*. Cette plateforme rencontre les exigences de confidentialité et de gestion de données des comités institutionnels d'éthique de la recherche. Enfin, toutes les informations seront traitées de façon collective et non individuelle. Ni votre identité ni votre institution ne seront dévoilées lors de la diffusion des résultats.

EST-CE QUE CETTE PARTICIPATION EST VOLONTAIRE?

Votre participation à l'étude est entièrement volontaire. Même si vous acceptez de participer au début, il est possible de changer d'avis en tout temps sans explication de votre part. Aucune rémunération ni compensation n'est offerte pour votre participation à l'étude. Votre participation ou non-participation ne sera pas connue par votre institution.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

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 le coordonnateur 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). Approbation du CIEREH - No du certificat: 1921_e_2017.

Pour de plus amples renseignements sur le projet, vous pouvez communiquer avec l'équipe de recherche :

- Katherine Jodoin, B.A., Sexologue, étudiante à la maîtrise en sexologie (UQAM)
Courriel : jodoin.katherine@courrier.uqam.ca
Téléphone : 514 987-3000, poste 3535
- Manon Bergeron, Ph.D., Sexologue, Professeure au Département de sexologie (UQAM)
Courriel : bergeron.manon@uqam.ca

Votre collaboration est essentielle pour valider cette nouvelle formation dédiée au personnel scolaire et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

En activant la case, j'atteste :

- Avoir lu et compris les informations indiquées;
- Consentir volontairement et librement à participer à ce projet de recherche;
- Comprendre que je peux à tout moment cesser ma participation;
- Comprendre que mes réponses seront traitées anonymement et qu'il sera impossible de m'identifier.

[BOUTON SUIVANT]

ANNEXE D

PORTRAIT DE L'ÉCHANTILLON FINAL

Portrait de l'échantillon final (n = 79)

	<i>n</i>	%
Âge		
<i>M</i> = 42,47 ans (<i>ÉT</i> = 9,14)	-	-
Genre		
Femme	56	70,9
Homme	19	24,0
Pas de réponse	4	5,1
Fonction professionnelle actuelle		
Enseignement	37	46,8
Intervention psychosociale	16	20,3
Soins infirmiers	3	3,8
Personnel de soutien technique et administratif	4	5,1
Direction d'école	6	7,6
Autre	8	10,1
Pas de réponse	5	6,3
Nombre d'années d'expérience professionnelle¹		
10 ans et moins	33	41,8
11 à 20 ans	22	27,8
Plus de 20 ans	16	20,3
Pas de réponse	8	10,1

Note. ¹Le nombre d'années d'expérience professionnelle s'applique pour la fonction actuelle indiquée.

ANNEXE E

RÉSULTATS DE L'ÉQUIVALENCE ENTRE LES GROUPES

Tests du Chi-carré pour l'équivalence entre les groupes expérimental et témoin au prétest

	GE (n = 32)		GT (n = 43)		χ^2	ddl	p
	%		%				
Genre					1,03	1	,309
Femme	68,8		79,1				
Homme	31,3		20,9				
Diplôme					0,89	3	,829
Collégial (DEC)	25,0		23,3				
Certificat universitaire	3,1		2,3				
Baccalauréat	46,9		55,8				
Maîtrise	12,5		11,6				
Autre	12,5		7,0				
Fonction professionnelle actuelle¹					1,89	2	,389
Enseignement	40,6		57,1				
Intervention psychosociale	34,4		11,9				
Soins infirmiers	3,1		4,8				
Personnel de soutien technique et administratif	3,1		7,1				
Direction d'école	6,3		9,5				
Autre	12,5		9,5				
Formation spécifique sur ACS					-	-	1,000 ^a
Non	90,9		88,6				
Oui	9,1		11,4				
Pas de réponse							

Note. ¹Pour la variable de la fonction professionnelle actuelle, le nombre de participant.es est de 42 pour le GT. ^aLe seuil de signification rapporté provient du Test exact de Fisher.

Tests-t pour l'équivalence entre les groupes expérimental et témoin au prétest

	GE (n = 34)		GT (n = 45)		t	ddl	p
	M	ÉT	M	ÉT			
Âge ¹	43,53	8,19	41,67	9,80	0,87	73	,388
Années d'expérience ²	14,68	8,96	13,70	8,98	0,46	69	,650
Score connaissances (0-18)	21,82	1,99	22,22	1,78	-0,94	77	,352
Score attitudes (20-100)	86,57	5,58	88,13	4,78	-1,34	77	,184
Score autoefficacité ³ (18-180)	127,15	28,23	132,30	25,24	-0,83	73	,409

Note. Le score entre parenthèses correspond à l'étendue des scores possibles. ¹⁻³Pour la variable de l'âge et le score d'autoefficacité, le nombre de participant.es est de 32 pour le GE et de 43 pour le GT. ²Pour la variable du nombre d'années d'expérience professionnelle, le nombre de participant.es est de 31 pour le GE et de 41 pour le GT.

ANNEXE F

PREUVE DE SOUMISSION DE L'ARTICLE

RE: Soumission d'un article

ncre.education <ncre.education@usherbrooke.ca>

Mar 2020-05-05 10:04

À : Jodoin, Katherine <jodoin.katherine@courrier.uqam.ca>

Cc : bergeron.manon <bergeron.manon@uqam.ca>

Bonjour Mme Jodoin,

Nous accusons réception de votre article « Programme *Empreinte*: Évaluation des effets d'une formation dans le domaine de la violence sexuelle destinée au personnel scolaire d'écoles secondaires ». Veuillez nous excuser d'avoir tardé à vous répondre.

Votre manuscrit sera acheminé au comité de rédaction de la revue. Si, à la suite d'une première lecture, votre article est jugé conforme aux normes scientifiques et éditoriales de la revue, il sera envoyé en arbitrage de façon anonyme. Nous vous tiendrons informée des résultats de cette démarche. Vous trouverez la procédure complète et le temps de traitement des articles sur notre site web, www.usherbrooke.ca/ncre, sous l'onglet «Soumission d'articles».

Nous vous remercions de la confiance témoignée à l'égard des *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* et nous vous souhaitons une bonne rentrée.

Cordialement,

David Reneault

Coordonnateur

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation

Faculté d'éducation

Université de Sherbrooke

819 821-8000, poste 61150

[www.usherbrooke.ca/ncre/]www.usherbrooke.ca/ncre/

[www.erudit.org/revue/ncre]www.erudit.org/revue/ncre

ANNEXE G

TABLEAUX LIÉS À LA FIDÉLITÉ D'IMPLANTATION DE LA FORMATION

Fidélité d'implantation (dosage) : correspondance entre la durée prévue et réelle de la formation du programme Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel

Déroulement de la formation	Comparatif entre durée prévue vs réelle ¹	
	Prévue	Réelle (M)
Introduction	30	13
BLOC 1 – Présentation du programme	50	24
BLOC 2A – De quoi s'agit-il?	50	55
- Quiz sur les mythes et préjugés		
- Définition des ACS et statistiques		
- Impact des mythes et préjugés		
BLOC 2B – Qu'en est-il du consentement sexuel?	60	54
- Tasse de thé		
- Exercice du secret (<i>1^{ère} partie</i>)		
- Vignettes sur le consentement		
BLOC 2C – Mieux comprendre le vécu d'une victime	60	52
- Démonstration de la petite chaise		
- Conséquences associées aux ACS		
- Exercice du dévoilement (<i>2^e partie</i>)		
BLOC 2D – Comment agir individuellement et collectivement pour contrer la violence sexuelle?	25	25
- Vidéo « Who are you? »		
- Exercice de la bulle personnelle		
BLOC 3 – De retour dans l'école : prévention et intervention au quotidien	65	46
Conclusion	20	21
Total excluant les pauses	360	295

Notes. ¹La durée réelle et prévue du déroulement de la formation est rapportée en minutes. M = moyenne. Pour l'introduction et le bloc 1, la durée réelle moyenne rapportée inclut cinq formations sur six.

Fidélité d'implantation (adhérence) : correspondance entre le contenu abordé durant la formation et le contenu prévu au programme Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel

Contenu	<i>M</i>	<i>ÉT</i>
Mythes et préjugés sur les ACS	4,50	0,84
Impacts des mythes et préjugés	3,67	1,03
Définition des ACS et quelques statistiques	4,50	0,55
Consentement sexuel et application dans différents contextes	3,83	0,75
Test des quatre valeurs	4,00	0,89
Attitudes aidantes face à une victime	4,17	0,98
Attitudes nuisibles face à une victime	4,17	0,98
Conséquences possibles des ACS	3,67	1,21
Obstacles au dévoilement d'une ACS	4,00	0,89
Bénéfices au dévoilement d'une ACS	3,50	1,05
Signes d'inconfort d'une personne (chez soi et les autres)	3,33	1,97
Stratégie pour réagir comme témoin	4,17	0,98
Interventions possibles comme membre du personnel scolaire	3,33	1,37

Note. La correspondance entre le contenu abordé durant la formation et le contenu prévu au programme se mesurait à l'aide d'une échelle allant de *Pas du tout* (1) à *Complètement* (5). *M* = Moyenne. *ÉT* = Écart-type.

RÉFÉRENCES

- Alaggia, R., Collin-Vézina, D. et Lateef, R. (2019). Facilitators and barriers to child sexual abuse (CSA) disclosures: A research update (2000–2016). *Trauma, Violence and Abuse*, 20(2), 260-283. <https://doi.org/10.1177/1524838017697312>
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W., Traver, H. et Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50(2), 341-358. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x>
- Alvarez, K. M., Kenny, M. C., Donohue, B. et Carpin, K. M. (2004). Why are professionals failing to initiate mandated reports of child maltreatment, and are there any empirically based training programs to assist professionals in the reporting process? *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 563-578. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2003.07.001>
- Assink, M., van der Put, C. E., Meeuwse, M. W. C. M., de Jong, N. M., Oort, F. J., Stams, G. J. J. M. et Hoeve, M. (2019). Risk factors for child sexual abuse victimization: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 145(5), 459-489. <https://doi.org/10.1037/bul0000188>
- Bandura, A. (2007). *Autoefficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.) (J. Lecomte, trad.). Bruxelles : De Boeck.
- Bartholomew, E. 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. C., Smith, S. G., Breiding, M. J., Black, M. C. et Mahendra, R. (2014). *Sexual violence surveillance: Uniform definitions and recommended data elements, Version 2.0*. Atlanta : National Center for Injury Prevention and Control. Repéré à https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/sv_surveillance_definitions-2009-a.pdf

- Beaud, J.-P. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 251-286). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, M. (2012). *Le transfert des apprentissages suite à une formation dans le domaine de la violence sexuelle, d'enseignants-es et d'intervenants-es en milieu scolaire secondaire* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/5349>
- Bergeron, M., Fradette-Drouin, L., Hébert, M., CALACS Agression Estrie, CALACS Châteauguay, CALACS Entraïd'Action, ... Regroupement québécois des CALACS. (2017). *Programme Empreinte: Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel – Guide de la formation destinée au personnel scolaire*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Bergeron, M., Girard, A. et Regroupement québécois des CALACS [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. Rapport de recherche*. 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. 445-481). Québec : Les 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 des effets 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 Entraïd'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 : Université du Québec à Montréal.

- Bergeron, M., Hébert, M. et Gaudreau, L. (2017). Les effets d'une formation dans le domaine de la violence sexuelle sur les connaissances, les attitudes, l'autoefficacité et le transfert des apprentissages. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 36(3), 15-27. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2017-015>
- Black, D. A., Heyman, R. E. et Smith Slep, A. M. (2001). Risk factors for child sexual abuse. *Aggression and Violent Behavior*, 6(2-3), 203-229. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(00\)00023-9](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(00)00023-9)
- Bloom, B. S. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1 : Domaine cognitif* (M. Lavallée, trad.). Montréal : Education nouvelle.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. et Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Boivin, S., Lavoie, F., Hébert, M. et Gagné, M. H. (2014). Victimisations antérieures et violence subie lors des fréquentations : effet médiateur de la détresse psychologique et de l'hostilité. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(3), 427-435. <https://doi.org/10.1037/a0034288>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Brousselle, A., Champagne, F., Contandriopoulos, A.-P. et Hartz, Z. (dir.). (2011). *L'évaluation : concepts et méthodes* (2^e éd.). Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Bryant, J. K. et Baldwin, P. A. (2010). School counsellor's perceptions of mandatory reporter training and mandatory reporting experiences. *Child Abuse Review*, 19(3), 172-186. <https://doi.org/10.1002/car.1099>
- Champagne, F., Contandriopoulos, A.-P., Brousselle, A., Hartz, Z. et Denis, J.-L. (2011). L'évaluation dans le domaine de la santé : concepts et méthodes. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A.-P. Contandriopoulos et Z. Hartz (dir.), *L'évaluation : concepts et méthodes* (2^e éd., p. 35-56). Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, J. N., Byers, E. S. et Sears, H. A. (2012). Factors affecting Canadian teachers' willingness to teach sexual health education. *Sex Education*, 12(3), 299-316. <https://doi.org/10.1080/14681811.2011.615606>
- Collin-Vézina, D., Daigneault, I. et Hébert, M. (2013). Lessons learned from child sexual abuse research: prevalence, outcomes, and preventive strategies. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 7(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-7-22>
- Collin-Vézina, D., De La Sablonnière, M., Palmer, A. M. et Milne, L. (2015). A preliminary mapping of individual, relational, and social factors that impede disclosure of childhood sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 43, 123-134. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.03.010>
- Conseil d'information et d'éducation sexuelles du Canada [CIÉSCAN]. (2019). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*. Toronto : Conseil d'information et d'éducation sexuelles du Canada. Repéré à <https://sieccan.org/fr/education-a-la-sante-sexuelle/>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2010.04.004>
- Daigneault, I. V. et Hébert, M. (2009). Profiles of school adaptation: Social, behavioural and academic functioning in sexually abused girls. *Child Abuse & Neglect*, 33(2), 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.06.001>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.05.004>
- Del Campo, A. et Fávero, M. (2020). Effectiveness of programs for prevention of child sexual abuse: A comprehensive review of evaluation studies. *European Psychologist*, 25(1), 1-15. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000379>

- Directeurs de la protection de la jeunesse et directeurs provinciaux. (2019). *Bilan annuel des directeurs de la protection de la jeunesse / directeurs provinciaux : 40 ans d'expertise pour bâtir l'avenir*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Repéré à https://ciusss-centresudmtl.gouv.qc.ca/sites/ciusscssmtl/files/media/document/2018_2019_BilanDPJ.pdf
- Durlak, J. A. et DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- 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. <https://doi.org/10.1093/her/18.2.237>
- Edwards, K. M., Sessarego, S. N., Mitchell, K. J., Chang, H., Waterman, E. A. et Banyard, V. L. (2020). Preventing teen relationship abuse and sexual assault through bystander training: Intervention outcomes for school personnel. *American Journal of Community Psychology*, 65(1-2), 160-172. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12379>
- Falkiner, M., Thomson, D. et Day, A. (2017). Teacher's understanding and practice of mandatory reporting of child maltreatment. *Children Australia*, 42(1), 38-48. <https://doi.org/10.1017/cha.2016.53>
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2018). *Implantation de l'éducation à la sexualité: Sans les conditions, c'est non!* [Communiqué de presse]. Repéré à <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/implantation-de-leducation-a-la-sexualite---sans-les-conditions-cest-non-680141123.html>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.013>
- Fryda, C. M. et Hulme, P. A. (2015). School-based childhood sexual abuse prevention programs: An integrative review. *Journal of School Nursing*, 31(3), 167-182. <https://doi.org/10.1177/1059840514544125>

- Gaudreau, L. (2001a). *Évaluer pour évoluer : Les étapes d'une évaluation de programme ou de projet*. Montréal : Éditions Logiques et Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- Gaudreau, L. (2001b). *Évaluer pour évoluer : Les indicateurs et les critères*. Montréal : Éditions Logiques et Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gauthier, B. (2016). La structure de la preuve. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 163-192). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Greco, A. M., Guilera, G. et Pereda, N. (2017). School staff members experience and knowledge in the reporting of potential child and youth victimization. *Child Abuse & Neglect*, 72, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.07.004>
- Haccoun, R. R. et McDuff, P. (2009). Attribution et causalité des effets. Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programme* (p. 108-122). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Hébert, M., Amédée, L. M., Blais, M. et Gauthier-Duchesne, A. (2019). Child sexual abuse among a representative sample of Quebec high school students: Prevalence and association with mental health problems and health-risk behaviors. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 64(12), 846-854. <https://doi.org/10.1177/0706743719861387>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.06.001>
- Hébert, M., Cénat, J. M., Blais, M., Lavoie, F. et Guerrier, M. (2016). Child sexual abuse, bullying, cyberbullying, and mental health problems among high schools students: A moderated mediated model. *Depression and Anxiety*, 33(7), 623-629. <https://doi.org/10.1002/da.22504>

- 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 : De Boeck Supérieur.
- Hébert, M., Daspe, M.-È., Blais, M., Lavoie, F. et Guerrier, M. (2017). Agression sexuelle et violence dans les relations amoureuses : le rôle médiateur du stress post-traumatique. *Criminologie*, 50(1), 157-179. <https://doi.org/10.7202/1039800ar>
- Hébert, M., Langevin, R. et Daigneault, I. (2016). The association between peer victimization, PTSD, and dissociation in child victims of sexual abuse. *Journal of Affective Disorders*, 193, 227-232. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.12.080>
- 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. <https://doi.org/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 Quebec. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 54(9), 631-636. <https://doi.org/10.1177/070674370905400908>
- Institut de la statistique du Québec. (2018). *Personnel des commissions scolaires, selon le statut et la catégorie d'emploi, le secteur et l'ordre d'enseignement et le sexe, Québec, de 2010-2011 à 2015-2016* [Banque de données des statistiques officielles sur le Québec]. Repéré de https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken2122_navig_niv_2.page_niv2?p_iden_tran=REPER9C8I7U42-191726175133R^x&p_id_ss_domn=1099
- Jetté, M. (2017). *Consultation sur le projet pilote d'éducation à la sexualité : bilan de la première année d'expérimentation (2015-2016)*. Comité consultatif sur l'éducation à la sexualité. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Bilan_2015-2016_education-sexualite.pdf

- Joly, J., Tourigny, M. et Thibaudeau, M. (2005). La fidélité d'implantation des programmes de prévention ou d'intervention dans les écoles auprès des élèves en difficulté de comportements. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 101-110. <https://doi.org/10.7202/1017533ar>
- 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 : World Health Organization.
- Kenny, M. C., Capri, V., Thakkar-Kolar, R. R., Ryan, E. E. et Runyon, M. K. (2008). Child sexual abuse: from prevention to self-protection. *Child Abuse Review*, 17(1), 36-54. <https://doi.org/10.1002/car.1012>
- Kenny, M. C. et Wurtele S. K. (2012). Preventing childhood sexual abuse: An ecological approach. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(4), 361-367. <https://doi.org/10.1080/10538712.2012.675567>
- Laaksonen, T., Sariola, H., Johansson, A., Jern, P., Varjonen, M., von der Pahlen, B., ... Santtila, P. (2011). Changes in the prevalence of child sexual abuse, its risk factors, and their associations as a function of age cohort in a Finnish population sample. *Child Abuse & Neglect*, 35(7), 480-490. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.03.004>
- Lacelle, C., Hébert, M., Lavoie, F., Vitaro, F. et Tremblay, R. E. (2012). Sexual health in women reporting a history of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 36(3), 247-259. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.10.011>
- Leclair M., I.-A., Paquette, G. et Letarte, M.-J. (2017). La fidélité d'implantation d'un programme probant au-delà de son implantation initiale : l'exemple de Ces années incroyables en protection de l'enfance de 2003 à 2013. *Revue canadienne d'évaluation de programme*, 32(1), 90-108. <https://doi.org/10.3138/cjpe.31142>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e 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, 39-52. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.05.009>

- MacMillan, H. L., Tanaka, M., Duku, E., Vaillancourt, T. et Boyle, M. H. (2013). Child physical and sexual abuse in a community sample of young adults: Results from the Ontario Child Health Study. *Child Abuse & Neglect*, 37(1), 14-21. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.06.005>
- Maniglio, R. (2009). The impact of child sexual abuse on health: A systematic review of reviews. *Clinical Psychology Review*, 29(7), 647-657. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.08.003>
- Márquez-Flores, M. M., Márquez-Hernández, V. V. et Granados-Gámez, G. (2016). Teacher's knowledge and beliefs about child sexual abuse. *Journal of Child Sexual Abuse*, 25(5), 538-555. <https://doi.org/10.1080/10538712.2016.1189474>
- Mathison, S. (2005). *Encyclopedia of evaluation*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Martin, C. et Arcand, L. (2005). *Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires. Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/EcoleSante_GuideIntenMilieuScolPartenaires_f.pdf
- McElvaney, R. (2015). Disclosure of child sexual abuse: Delays, non-disclosure and partial disclosure. What the research tells us and implications for practice. *Child Abuse Review*, 24(3), 159-169. <https://doi.org/10.1002/car.2280>
- McMahon, S., Steiner, J. J., Snyder, S. et Banyard, V. L. (2019). Comprehensive prevention of campus sexual violence: Expanding who is invited to the table. *Trauma, Violence and Abuse*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1524838019883275>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0131-5>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2001). *Orientations gouvernementales en matière d'agression sexuelle*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Repéré à <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2000/00-807-1.pdf>

Ministère de la Sécurité publique. (2017). *Les infractions sexuelles au Québec en 2015*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.securitepublique.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/police/statistiques/infractions_sexuelles/2015/infractions_sexuelles_2015.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017). *Éducation à la sexualité obligatoire dès la rentrée* [Communiqué de presse]. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiques-de-presse/detail/article/education-a-la-sexualite-obligatoire-des-la-rentree/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2018). *Contenus détaillés en éducation à la sexualité: Secondaire*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-Personnel-scolaire-Secondaire-FR.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2020). *Éducation à la sexualité*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf

Morrison, S. E., Bruce, C. et Wilson, S. (2018). Children's disclosure of sexual abuse: A systematic review of qualitative research exploring barriers and facilitators. *Journal of Child Sexual Abuse*, 27(2), 176-194. <https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1425943>

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. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.58.6-7.449>

- National Sexual Violence Resource Center. (2011). *Child sexual abuse prevention: Programs for adults*. Pennsylvanie : National Sexual Violence Resource Center. Repéré à <https://www.nsvrc.org/publications/child-sexual-abuse-prevention-programs-adults>
- Organisation des Nations unies. (2016). *Les femmes dans le monde, 2015: des chiffres et des idées*. New York : Nations Unies. Repéré à https://unstats.un.org/unsd/gender/downloads/WorldsWomen2015_French.pdf
- Organisation mondiale de la Santé et International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect. (2006). *Guide sur la prévention de la maltraitance des enfants: intervenir et produire des données*. Genève : Organisation mondiale de la Santé. Repéré à http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43686/1/9789242594362_fre.pdf
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2012.05.010>
- Pluye, P., Nadeau, L., Gagnon, M.-P., Grad, R., Johnson-Lafleur, J. et Griffiths, F. (2009). Les méthodes mixtes. Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programme* (p. 123-141). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.08.017>
- Randolph, M. K. et Gold, C. A. (1994). Child sexual abuse prevention: Evaluation of a teacher training program. *School Psychology Review*, 23(3), 485-495. Repéré à <https://psycnet.apa.org/record/1995-19216-001>
- Regroupement québécois des centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel [RQCALACS]. (2012). *Services des CALACS*. Repéré à <http://rqcalacs.qc.ca/services-calacs.php>

- Rheingold, A. A., Zajac, K., Chapman, J. E., Patton, M., de Arellano, M., Saunders, B., et Kilpatrick, D. (2015). Child sexual abuse prevention training for childcare professionals: An independent multi-site randomized controlled trial of stewards of children. *Prevention Science*, 16(3), 374-385. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0499-6>
- Rheingold, A. A., Zajac, K. et Patton, M. (2012). Feasibility and acceptability of a child sexual abuse prevention program for childcare professionals: Comparison of a web-based and in-person training. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(4), 422-436. <https://doi.org/10.1080/10538712.2012.675422>
- Sanjeevi, J., Houlihan, D., Bergstrom, K. A., Langley, M. M. et Judkins, J. (2018). A review of child sexual abuse: Impact, risk, and resilience in the context of culture. *Journal of Child Sexual Abuse*, 27(6), 622-641. <https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1486934>
- Secrétariat à la condition féminine. (2016). *Stratégie gouvernementale pour prévenir et contrer les violences sexuelles 2016-2021*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/Violences/_Violences_Sexuelles.pdf
- Statistique Canada. (2017). *Les agressions sexuelles autodéclarées au Canada, 2014*. Produit n°85-002-X au catalogue de Statistique Canada. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/85-002-x/2017001/article/14842-fra.htm>
- 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), 79-101. <https://doi.org/10.1177/1077559511403920>
- Stufflebeam, D. L. et Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, & Applications*. San Francisco : Jossey-Bass.
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654308325582>

- Tourigny, M. et Dagenais, C. (2005). Introduction à la recherche évaluative. La recherche au service des intervenants et des gestionnaires. Dans S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (2^e éd., p. 435-481). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- van Roode, T., Dickson, N., Herbison, P. et Paul, C. (2009). Child sexual abuse and persistence of risky sexual behavior and negative sexual outcomes over adulthood: Findings from a birth cohort. *Child Abuse & Neglect*, 33(3), 161–172. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.09.006>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2017.09.087>
- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S. et Shlonsky, A. (2018). School-based education programs for the prevention of child sexual abuse: A Cochrane systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 33-55. <https://doi.org/10.1177/1049731515619705>
- Webster, R. E. et Hall, C. W. (2004). School-based responses to children who have been sexually assaulted. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 64-81. Repéré à https://www.jstor.org/stable/42899785?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Wurtele, S. K. (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. <https://doi.org/10.1080/10538710802584650>
- Young, J. C. et Widom, C. S. (2014). Long-term effects of child abuse and neglect on emotion processing in adulthood. *Child Abuse & Neglect*, 38(8), 1369-1381. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.03.008>