

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CONCEPTION ET ÉVALUATION DES EFFETS DU MODULE DE FORMATION « PARLER DE VIOLENCE  
SEXUELLE AU PRIMAIRE » DESTINÉ AUX ÉTUDIANT.E.S DU BACCALAURÉAT EN ÉDUCATION  
PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN SEXOLOGIE

PAR

LAURIANNE MASSÉ

JUILLET 2023

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.04-2020). 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

Après un parcours scolaire varié, intense et parsemé de plusieurs belles rencontres, je suis heureuse de terminer aujourd'hui cette étape qu'aura été la maîtrise en sexologie. Tout au long de ce parcours, j'ai eu la chance d'être accompagnée de personnes merveilleuses qui ont grandement contribué à la réussite de ce projet auquel je tenais à cœur depuis tant d'années.

Je tiens à remercier d'abord ma directrice de recherche, Manon Bergeron, qui a cru en moi dès nos premiers échanges et qui m'a permis de réaliser mon rêve de poursuivre mes études en sexologie. Je te remercie pour ce riche partage d'information et de passion. Je suis aussi très heureuse d'avoir pu cumuler grâce à toi plusieurs expériences enrichissantes au sein de la Chaire de recherche sur les violences sexistes et sexuelles en milieu d'enseignement supérieur. Manon, tu as toujours cru en moi, tu m'as toujours poussée vers des défis que j'ai pu surmonter et je t'en suis vraiment reconnaissante. Je ne peux aussi passer sous silence cette dernière année haute en émotion où malgré tes ennuis de santé tu as su assurer ta présence et un suivi constant. Merci pour ton éternel dévouement !

À ma famille et mes ami-e-s, merci également pour votre éternel support. Merci d'avoir cru en mes projets et de m'avoir supportée dans cette belle aventure. Vous avez toujours reconnu ma persévérance à travers mon parcours scolaire, mais sans votre présence tout cela n'aurait pas été possible. Maman, je te remercie pour ton support constant et tes nombreuses idées sans limites. Papa, merci pour ton intérêt constant envers mon projet et ses avancements. Rachelle, merci pour ton écoute et ta présence durant toutes ces années d'études. Marie-Ève, ma partenaire d'étude à la maîtrise, merci pour tes précieux conseils.

À toi mon amoureux, le père de mon enfant à naître dans quelques semaines maintenant, merci pour ton support inconditionnel. J'ai toujours su que tu étais derrière moi et que tu respectais chacun de mes choix professionnels, bien que très variés d'année en année. Tu as toujours pu me rassurer, m'encourager et me supporter à chacune des étapes de ce mémoire. Un énorme merci pour ta présence quotidienne auprès de moi. Allons maintenant profiter pleinement de la vie à trois ensemble.

Finalement, ce projet n'aurait pas été possible sans le soutien financier reçu par l'entremise de la bourse d'entrée aux cycles supérieurs octroyée par la Chaire de recherche sur les violences sexistes et sexuelles en milieu d'enseignement supérieur (UQAM) et je vous en remercie chaleureusement.

## DÉDICACE

L'apprentissage est la seule chose que l'esprit n'épuise  
jamais, ne craint jamais  
et ne regrette jamais.  
-Léonard de Vinci

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
DÉDICACE .....	iii
LISTE DES TABLEAUX .....	vii
RÉSUMÉ .....	viii
ABSTRACT .....	ix
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE .....	3
1.1 La définition de la violence sexuelle .....	3
1.2 L'ampleur et les caractéristiques des violences sexuelles chez les enfants .....	4
1.3 Dévoilement des situations de violences sexuelles .....	5
1.4 Les répercussions à court et long terme des violences sexuelles chez les enfants .....	7
1.5 Le rôle central de l'équipe-école pour l'éducation à la sexualité .....	9
1.6 Les besoins de formation du personnel enseignant .....	9
CHAPITRE 2 ÉTAT DES CONNAISSANCES .....	11
2.1 Les conditions de prévention efficaces dans le domaine des violences sexuelles .....	11
2.2 L'insuffisance de la formation pour le personnel enseignant.....	13
2.3 Les recommandations pour les contenus et les cibles de changement dans le cadre d'une formation pour le personnel scolaire .....	15
2.4 Les études évaluatives portant sur la formation dans le domaine des violences sexuelles.....	16
2.5 Les objectifs de l'étude .....	18
2.6 La pertinence de l'étude .....	19
CHAPITRE 3 CADRE CONCEPTUEL .....	20
3.1 Le modèle de l'Intervention ciblée .....	20
3.1.1 Évaluation des besoins.....	20
3.1.2 Objectifs de changement et élaboration de la matrice .....	21
3.1.3 La sélection du modèle théorique Information, motivation et habilités comportementales.....	21
3.1.4 Composantes et structure : le modèle logique du programme .....	22
3.1.5 Implantation du programme .....	22
3.1.6 Évaluation du programme .....	23
3.2 Descriptif du module de formation Parler de Violence Sexuelle au Primaire .....	24

3.3	Définition conceptuelle et opérationnelle des concepts mobilisés pour l'étude évaluative .....	26
3.3.1	Les connaissances .....	26
3.3.2	La motivation .....	27
3.3.3	Les habiletés .....	27
3.3.4	L'appréciation .....	28
CHAPITRE 4 MÉTHODOLOGIE.....		29
4.1	Devis de recherche.....	29
4.2	Procédures de recrutement.....	30
4.3	Procédures pour la collecte de données.....	31
4.4	Les instruments de collecte de données.....	32
4.4.1	Le questionnaire en ligne.....	32
4.4.2	L'entrevue semi-dirigée .....	34
4.5	Considérations éthiques .....	35
4.6	Analyses effectuées.....	36
4.7	Portrait de l'échantillon .....	37
CHAPITRE 5 ARTICLE.....		39
CHAPITRE 6 DISCUSSION .....		60
6.1	Un ancrage théorique et opérationnel cohérent.....	60
6.2	Contributions de l'étude .....	62
6.3	Limites de l'étude.....	64
6.4	Recommandations pour les futures études évaluatives .....	65
6.5	Implications et recommandations pour la formation du personnel enseignant .....	66
CONCLUSION .....		68
ANNEXE A La matrice de changements du module de formation Parler de Violence Sexuelle au Primaire 69		
ANNEXE B Le modèle logique du module de formation Parler de Violence Sexuelle au Primaire .....		70
ANNEXE C L'affiche pour le recrutement .....		71
ANNEXE D Le questionnaire en ligne .....		72
ANNEXE E Le canevas d'entrevue dans le cadre du projet de mémoire de Laurianne Massé .....		77
ANNEXE F Le certificat d'accomplissement ETPC 2.....		78
ANNEXE G Le certificat d'approbation éthique.....		79

ANNEXE H Le formulaire de consentement .....81

ANNEXE I Le tableau des résultats au prétest de l'échantillon initial .....83

RÉFÉRENCES .....85

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Objectifs généraux et spécifiques du module de formation Parler de Violence Sexuelle au Primaire .....	25
Tableau 4.1 Portrait sociodémographique de l'échantillon initial et l'échantillon final.....	38
Tableau 5.1 Effet de la participation au module de formation sur les variables.....	49

## RÉSUMÉ

Au Québec, le personnel enseignant des écoles primaires doit aborder différentes thématiques dans le cadre des tâches en éducation à la sexualité, cependant ce dernier ne reçoit pas la formation suffisante avant son arrivée sur le marché du travail. Ainsi, l'étude actuelle vise à concevoir un module de formation asynchrone sur la thématique des violences sexuelles dans le cadre des tâches en éducation à la sexualité destiné aux étudiant·e·s du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et procéder à l'évaluation formative de ces effets à court terme. Ce module de formation en ligne s'intitule *Parler de Violence Sexuelle au Primaire*. L'étude s'appuie sur un devis préexpérimental avec une collecte de données prétest et post-test, auprès d'un échantillon d'étudiant·e·s en quatrième année du baccalauréat dans un programme d'éducation préscolaire et enseignement primaire. Le questionnaire en ligne et l'entrevue ont été les deux méthodes de collecte des données. Le recrutement s'est effectué dans deux universités, 30 personnes ont répondu à l'invitation et ont complété le prétest, mais l'échantillon final compte 15 personnes étudiantes ayant complété les deux temps de mesure. Les résultats indiquent que la participation au module de formation est associée à une augmentation des connaissances à propos des violences sexuelles à l'enfance, de la motivation à aborder la thématique des violences sexuelles en éducation à la sexualité et du sentiment d'autoefficacité quant à leur rôle de prévention des violences sexuelles auprès des élèves. La formation est grandement appréciée des personnes participantes pour ses apports en exemples concrets et son contenu. Ainsi, l'étude actuelle plaide en faveur d'une formation en matière de prévention des violences sexuelles chez les enseignant·e·s, et ce, dès leur formation initiale.

Mots-clés : éducation à la sexualité, prévention des violences sexuelles, évaluation de programme, formation en ligne, enseignement primaire

## **ABSTRACT**

Quebec elementary school teachers face a vast array of challenges regarding sex education themes and tasks, and do not receive proper training beforehand. Thus, the current study aims to design and evaluate a training module (titled Talking about Sexual Violence in Elementary School) on sexual violence integrated in the sex education cursus aimed at education undergrad students. The study is based on a pre-experimental design with pre-test and post-test data collection, from a sample of undergrad students in their last year of preschool and elementary education program. An online questionnaire and an interview were conducted. The recruitment took place in two universities, 30 people responded to the invitation and completed the pre-test; the final sample includes 15 students who completed both pre-test and post-test. Results show that students who completed the training module reported a better understanding of sexual violence themes in the sexual education cursus, showed an eagerness to welcome the themes of sexual violence within the sexual education frame, and were more self-confident in their roles regarding sexual violence prevention in school. The training was highly appreciated by the participants for its content and real-life examples. This study supports the importance of a sexual violence prevention program for teachers, initiated in their undergrad program.

Keywords: sex education, prevention of sexual violence, program evaluation, online training, elementary school

## INTRODUCTION

Les violences sexuelles commises sur les enfants représentent un problème social important. En effet, selon les dernières données québécoises d'une étude réalisée auprès d'un échantillon représentatif de la population adulte, une femme sur cinq et un homme sur dix avaient vécu une situation d'agression sexuelle avant d'atteindre l'âge de 18 ans (Tourigny et al., 2008). D'ailleurs, le fait d'avoir vécu de la violence sexuelle peut entraîner des conséquences importantes chez les enfants, et ce, à court et à long terme (Collin-Vézina et al., 2013). Ainsi, la prévention des violences sexuelles doit se faire en amont afin d'en réduire sa prévalence et d'agir sur les conséquences vécues par les personnes victimes. Par ailleurs, il est recommandé que la prévention des violences sexuelles soit intégrée dans le contexte large de la prévention de la maltraitance des enfants (Russell et al., 2020). Ainsi, le personnel scolaire, enseignant et non enseignant, qui côtoie des enfants âgés entre 5 et 17 ans quotidiennement occupe une place stratégique permettant de prévenir ces maltraitances, dont la violence sexuelle (Bergeron et Hébert, 2011). Au Québec, l'éducation à la sexualité obligatoire au préscolaire, au primaire et au secondaire s'inscrit dans cette optique. En effet, le ministère de l'Éducation (MES) reconnaît l'importance de faire de l'éducation à la sexualité auprès des enfants afin de leur permettre de mieux se comprendre, d'établir des relations affectives respectueuses ainsi que pour développer leur esprit critique, leur bon jugement et leur sens des responsabilités (Gouvernement du Québec, 2022b).

En ce sens, depuis 2018, le MES a dressé une liste des contenus obligatoires à aborder en éducation à la sexualité, dont la thématique des violences sexuelles (MES, 2018). Par la suite, différent-e-s professionnel-le-s ont été sollicité-e-s dans les centres de services scolaires et les établissements d'enseignement privés pour rendre disponible de la formation, de l'accompagnement et des outils didactiques afin de soutenir le personnel scolaire dans leur nouveau mandat d'éducation à la sexualité (Gouvernement du Québec, 2022a). Cependant, malgré cette offre mise à la disposition du personnel scolaire, des lacunes importantes sont observées en termes de formation et de préparation chez le personnel enseignant. En effet, il semble que la formation universitaire des personnes enseignantes au primaire ne leur permet pas d'acquérir les connaissances, ni de développer les compétences nécessaires pour faire de l'éducation à la sexualité (Duquet, 2006; Fédération du Québec pour le planning de naissances, 2015; Fournier-Gallant, 2019; Ordre professionnel des sexologues du Québec (OPSQ), 2020; Young et Durocher, 2010). Bien que des formations soient offertes au personnel enseignant dans les différentes écoles, il semble opportun et stratégique d'offrir une formation en amont aux futur-e-s

enseignant·e·s dès l'université pour les préparer à leur mandat en éducation à la sexualité auprès des élèves. Par ailleurs, à travers leurs stages obligatoires et leurs expériences professionnelles diverses (les périodes de suppléance), les étudiant·e·s au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire assurent souvent la prise en charge complète d'une classe avant la fin de leur formation universitaire. Ainsi, quelques personnes parmi elles seront amenées à aborder cette thématique dans le cadre de leur mandat en éducation à la sexualité et potentiellement à côtoyer des enfants victimes de violence sexuelle. Cependant, il semble que ces dernières n'aient bénéficié d'aucune formation précise en lien avec la thématique des violences sexuelles chez les enfants, et ce, durant leurs quatre années de formation au baccalauréat dans une université québécoise<sup>1</sup>. Ainsi, même auprès des personnes enseignantes détenant une certaine expérience, la thématique des violences sexuelles demeurerait celle avec laquelle le personnel enseignant est le moins à l'aise (Fournier-Gallant, 2019 ; OPSQ, 2020).

Étant donné ces constats, il s'avérerait pertinent de développer une formation portant sur la thématique des violences sexuelles s'adressant spécifiquement aux futur·e·s enseignant·e·s. Ainsi, ce projet de mémoire implique la conception et l'évaluation formative d'un module de formation asynchrone intitulé *Parler de Violence Sexuelle au Primaire (PVSP)*. Ce module de formation, entièrement en ligne, est destiné aux étudiant·e·s du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire en lien avec leur tâche en éducation à la sexualité. L'évaluation formative des effets a été réalisée avec un protocole préexpérimental et une collecte de données prétest/post-test. Une collecte de données mixte avec une prédominance pour les données quantitatives a été priorisée. Finalement, l'appréciation des étudiant·e·s à l'égard du module de formation a aussi été explorée grâce à la réalisation d'entrevues.

Ce mémoire par article se divise en six chapitres. Le premier aborde la thématique de recherche et le second brosse un portrait de l'état des connaissances à partir des études faites sur ce sujet. Le troisième chapitre porte sur le cadre conceptuel de l'étude, c'est-à-dire les concepts et les modèles théoriques mobilisés pour la conception ainsi que l'évaluation du module de formation PVSP. Le chapitre suivant décrit la méthodologie employée dans le cadre de l'étude actuelle. Le cinquième chapitre contient l'article qui sera soumis à une revue scientifique arbitrée par les pairs. Enfin, le dernier chapitre porte sur la discussion des principaux résultats de l'étude ainsi que quelques recommandations.

---

<sup>1</sup> Ce constat est le résultat d'une consultation effectuée en septembre 2020 sur le site Internet des neuf universités québécoises francophones offrant un programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. La lecture des descriptifs des cours témoigne de l'absence de contenu relatif à l'éducation à la sexualité ainsi qu'aux violences sexuelles.

# CHAPITRE 1

## PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre clarifie la définition de la violence sexuelle. Un portrait de l'ampleur de la problématique chez les enfants sera présenté en distinguant notamment la prévalence et les répercussions possibles. Ensuite, le milieu scolaire comme acteur principal dans la prévention des violences sexuelles et le rôle des enseignant-e-s seront présentés.

### 1.1 La définition de la violence sexuelle

Au Québec, dans la francophonie, différentes appellations sont utilisées pour désigner la violence sexuelle. En effet, des termes comme agression sexuelle, agression à caractère sexuel ou abus sexuel mènent à plusieurs manières possibles de l'opérationnaliser. Une définition commune de cette problématique a été proposée 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 ce, 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).

Bien que cette définition soit celle proposée et reprise dans les documents gouvernementaux, comme ceux détaillant les contenus obligatoires en éducation à la sexualité (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018), le terme « agression sexuelle » reflète plutôt la définition légale et plus limitative des gestes visés par la loi. Dans les dernières années, l'utilisation du terme « violence sexuelle » est largement utilisée dans les études, les organismes œuvrant auprès des personnes victimes et les documents gouvernementaux (p. ex. la Stratégie gouvernementale pour prévenir et contrer les violences

sexuelles 2016-2021 (Gouvernement du Québec, 2021)). Ainsi, le terme « violence sexuelle » permet de couvrir un continuum de manifestations de comportements sexuels non consentis, incluant le harcèlement sexuel, l'exhibitionnisme, la coercition sexuelle, l'exploitation sexuelle, les attouchements sexuels non désirés et l'agression sexuelle (Basile et al., 2014). Considérant cela, dans le cadre de ce mémoire, le terme « violence sexuelle » sera privilégié en référence au terme « agression sexuelle », bien que la documentation officielle en matière d'éducation à la sexualité au Québec n'ait pas encore fait l'objet d'une telle mise à jour.

## 1.2 L'ampleur et les caractéristiques des violences sexuelles chez les enfants

Considérant la variabilité quant à l'utilisation de différents concepts mobilisés pour définir ce problème social, les données varient d'une étude à l'autre et par le fait même certaines études peuvent présenter des statistiques potentiellement sous-évaluées. En effet, les différentes études existantes et consultées varient beaucoup entre elles : les définitions opérationnelles sont différentes, la période de référence n'est pas toujours la même pour ce qui est de la période de l'enfance et les données proviennent de sources différentes, soient des études populationnelles ou des données policières. Il n'en demeure pas moins que l'ampleur des violences sexuelles avant l'âge de 18 ans est fort préoccupante.

À l'international, Barth et al. (2013) ont réalisé une recension de 55 études publiées entre 2002 et 2009 dans 24 pays qui documentaient les situations d'agressions sexuelles vécues par des enfants âgés de moins de 18 ans. Selon les différentes définitions de violences sexuelles retenues dans ces études, il est rapporté que les femmes ont deux, voire même trois fois plus de risque que les hommes d'être agressées sexuellement pendant leur enfance. Aux États-Unis, Finkelhor et al. (2014) ont brossé un portrait de la prévalence des abus et des agressions sexuelles vécus par des enfants, jusqu'à l'âge de 17 ans. Ainsi, grâce aux sondages téléphoniques réalisés en 2003, 2008 et 2011, ces chercheur·e·s estiment que c'est une fille sur quatre et un garçon sur vingt qui rapportent avoir vécu une expérience d'abus ou d'agression sexuelle (Finkelhor et al., 2014).

Au Canada, dans un rapport émis par Statistique Canada (2013) visant à observer les tendances statistiques de la violence faite aux femmes dans les 30 dernières années, la présence des violences sexuelles chez les jeunes filles est à nouveau mise en lumière. En effet, parmi tous les crimes violents commis à l'égard des filles âgées de moins de 12 ans et signalés à la police, il est rapporté que 47 % d'entre eux étaient des crimes à caractère sexuel. Au Québec, selon une étude réalisée auprès d'un échantillon représentatif

d'adultes, c'est une femme sur cinq et un homme sur dix qui rapportaient avoir été victimes d'agression sexuelle avant d'atteindre l'âge de 18 ans (Tourigny et al., 2008).

De façon complémentaire, des données sont également disponibles pour les agressions sexuelles rapportées aux autorités et offrent des précisions sur les caractéristiques des situations vécues. Selon les données québécoises rapportées par le service de protection de l'enfance, en 2014, les attouchements sexuels représentent 50 % des cas d'incidents fondés, alors que les agressions sexuelles avec pénétration représentent 14 % des cas ; et dans 69 % des cas, les enfants ont vécu des incidents multiples d'agression sexuelle (Hélie et al., 2017). Par ailleurs, selon les données policières disponibles, la personne qui commet l'agression sexuelle est connue de l'enfant dans près de neuf cas d'infractions sexuelles sur dix (Statistique Canada, 2014). En effet, cette infraction est commise par une connaissance de la victime dans 44 % des cas et par un membre de la famille dans 38 % des cas (Statistique Canada, 2014). Finalement, un récent rapport de Statistiques Canada, portant sur les affaires déclarées à la police et les accusations portées devant les tribunaux entre 2014 et 2020, rapporte que le taux global de cas d'exploitation sexuelle d'enfants et de violence à l'égard d'enfants en ligne affiche une tendance à la hausse (Statistique Canada, 2022). En effet, le leurre d'enfant, soit le fait de communiquer avec un enfant au moyen d'Internet ou des technologies dans le but de commettre une infraction à caractère sexuel, représentait plus de la majorité des infractions sexuelles avec 77 % des cas déclarés (Statistique Canada, 2022). Il importe toutefois de rappeler que ces données préoccupantes ne représentent pas un portrait exact, car la violence sexuelle est l'un des crimes le plus sous-déclaré. En effet, selon les données de l'*Enquête sociale générale*, réalisée auprès d'adultes canadiens et canadiennes, seulement 5 % des agressions sexuelles avaient été rapportées aux autorités policières (Statistique Canada, 2017a).

### 1.3 Dévoilement des situations de violences sexuelles

En plus du faible taux de dénonciation à la police, un grand nombre de victimes ne confiera pas la situation de violence sexuelle subie, ou bien, il le fera après de nombreuses années. À cet égard, les résultats d'une étude québécoise indiquent que 21,3 % des personnes interrogées n'avaient jamais dévoilé l'agression sexuelle subie durant l'enfance ou l'adolescence à quiconque avant l'étude, et près de la moitié (48,8 %) avait attendu cinq ans ou plus avant de le faire (Hébert et al., 2009). Il y a donc ici un double enjeu en termes de dévoilement à savoir que les dénonciations aux corps policiers sont rares, mais aussi le dévoilement à une personne de confiance dans l'entourage. En effet, sur la base des données recueillies auprès de 1 824 femmes et adolescentes ayant fait une demande d'aide dans des Centres d'aide et de

lutte contre les agressions à caractère sexuel (CALACS) du Québec, une analyse comparative des profils indique que les personnes ayant subi de la violence sexuelle intrafamiliale avant 18 ans dévoilent après un plus long délai que celles ayant subi de la violence sexuelle extrafamiliale, et plus du tiers l'ont fait plus de 10 ans après l'événement (Bergeron et al., sous presse).

Plusieurs facteurs peuvent influencer l'enfant ou l'adolescent·e quant à sa décision de dévoiler ou non la situation de violence sexuelle vécue à une personne de son entourage. Selon deux revues de la littérature, les trois barrières les plus fréquemment nommées par les jeunes face au dévoilement sont : la peur de ce qui pourrait arriver suite au dévoilement (p. ex. des conséquences négatives sur la famille, perdre le soutien familial et craindre pour sa propre sécurité), les émotions négatives vécues (p. ex. la honte et la culpabilité), ainsi que la peur de la réaction des autres, particulièrement la peur de ne pas être cru (Lemaigre et al., 2017; Morrison et al., 2018). Par ailleurs, une recension des écrits produite par Alaggia et al. (2019) documente plusieurs facteurs influençant le dévoilement chez les personnes ayant subi des violences sexuelles à l'enfance. D'abord, il est possible de constater que plus la victime est jeune, moins elle sera susceptible de dénoncer. Aussi, les garçons auraient moins tendance à dénoncer par crainte d'être perçu comme un homosexuel, de ne pas être cru ou encore de vivre avec un trop gros sentiment de culpabilité. D'ailleurs, plus la personne victime aura un lien familial de proximité avec la personne ayant commis les gestes de violence sexuelle, moins elle sera susceptible de dénoncer. Aussi, quelques réactions internalisées comme la honte ou la culpabilité pourraient faire en sorte que les personnes dénoncent moins. Finalement, un enfant issu d'un milieu familial avec une structure rigide, dysfonctionnelle ou violente pourrait aussi influencer sa décision de ne pas faire un dévoilement. L'environnement ou le contexte culturel pourrait ainsi influencer un enfant qui n'aurait pas les connaissances ni accès aux discussions nécessaires pour aborder ce sujet personnel avec une personne de confiance.

D'autres données à propos du dévoilement proviennent du récent rapport des situations déclarées à la police au Canada entre 2009 et 2014. Ce rapport indique que le temps médian pour signaler un incident était de sept mois dans le cas des agressions sexuelles commises contre des enfants et les victimes qui connaissent l'agresseur étaient deux fois plus susceptibles de signaler tardivement (Statistique Canada, 2017b).

Lorsque les personnes victimes dévoilent, l'école est reconnue comme un lieu privilégié par les enfants pour faire un dévoilement d'une situation de violence sexuelle vécue, autant au personnel scolaire qu'aux

ami·e·s (Alaggia et Collin-Vézina, 2020). En effet, considérant le temps significatif passé à l'école, ce lieu est reconnu comme une place de choix pour les jeunes victimes à la recherche d'un soutien informel (Alaggia et Collin-Vézina, 2020).

Le dévoilement peut se faire de différentes façons, parfois même de manière subtile ou encore dans des moments inattendus. Les adultes qui côtoient les enfants doivent donc être prêts à recevoir un tel dévoilement, et ce, en toutes circonstances, mais surtout avoir le souci d'accueillir l'enfant de manière adéquate. Alaggia et Collin-Vézina (2020) ont classifié quatre formes de dévoilement d'une situation de violence sexuelle chez les enfants. Premièrement, le dévoilement spontané se fait sans que l'enfant soit vraiment conscient qu'il dévoile et il le fait souvent sans s'en rendre compte. Deuxièmement, le dévoilement délibéré se fait lorsque l'enfant sait ce qu'il fait, car il a réfléchi aux bienfaits et aux conséquences potentielles du dévoilement et il choisit clairement ce qu'il va dire et à qui il va le dire. Troisièmement, le dévoilement accidentel peut survenir à la suite d'un concours de circonstances, par exemple, un évènement associé de près ou de loin à la violence sexuelle vécue, qui donne ainsi lieu au dévoilement complet ou partiel de la part de l'enfant. Quatrièmement, le dévoilement involontaire peut survenir lorsqu'une autre personne dévoile la situation, soit parce qu'elle a été elle aussi victime ou bien témoin de la violence sexuelle. Finalement, face à ces différentes formes de dévoilement qui peuvent arriver à différents moments dans la vie des enfants, il va sans dire que l'école peut être un lieu propice pour un tel dévoilement et la personne enseignante peut avoir été choisie comme personne de confiance par l'enfant. L'équipe-école doit ainsi être prête à toutes éventualités (Alaggia et Collin-Vézina, 2020).

#### 1.4 Les répercussions à court et long terme des violences sexuelles chez les enfants

Bien que les conséquences ne soient pas toujours observables immédiatement, le bien-être des enfants peut être ébranlé à différents moments au courant de leur vie (Collin-Vézina et al., 2013). Les conséquences et leur intensité varient d'un enfant à l'autre. Cette variation peut être liée à l'âge de l'enfant, son genre, le type de violence vécu, l'identité et le genre de la personne qui agresse, sa proximité relationnelle avec l'enfant, la présence d'agresseurs multiples, la présence d'autres formes de violence, la fréquence ou la durée (Collin-Vézina et al., 2013; Hébert, 2011). Les conséquences généralement ressenties par les enfants sont multiples et peuvent se refléter sur différents aspects de leur vie. En effet, il peut y avoir des effets physiques comme des blessures, des douleurs chroniques ainsi que le fait d'avoir des infections transmissibles sexuellement et par le sang (Knack et al., 2019). Sur le plan de la santé mentale, les personnes victimes peuvent vivre de la dépression, un état de stress post-traumatique (ÉSPT)

ou faire des tentatives de suicide (Knack et al., 2019). Il est aussi possible d'observer chez les enfants victimes de violence sexuelle des troubles de comportements intériorisés tels que l'anxiété, la dépression ou le retrait social, ainsi que des troubles extériorisés tels que l'agressivité, des comportements turbulents et l'opposition (Langevin et Hébert, 2021). Des difficultés de sommeil sont aussi plus fréquentes chez les enfants victimes ainsi que des symptômes de dissociation. Des difficultés chez les enfants en bas âge sur le plan de l'attachement, à présenter ainsi un style d'attachement plus de type insécurisant et à vivre des difficultés quant à l'autorégulation de leurs émotions sont aussi possibles (Langevin et Hébert, 2021). Sur le plan scolaire, les enfants peuvent vivre des difficultés académiques, des échecs scolaires ou avoir des habiletés sociales moindres et ainsi vivre de l'isolement social (Langevin et Hébert, 2021). Ces conséquences peuvent d'ailleurs avoir des répercussions sur l'enfant même lorsqu'il est devenu un adulte, surtout sur le plan des relations interpersonnelles (Langevin et Hébert, 2021). En effet, il est possible d'observer chez ces adultes des difficultés à identifier ses propres besoins et à y répondre, mais aussi une immaturité émotionnelle et une hypersensibilité (Gérard, 2014). Le fait de vivre de la violence sexuelle à l'enfance est un facteur de risque associé à l'apparition de problèmes d'adaptation psychologique et sociale qui peuvent perdurer dans le temps, et ce, jusqu'à l'âge adulte (Hébert, 2011). D'ailleurs, des risques de vivre plus de troubles psychiatriques ont été observés dans une étude portant sur une cohorte d'adultes ayant vécu de la violence sexuelle à l'enfance : les victimes de violences sexuelles à l'enfance auront subi trois fois plus le fardeau des problèmes de santé mentale durant leur vie, comparativement à la population générale (Cutajar et al., 2010).

Une autre répercussion associée à la violence sexuelle vécue durant l'enfance ou à l'adolescence est le risque accru de revictimisation au cours de sa vie (Collin-Vézina et al., 2013; Hébert et al., 2017; Maniglio, 2009; Ports et al., 2016). En effet, ces personnes seraient plus vulnérables de subir de l'intimidation par les pairs en contexte scolaire, de la cyberintimidation ainsi que de la violence physique, psychologique et sexuelle lors des premières relations amoureuses à l'adolescence (Hébert et al., 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 et al., 2016).

L'ampleur de la problématique des violences sexuelles à l'enfance ainsi que ses nombreuses répercussions possibles, et ce, à long terme, appuient sans conteste la nécessité d'une éducation à la sexualité qui comprend des interventions préventives auprès des enfants. Pour ce faire, la société doit promouvoir une approche préventive des violences sexuelles afin de permettre aux enfants de reconnaître les situations à

risque et ainsi réduire ultimement le nombre de violences sexuelles et leur impact sur toute la société (Knack et al., 2019). Les milieux scolaires sont d'ailleurs privilégiés pour cette prévention considérant le nombre important d'heures passé par les enfants dans ces lieux.

### 1.5 Le rôle central de l'équipe-école pour l'éducation à la sexualité

Le Gouvernement du Québec a rendu obligatoire l'éducation à la sexualité dans le cursus scolaire de tous les élèves, et ce, depuis l'année scolaire 2018. Pour le niveau d'enseignement primaire, le ministère de l'Éducation a établi une liste de 18 contenus obligatoires à aborder, dont la thématique des violences sexuelles. Selon le choix de chaque institution, l'éducation à la sexualité peut être réalisée par l'équipe-école exclusivement (p. ex. le corps enseignant, les technicien-ne-s en éducation spécialisée, les technicien-ne-s en travail social, etc.), ou en collaboration avec des ressources externes (p. ex. les organismes communautaires, les sexologues, etc.) (Descheneaux et al., 2019). Il revient à l'équipe-école ainsi qu'à la direction de planifier la mise en œuvre des situations d'apprentissage en déterminant à qui reviendra le mandat, à quel moment dans l'année scolaire et sous quelle forme (Jetté, 2017). Le plus fréquemment, les personnes enseignantes sont mandatées pour faire de l'éducation à la sexualité, car elles sont présentes dans toutes les écoles et assurent une présence quotidienne auprès des élèves (Action Canada pour la santé & les droits sexuels, 2020; Descheneaux et al., 2019; Jetté, 2017).

### 1.6 Les besoins de formation du personnel enseignant

La prévention des violences sexuelles est possible entre autres grâce à l'éducation à la sexualité offerte dans les écoles du réseau scolaire québécois. Par conséquent, il demeure important de bien former et encadrer les principaux acteurs de changements dans les écoles, dont les membres du personnel enseignant. Tel que mentionné précédemment, les centres de services scolaires et les établissements d'enseignement privés offrent de la formation afin de soutenir le personnel scolaire dans leur mandat d'éducation à la sexualité (Gouvernement du Québec, 2022a). Cependant, la thématique des violences sexuelles suscite un niveau d'inconfort plus élevé chez le personnel enseignant, comparativement aux autres contenus liés à l'éducation à la sexualité (Fournier-Gallant, 2019 ; OPSQ, 2020).

Ainsi, ces besoins de formation et ce sentiment d'inconfort observés chez le personnel enseignant expérimenté depuis un certain nombre d'années sont assurément présents chez les futur.es enseignant.es. En effet, dès leur stage final, les étudiant-e-s au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire auront à prendre en charge une classe et donc potentiellement être exposé à des situations de

violences sexuelles ou encore devoir animer des activités d'éducation à la sexualité. Cependant, ces stagiaires n'auront pas reçu la formation nécessaire, car actuellement des formations sont offertes dans les centres de services scolaires ou les écoles privées et sont accessibles exclusivement pour le personnel scolaire embauché. Or, il apparaît pertinent de l'offrir pendant la formation universitaire afin de leur offrir une préparation minimale avant leur arrivée sur le marché du travail. En ce sens, ce projet de mémoire vise donc à offrir une formation à la communauté étudiante du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire afin d'être en mesure ensuite de faire la prévention des violences sexuelles auprès de leurs élèves.

## CHAPITRE 2

### ÉTAT DES CONNAISSANCES

Ce chapitre permet d'approfondir la problématique étudiée, soit l'insuffisance de formations disponibles pour les futur-e-s enseignant-e-s pour les soutenir dans leur rôle de prévention des violences sexuelles auprès des enfants. D'abord seront abordées les conditions à respecter pour offrir une prévention efficace aux élèves du primaire. Ensuite, l'implication du personnel scolaire dans l'éducation à la sexualité sera présentée suivie des besoins en termes de préparation et de formation pour le personnel enseignant. Les objectifs poursuivis par l'étude actuelle et sa pertinence seront aussi présentés. Finalement, le module de formation *Parler de Violence Sexuelle au Primaire* tel que conçu dans le cadre de ce mémoire sera décrit.

#### 2.1 Les conditions de prévention efficaces dans le domaine des violences sexuelles

Depuis plusieurs années, une multitude d'activités de prévention et de sensibilisation est offerte dans les écoles afin d'aborder différentes problématiques sociales affectant les enfants (p. ex : l'intimidation, le décrochage scolaire, la consommation d'alcool et de drogue, les infections transmises sexuellement et par le sang, etc.). En effet, le milieu scolaire est un lieu privilégié pour aborder différents thèmes, car il permet de rejoindre un grand nombre d'enfants regroupés selon leur tranche d'âge. Ainsi, des recommandations sont émises par des expert-e-s afin de mettre en place des conditions de prévention efficaces.

D'abord, une planification efficace de la prévention des violences sexuelles auprès des enfants devrait viser les trois niveaux suivants : primaire, secondaire et tertiaire (Knack et al., 2019). La prévention primaire s'adresse à la population générale (par exemple : les enfants) et permet une approche préventive initiale pour conscientiser tous les enfants au problème social des violences sexuelles. La prévention secondaire permet d'intervenir auprès des enfants plus à risque, tandis que la prévention tertiaire peut être qualifiée de réactive, car elle s'adresse aux enfants ayant été victimes de violences sexuelles. Par l'entremise de ces trois niveaux d'intervention, la prévention des violences sexuelles doit, entre autres, viser la transformation des normes sociales (Laforest et al., 2018). En effet, l'instauration d'une meilleure reconnaissance de la problématique des violences sexuelles ainsi que la mise en place d'un climat de non-tolérance et de dénonciation permettraient de voir s'opérationnaliser une transformation des normes sociales. La réalisation d'activités pédagogique en éducation à la sexualité auprès des enfants est identifiée comme l'un des moyens efficaces pour viser la transformation des normes sociales à long terme dans une

société (Laforest et al., 2018). L'éducation à la sexualité en milieu scolaire s'inscrit par ailleurs dans une optique de prévention primaire.

D'autre part, Nation et ses collègues (2003) ont précisé neuf stratégies à considérer pour développer des pratiques préventives efficaces auprès des jeunes inspirées d'approches utilisées dans le domaine de la toxicomanie, des comportements sexuels à risque, des échecs scolaires ainsi que de la délinquance et la violence juvénile. En effet, pour mettre en place un programme de prévention efficace, il faut d'abord que le programme s'inscrive dans une approche globale. Pour ce faire, il demeure important de varier les stratégies préventives utilisées, et ce, tout en s'assurant qu'elles soient soutenues par la littérature scientifique ainsi que par un modèle théorique. De plus, le programme doit être offert par du personnel qualifié tout en respectant un dosage suffisant pour son auditoire. Aussi, les programmes doivent fournir l'opportunité aux apprenants de développer des relations saines, être appropriés au contexte socioculturel, et être offerts à un moment approprié (ex. : selon l'âge et le développement psychosexuel des enfants). Finalement, la dernière stratégie est celle d'évaluer le programme afin de prendre en considération ses effets réels sur la population cible.

Finalement, la formation du personnel enseignant peut être considérée comme une condition contribuant à une meilleure prévention, tant pour son mandat d'éducation à la sexualité que pour son soutien auprès des enfants victimes. Effectivement, les membres du personnel scolaire ont l'opportunité de côtoyer les jeunes de manière régulière et de développer un lien significatif avec ceux-ci. Il va de soi qu'ils-elles jouent ainsi un rôle de première ligne en ce qui concerne la prévention de la violence sexuelle (Bergeron et Hébert, 2011). Considérant le temps passé à l'école et le lien de confiance construit entre l'élève et l'enseignant-e, le milieu scolaire constitue un environnement propice pour renforcer les messages préventifs liés à cette problématique tout en favorisant un climat de non-tolérance face à la violence sexuelle (Bergeron et Hébert, 2011). Par ailleurs, au Québec, plus de la moitié des signalements à la direction de la protection de la jeunesse sont faits par des professionnel-le-s travaillant auprès des jeunes, dont 20 % proviennent du milieu scolaire (Directeurs de la protection de la jeunesse, 2021). De ce fait, cela réitère le rôle du personnel enseignant auprès des enfants et révèle l'importance pour ce dernier de recevoir de manière appropriée les dévoilements faits par les élèves tout en ayant la possibilité de les diriger vers les bonnes ressources et d'effectuer les signalements tels que prévu par la loi.

## 2.2 L'insuffisance de la formation pour le personnel enseignant

Considérant que l'école est l'un des endroits privilégiés pour faire la prévention des violences sexuelles auprès des enfants, le personnel enseignant devient un acteur clé. Ainsi, la très grande majorité du personnel enseignant dans les écoles primaires détient une formation universitaire. Il est donc formé pour enseigner les différentes matières prévues dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2006). Il n'en demeure pas moins que le mandat d'éducation à la sexualité s'ajoute à la tâche enseignante.

Or, les apprentissages préalables pour cette tâche ne semblent pas prévus dans les programmes de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire dans les universités au Québec, du moins pas officiellement selon les descriptifs des cours<sup>1</sup>. Dès lors, les enseignant·e·s doivent acquérir des connaissances et des compétences dans le cadre de la formation continue offerte seulement sur le marché du travail, notamment par leurs centres de services scolaires ou dans leurs établissements d'enseignement privés. Cependant, bien que des formations en lien avec le mandat d'éducation à la sexualité soient disponibles, elles ne sont pas toujours accessibles pour le personnel scolaire (par exemple, il peut s'avérer impossible de libérer la personne enseignante pour assister à une formation). Ainsi, il n'y a pas tous les membres du personnel enseignant qui en bénéficient. Les enseignant·e·s en début de carrière peuvent donc être amené·e·s à faire de l'éducation à la sexualité et à aborder la thématique des violences sexuelles, et ce, sans avoir reçu aucune formation. Ce manque de formation ou encore l'absence de formations adéquates chez le personnel enseignant, et ce, autant pour ce qui est de l'éducation à la sexualité que pour la prévention des violences sexuelles est d'ailleurs dénoncé par le réputé organisme à but non lucratif qu'est le *Sex Information and Education Council of Canada [SIECCAN]* (2022).

En ce sens, le récent rapport d'Action Canada pour la santé et les droits sexuels (2020), ayant comme mission de promouvoir l'éducation à la sexualité pour tous les enfants, reconnaît que l'un des enjeux les plus pressants est le manque de formation, de soutien et de ressources offerts aux personnes enseignantes. Des témoignages reçus, dans le cadre de ce rapport, soulignent que les personnes enseignantes ne peuvent pas bénéficier de formation pour devenir plus compétentes, mais aussi plus à l'aise pour aborder

---

<sup>1</sup> Ce constat est le résultat d'une consultation effectuée en septembre 2020 sur le site Internet des neuf universités québécoises francophones offrant un programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. La lecture des descriptifs des cours témoigne de l'absence de contenu relatif à l'éducation à la sexualité ainsi qu'aux violences sexuelles.

différents sujets en éducation à la sexualité. Toujours selon ce rapport, le manque de préparation affecte ainsi la qualité de l'éducation à la sexualité auprès des jeunes. En effet, les personnes enseignantes elles-mêmes rapportent un manque de connaissances, de compétences et d'aisance en matière d'éducation à la sexualité (Action Canada pour la santé & les droits sexuels, 2020). De façon complémentaire, une étude portant sur les facteurs associés à la volonté des personnes enseignantes canadiennes à faire de l'éducation à la sexualité a elle aussi rapporté un faible taux de formation chez le personnel enseignant interrogé (Cohen et al., 2012). En effet, les personnes à l'origine de cette étude rapportent que différentes instances demandent aux personnes enseignantes de faire de l'éducation à la sexualité, et ce, sans avoir de préparation adéquate pour le faire. Par ailleurs, il est démontré que la perception des personnes enseignantes quant à leurs connaissances à propos des sujets en lien avec l'éducation à la sexualité est le facteur le plus important pouvant contribuer à leur volonté d'enseigner certaines thématiques en éducation à la sexualité (Cohen et al., 2012).

Ce manque de formation ressort aussi chez le personnel enseignant au Québec qui se doit d'aborder différentes thématiques obligatoires dans le cadre des tâches en éducation à la sexualité, et ce, depuis 2018. En ce sens, les consultations sur le projet-pilote d'éducation à la sexualité réalisées par le Gouvernement du Québec ont permis de mettre de l'avant les besoins en matière de soutien et d'accompagnement des personnes responsables des apprentissages en éducation à la sexualité. Ainsi, la thématique des violences sexuelles ressort comme étant la thématique pour laquelle le personnel scolaire requiert le plus de formation. Il s'agit d'un sujet avec lequel il n'est pas à l'aise et pour lequel il désire recevoir davantage d'informations (Jetté, 2017).

Une récente étude ontarienne documente de manière spécifique, auprès de 15 personnes étudiantes en enseignement, la formation reçue dans le domaine de l'éducation à la sexualité et de la prévention des violences sexuelles (Almansori, 2022). Ces futur-e-s enseignant-e-s mentionnent le fait que les connaissances qu'elles détiennent concernant la prévention des violences sexuelles proviennent de différentes sources (p. ex : de manière informelle dans les discussions de corridors, par leurs pairs ou en ligne), mais aucunement dans leurs cours universitaires préparatoires à la profession d'enseignant. Toutes ces personnes expriment un mécontentement face à leur programme de formation universitaire qui ne comprend pas des apprentissages dans le domaine de l'éducation à la sexualité ou de la prévention des violences sexuelles (Almansori, 2022). Elles sont d'avis que ces apprentissages devraient être intégrés dans les cours universitaires obligatoires. Par ailleurs, les personnes participantes se remémorent des

souvenirs de leur parcours à l'école primaire et font état de leur enseignant·e·s visiblement inconfortables au moment de faire de l'éducation à la sexualité (Almansori, 2022). Ces souvenirs, en tant qu'élève, peuvent être marquants et ainsi influencer les futur·e·s enseignant·e·s dans leur volonté de faire de l'éducation à la sexualité.

En conclusion, le personnel enseignant doit bénéficier de formations pour augmenter son aisance à aborder la thématique des violences sexuelles dans une optique d'éducation à la sexualité. Cela réitère l'importance d'une formation offerte au moment opportun dans la formation initiale du personnel scolaire. D'ailleurs, dans sa *Stratégie gouvernementale pour prévenir et contrer les violences sexuelles*, le Gouvernement du Québec reconnaissait lui-même l'importance d'offrir une formation au personnel enseignant, et ce, dès l'université (Gouvernement du Québec, 2016).

### 2.3 Les recommandations pour les contenus et les cibles de changement dans le cadre d'une formation pour le personnel scolaire

Les formations s'adressant au personnel enseignant doivent aborder différents aspects relatifs à la problématique des violences sexuelles. En effet, les formations doivent permettre l'acquisition de connaissances sur la thématique des violences sexuelles envers les enfants, mais aussi développer leurs attitudes et réactions à privilégier auprès d'un enfant victime de violence sexuelle (Bergeron et Hébert, 2011). En ce qui concerne d'abord les connaissances, elles sont essentiellement la définition, les différentes formes, la prévalence, les caractéristiques (p. ex : individus agresseurs souvent connus de l'enfant), les conséquences, les indices et symptômes possibles d'une situation de violence sexuelle, les conditions de signalement aux autorités (notamment à la Direction de la protection de la jeunesse au Québec), les ressources d'aide ou de référencement (Alvarez et al., 2004).

Les formations doivent aussi viser les attitudes et réactions. Les attitudes aidantes comme l'ouverture et le respect sont d'une grande importance chez la personne qui reçoit un dévoilement de la part d'un enfant. Ainsi, il est important de fournir à ces adultes de confiance la formation nécessaire pour réagir adéquatement en favorisant une compréhension et une connaissance plus approfondie pour aider réellement les professionnel·le·s dans leur quotidien (Bergeron et Hébert, 2011). Il est donc primordial de discuter avec le personnel enseignant des attitudes et comportements de soutien à promouvoir face à une victime qui dévoile une situation de violence sexuelle (p. ex. : écouter, croire, référer, etc.), mais aussi d'outiller ces professionnel·le·s à repérer des enfants qui seraient potentiellement victimes (Hébert et al., 2002).

La motivation est aussi un déterminant important à cibler dans le cadre d'une formation s'adressant au personnel enseignant pour accroître les possibilités de mettre en place des comportements préventifs. D'ailleurs, Descheneaux et al. (2019) ont fait ressortir quelques pistes d'action pour favoriser l'intention du personnel enseignant à enseigner l'éducation à la sexualité. Ces recommandations émergent de commentaires recueillis auprès de personnes enseignantes québécoises, au primaire et au secondaire. Ainsi, les résultats suggèrent que les formations offertes au personnel enseignant devraient mettre l'accent sur les bénéfices pour les élèves de recevoir une éducation à la sexualité, améliorer le sentiment de compétences des enseignant·e·s et les convaincre du rôle important qu'ils·elles ont à jouer auprès des élèves.

Enfin, les programmes de formation doivent permettre au personnel enseignant de se sentir à l'aise et compétent d'aborder la problématique des violences sexuelles avec leurs élèves (Bergeron et Hébert, 2011). Le fait de se sentir capable d'accomplir une telle tâche est associé au sentiment d'autoefficacité personnelle (Bandura et Lecomte, 2007).

#### 2.4 Les études évaluatives portant sur la formation dans le domaine des violences sexuelles

Les études évaluatives publiées dans le domaine de la prévention des violences sexuelles, concernent surtout des programmes destinés aux enfants ou aux adolescent·e·s. Quelques études ont évalué des formations offertes au personnel enseignant du niveau secondaire, mais aucune étude évaluative des effets d'une formation s'adressant au personnel enseignant du primaire n'a été recensée ; malgré l'existence de ces formations offertes par les centres de services scolaires ou par des organismes communautaires (p. ex. Regroupement des organismes ESPACE du Québec et la Fondation Marie-Vincent).

À titre d'exemples, voici deux études évaluatives menées auprès du personnel scolaire dans les écoles secondaires au Québec, dans le domaine des violences sexuelles. D'abord, Bergeron (2012) a réalisé une étude permettant de vérifier les effets d'une formation offerte par un Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (CALACS), dont le but consistait à permettre au personnel scolaire d'acquérir une compréhension globale de la violence sexuelle afin d'être en mesure d'intervenir auprès des élèves. L'échantillon était composé de personnel enseignant et d'autres personnes intervenantes en milieu scolaire (n = 42) ayant participé à la formation. Les résultats de cette étude ont permis de démontrer que la participation à la formation était associée à des gains significatifs au niveau des connaissances liées à la violence sexuelle, des attitudes exemptes de préjugés et du sentiment d'autoefficacité trois mois après la

formation. La deuxième étude portant sur l'évaluation des effets d'une formation sur la thématique des violences sexuelles destinée au personnel en milieu scolaire secondaire a été réalisée dans le cadre du programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel* (Bergeron et al., 2018; Jodoin et al., 2021). L'étude s'appuyait sur un devis quasi expérimental prétest/post-test incluant un groupe de comparaison et une mesure de relance. Un total de 79 membres du personnel scolaire, provenant de 13 écoles différentes, ont participé à l'évaluation. Les résultats de cette plus récente étude indiquent également que la formation contribue à une augmentation des connaissances, des attitudes exemptes de préjugés vis-à-vis de la violence sexuelle et du sentiment d'autoefficacité à court terme.

Une dernière étude évaluative, réalisée plus récemment par Hébert et ses collègues (2022), s'apparente partiellement aux objectifs et au groupe cible de l'étude actuelle. En effet, le programme Lanterne visant la prévention de la violence sexuelle auprès des enfants de zéro à cinq ans a fait l'objet d'une évaluation afin de documenter les effets de la formation offerte au personnel des milieux d'intervention et d'éducation à la petite enfance (devis pré-expérimental). Au total, 164 personnes ont rempli un questionnaire avant et après leur participation à la formation. Ainsi, à nouveau, les résultats de l'évaluation indiquent que la participation à la formation est associée à une augmentation des connaissances des participant-e-s, de leurs croyances exemptes de préjugés et de leur sentiment d'autoefficacité à l'égard des pratiques visant à prévenir la violence sexuelle ainsi qu'à faire de l'éducation à la sexualité et la promotion de relations égalitaires.

Ces différentes études évaluatives permettent de mettre en lumière les multiples effets positifs perçus chez leur public cible respectif ce qui permet de voir les bienfaits et les possibilités d'une telle offre de formation. Les résultats des études évaluatives consultées renchérissent sur l'importance d'évaluer les changements relatifs aux connaissances et aux attitudes à la suite de l'offre d'un programme de formation, car ce sont des indices prometteurs au niveau des changements comportementaux (Bartholomew et al., 2016; Bergeron, 2012). Le sentiment d'autoefficacité est tout aussi important à évaluer, car il a été démontré qu'il joue aussi un rôle essentiel dans l'adoption de nouveau comportement (Bandura et Lecomte, 2007; Bartholomew et al., 2016; World Health Organization, 2014).

En outre, il est possible de noter certaines limites méthodologiques de ces études. D'abord, il est possible de constater que le devis préexpérimental sans groupe témoin est plus fréquent. Seule l'étude du programme Empreinte (Jodoin et al., 2021) avait un groupe témoin n'ayant pas bénéficié de la formation.

Cependant, il convient de souligner que les autres études constituent des évaluations plutôt de type formatives pour des nouvelles formations, et qu'un devis préexpérimental peut convenir dans un tel contexte (Fortin et Gagnon, 2016a). En effet, ce type de devis aussi appelé le devis quasi expérimental avec un groupe unique avant et après permet surtout de mesurer les changements survenus dans la variable dépendante à la suite d'une intervention (Fortin et Gagnon, 2016a). Au niveau de l'observation des effets, celle-ci se fait souvent à court terme. En effet, il est possible de constater une collecte de données immédiatement après la formation pour le programme Lanterne (Hébert et al., 2022), un mois après pour le programme Empreinte s'adressant au personnel scolaire (Jodoin et al., 2021) et un délai de trois mois pour la formation réalisée en partenariat avec le CALACS (Bergeron, 2012). Les collectes comprennent des données uniquement quantitatives. Ainsi, il ne s'agit pas d'une limite méthodologique comme telle, mais l'apport du qualitatif est reconnu dans la littérature, entre autres pour ses contributions à l'évaluation d'une nouvelle formation. Ainsi, cela permet de documenter de manière plus globale l'appréciation et les effets perçus (Goulet et al., 2021). Par ailleurs, particulièrement dans les évaluations d'implantation, il y a un certain consensus quant à l'idée de combiner plusieurs méthodes de collectes de données afin de répondre à diverses questions d'évaluation (Joly et al., 2000). Finalement, ces formations sont dispensées en personne. Ainsi, les effets d'une formation asynchrone sont encore peu documentés dans le domaine de la violence sexuelle, ou plus globalement en sexologie.

## 2.5 Les objectifs de l'étude

L'ensemble des éléments exposés précédemment dans ce mémoire soutiennent l'intérêt de rendre disponible une formation s'adressant aux futur·e·s enseignant·e·s dans le domaine de la prévention des violences sexuelles, particulièrement pour les étudiant·e·s inscrit·e·s en quatrième année au programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP). En effet, dans le cadre de leur stage final, la prise en charge complète d'une classe pourrait les amener à être exposé·e·s à des situations de violences sexuelles ou encore à animer des activités en éducation à la sexualité.

L'objectif général du projet de mémoire se décline ainsi : concevoir un module de formation asynchrone sur la thématique des violences sexuelles destiné aux étudiant·e·s du BEPEP et procéder à l'évaluation formative des effets à court terme. À l'aide d'un devis préexpérimental avec une collecte de données mixte, le volet évaluatif vise les deux objectifs spécifiques suivants : 1) vérifier les effets du module de formation sur les connaissances à propos des violences sexuelles à l'enfance, la motivation à aborder la thématique des violences sexuelles dans le cadre des tâches en éducation à la sexualité et le sentiment d'autoefficacité

face au rôle de prévention des violences sexuelles auprès des élèves ; 2) documenter l'appréciation des personnes participantes et la pertinence du module de formation dans le cadre de la formation initiale des futur·e·s enseignant·e·s. En guise d'hypothèse de recherche, il est attendu d'observer une augmentation significative chez les personnes ayant complété la formation, et ce, sur les connaissances, la motivation et le sentiment d'autoefficacité à court terme.

## 2.6 La pertinence de l'étude

La présente étude se révèle pertinente sur plusieurs points. Sur le plan éducatif, l'offre du module de formation asynchrone permet une meilleure préparation du personnel enseignant en lui offrant une formation sur la thématique des violences sexuelles. Le fait de bénéficier d'une préparation adéquate avec l'ajout d'un tel module de formation dans le parcours du BEPEP peut lui permettre d'être mieux outillé pour faire face à son mandat en éducation à la sexualité. Ainsi, cela s'avère être une stratégie gagnante pour favoriser sa proactivité pour mettre en place des activités pédagogiques abordant la prévention des violences sexuelles, et potentiellement d'autres thématiques en éducation à la sexualité. Rappelons que ces personnes étudiantes assument la responsabilité complète d'une classe dès leur dernière année au baccalauréat et que plusieurs obtiennent des contrats de remplacement pendant leurs études. Le moment de cette offre de formation est donc tout à fait opportun pour une population n'ayant pas accès systématiquement aux outils didactiques développés par les milieux scolaires. Sur le plan sexologique, ce module de formation pourrait permettre aux personnes participantes de mieux intervenir en adoptant des attitudes aidantes dans l'éventualité d'un dévoilement de la part d'un enfant. Sur le plan social, l'accessibilité d'une telle formation peut également avoir un impact positif sur les élèves puisque des enseignant·e·s compétent·e·s font de l'éducation à la sexualité plus efficace, ce qui favorise la santé et le bien-être des élèves. Sur le plan scientifique, il s'avère pertinent de procéder à l'évaluation formative d'une telle formation offerte pour la toute première fois à son public cible. L'évaluation formative des effets permet de mettre en lumière les effets d'une telle formation sur les personnes participantes pour trois cibles de changement identifiées dans la littérature : le niveau de connaissances à propos des violences sexuelles à l'enfance, la motivation à aborder la thématique des violences sexuelles en éducation à la sexualité et le sentiment d'autoefficacité face à leur rôle de prévention des violences sexuelles. Les résultats pourront également documenter les effets d'une formation asynchrone en ligne, cette modalité étant une avenue prometteuse pour une offre de formation dans un cadre universitaire. Finalement, les résultats de l'étude sur les variables examinées, de même que l'appréciation des personnes participantes, permettent la formulation de recommandations pour de telles formations en milieu scolaire.

## CHAPITRE 3

### CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre expose d'abord le modèle de planification de la formation *Parler de Violence Sexuelle au Primaire* qui a été retenu dans le cadre de ce mémoire, en explicitant chacune des étapes franchies. Ce modèle est l'Intervention ciblée Bartholomew et ses collègues (2016). La troisième étape de l'Intervention ciblée consiste en la sélection d'une ou des théories, cette section permettra donc de présenter le modèle *Information, motivation et habiletés comportementales* (IMHC) de Fisher et al. (2003) qui a été sélectionné comme référence théorique pour la conception et l'évaluation. Enfin, les définitions des différents concepts mobilisés dans ce projet de mémoire sont précisées.

#### 3.1 Le modèle de l'Intervention ciblée

L'Intervention ciblée (Intervention Mapping) est reconnue pour son apport dans la planification de programme portant sur la promotion de la santé (Bartholomew et al., 2016). Ainsi, ce modèle de planification a servi de fil conducteur pour la réalisation des différentes étapes du projet de mémoire et par le fait même, de la conception du module de formation. En effet, l'Intervention ciblée comprend six étapes à réaliser de manière itérative, de la conception à l'évaluation d'un programme (Bartholomew et al., 2016). Ces six étapes seront présentées dans les prochaines sous-sections.

##### 3.1.1 Évaluation des besoins

La première étape propose de procéder à une évaluation des besoins du public cible, et ce, à partir de la littérature scientifique disponible. Ainsi, l'évaluation des besoins a été réalisée grâce au cadre proposé par le modèle *Precede-Proceed* (Crosby et Noar, 2011) qui guide la conception et la planification des programmes en promotion de la santé. Rappelons que dans le cadre de ce projet, la population cible est composée des étudiant·e·s universitaires en éducation préscolaire et enseignement primaire. Pour la recension des écrits, considérant l'absence de littérature scientifique portant sur les besoins des futur·e·s enseignant·e·s, la population s'y rapprochant le plus a été ciblée pour l'analyse. De ce fait, la recension des écrits concernait les besoins des personnes enseignantes et les lacunes en termes de formation chez le personnel enseignant. Les premiers chapitres illustrent le travail de recension effectué pour cette étape.

### 3.1.2 Objectifs de changement et élaboration de la matrice

La deuxième étape nécessite de sélectionner les objectifs de changement et élaborer une matrice à partir de ces derniers. À l'issue de l'analyse des besoins, une matrice des objectifs de changements a été réalisée afin de clarifier les résultats attendus. Une matrice avec les objectifs de changements et ses déterminants a été rédigée (voir Annexe A) afin de mettre en lumière les objectifs de performance ainsi que les objectifs de changement visés par cette formation. Au terme de cette étape, les trois déterminants prioritaires sont les connaissances, la motivation et les habiletés.

### 3.1.3 La sélection du modèle théorique Information, motivation et habiletés comportementales

La troisième étape consiste à la sélection des théories appropriées et des méthodes d'intervention. Dans ce projet, le modèle théorique *Information, motivation et habiletés comportementales* (IMHC) de Fisher et al. (2003) est mobilisé autant pour la conception du module de formation que pour l'évaluation. Par ailleurs, le Conseil d'information et d'éducation sexuelle du Canada (2019) identifie le modèle IMHC comme un modèle théorique éprouvé et le recommande pour la planification, la prestation et l'évaluation des programmes d'éducation à la sexualité ; ce modèle a d'ailleurs servi d'assise théorique à une vaste gamme d'interventions efficaces surtout en promotion de la santé et du bien-être sexuel. Fisher et ses collègues (2003) postulent qu'un individu bien informé, motivé et habilité sur le plan comportemental devrait initier et maintenir les comportements préventifs souhaités. Le concept d'information est défini comme étant un ajout de connaissances pertinentes à l'acquisition d'un comportement souhaité. L'information doit être fondée sur des données probantes qui soient pertinentes et faciles à traduire en comportements. La motivation est ce qui pousse une personne à accomplir une tâche. Il faut ainsi tenir compte des facteurs motivationnels qui sont nécessaires pour amener une personne à adopter un comportement. Les habiletés comportementales correspondent aux capacités objectives reliées à un sentiment d'auto-efficacité permettant aux personnes détenant les informations et la motivation d'adopter plus efficacement un comportement (Fisher et al., 2003).

Le comportement souhaité ici étant d'aborder la thématique des violences sexuelles dans le cadre d'activités pédagogiques en éducation à la sexualité réalisées par le personnel enseignant. Les trois principaux déterminants du modèle IMHC ont servi d'ancrage pour l'élaboration des objectifs du module de formation. En effet, le module de formation créé s'assure de mettre de l'avant des notions permettant d'acquiescer de l'information à propos des violences sexuelles chez les enfants, mais aussi de susciter le développement d'une motivation quant au fait d'aborder les violences sexuelles en classe en termes de

prévention. Les habiletés quant au fait de faire de la prévention des violences sexuelles auprès des élèves en classe seront aussi mises de l'avant.

#### 3.1.4 Composantes et structure : le modèle logique du programme

La quatrième étape de l'Intervention ciblée consiste à concevoir un modèle logique du programme (ici, la formation projetée). Cet outil visuel permet de décrire le programme en présentant ses composantes et les différentes actions proposées : il est possible de retrouver entre autres des éléments tels que le but du programme, l'hypothèse sous-jacente au programme, l'énoncé du problème, les intrants, les extrants, les effets ainsi que le contexte ou les facteurs externes pouvant influencer le programme (Porteous, 2009). D'abord, le problème social est présenté afin d'illustrer par le fait même les raisons d'être du programme. Ensuite, les intrants permettent de nommer les ressources investies pour la planification et le développement du programme ainsi que ses composantes et activités. Les extrants précisent plutôt les services, activités et moyens mis en place dans le cadre du programme ainsi que les ressources qui seront mobilisées. Finalement, les effets escomptés par ce programme à court, moyen et long terme sont présentés. En bref, le modèle logique permet ainsi d'avoir en un regard les informations pertinentes sur le programme et de présenter une séquence des actions proposées permettant d'atteindre les changements visés par le programme.

Ainsi, le modèle logique pour le module de formation a été rédigé (voir Annexe B). À cette étape, il a été convenu que le module de formation allait être offert de manière asynchrone. Cette modalité permet de rejoindre plus efficacement le public cible entre autres pour permettre aux personnes étudiantes de compléter le module de formation au moment qui leur convient le mieux. Finalement, le contexte pandémique qu'a connu le Québec à ce moment-là a permis d'insérer une telle formation dans le parcours scolaire des personnes étudiantes considérant l'avènement et l'offre de service en termes de cours ou formation offerte à distance de manière asynchrone.

#### 3.1.5 Implantation du programme

La cinquième étape consiste à implanter le programme. C'est à cette étape que le module de formation est conçu dans tous ses détails et que le matériel est testé et réajusté avant sa production finale. Ainsi, un plan détaillé des contenus du module de formation a été rédigé en fonction des objectifs ciblés lors de la réalisation de la matrice ; ce plan ayant été soumis pour validation à la directrice de recherche. La plateforme en ligne Genial.ly dans sa version gratuite a été choisie pour la production du module de

formation considérant sa popularité et son efficacité reconnue dans le réseau de l'éducation. Cette plateforme, accessible sur tous les navigateurs Internet, ne nécessite aucune inscription pour les personnes utilisatrices. Ainsi, à l'aide d'un simple lien URL ainsi qu'une connexion Internet, toutes les personnes peuvent consulter le module de formation interactif en ligne et avoir accès à un enregistrement audio tout au long de la formation ainsi qu'une redirection vers différents sites Internet, lorsque proposée.

Pour compléter l'étape de la conception du module de formation *Parler de Violence Sexuelle au Primaire* (PVSP), cinq personnes ont accepté de visionner la version préliminaire. De ces cinq personnes, deux sont des étudiantes en troisième année du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, deux sont des enseignantes avec moins de trois ans d'expérience et une est sexologue et considérée experte de contenu en violence sexuelle. Leur mandat était de partager leurs commentaires sur les cinq aspects suivants : les aspects techniques (p. ex. : la facilité d'utilisation et le mode asynchrone), les aspects visuels (p. ex. : la densité du contenu à l'écran), les aspects théoriques (p. ex. : le niveau de difficulté des informations et la quantité de nouvelles informations) et les aspects pédagogiques (p. ex. : les jeux-questionnaires et le langage adapté). La compilation des commentaires émis par les cinq personnes a été discutée avec la directrice de recherche puis a permis certains réajustements au niveau de l'ajout d'exemples concrets, d'une accessibilité à plus de définitions sur certains concepts moins connus pour les futur·e·s enseignant·e·s ainsi que des explications techniques quant à l'utilisation de la plateforme.

Au terme de cette cinquième étape, la version finale du module de formation était donc prête pour son évaluation formative. La description complète de ce module est présentée à la section 3.2.

### 3.1.6 Évaluation du programme

La sixième étape, soit l'évaluation du programme, s'est opérationnalisée par l'élaboration d'un devis de recherche et du questionnaire en ligne permettant d'évaluer les différentes variables ciblées. En effet, tel que présenté précédemment, les trois variables retenues lors de l'évaluation prennent en considération les trois déterminants du modèle IMHC. Cependant, dans le cadre de la présente étude, l'observation des habiletés comportementales n'était pas possible. Ainsi, pour l'évaluation, le concept retenu est plutôt celui du sentiment d'autoefficacité. Pour ce faire, le questionnaire a été construit à partir d'autres questionnaires ayant été utilisés dans des études antérieures qui mettaient de l'avant l'une ou l'autre de ces trois variables. Ainsi, les connaissances, la motivation et le sentiment d'autoefficacité ont fait l'objet de l'évaluation du programme. Le questionnaire est explicité dans le chapitre de la méthodologie.

### 3.2 Descriptif du module de formation Parler de Violence Sexuelle au Primaire

Cette section est l'occasion de présenter un descriptif plus complet de la formation, dans sa version finale soumise à l'évaluation formative. Le module de formation *Parler de Violence Sexuelle au Primaire* (PVSP) vise la communauté étudiante du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP), soit les futur·e·s enseignant·e·s du primaire, afin de leur offrir les outils nécessaires en vue de leur mandat en éducation à la sexualité et le fait de devoir aborder la thématique des violences sexuelles. L'objectif du module de formation PVSP est de permettre aux étudiant·e·s du BEPEP d'aborder avec plus d'aisance les concepts en lien avec les violences sexuelles en classe. Telle qu'énoncé précédemment, la conception de la formation s'est appuyée sur le modèle théorique de l'Intervention ciblée (Bartholomew et al., 2016). Ainsi, en adéquation avec les principes de l'Intervention ciblée, trois objectifs de performance sont ciblés : reconnaître l'importance d'aborder la thématique des violences sexuelles en classe, planifier des situations d'apprentissages en lien avec la thématique des violences sexuelles et réagir adéquatement auprès des enfants soupçonnés ou victimes de violence sexuelle. Le tableau 3.1 détaille les objectifs de changements qui découlent des trois objectifs de performance. De plus, considérant les trois variables qui font l'objet de l'évaluation, et qui sont étroitement reliées aux trois objectifs de performance nommés précédemment, le modèle théorique central appliqué de la conception à l'évaluation du module de formation est celui proposé par Fisher et al. (2003) : *Information, motivation et habilités comportementales (IMHC)*.

Tableau 3.1 : Objectifs du module de formation *Parler de Violence Sexuelle au Primaire* (Massé, 2021)

<i>SECTION A</i>	I	M	HC
<b>Reconnaitre l'importance d'aborder la thématique des violences sexuelles auprès des élèves du primaire.</b>			
1) Clarifier la définition des violences sexuelles et ses différentes formes;	X		
2) Reconnaître la prévalence des violences sexuelles chez les enfants ;		X	X
3) Identifier les caractéristiques des violences sexuelles subies à l'enfance ;			X
<i>SECTION B</i>	I	M	HC
<b>Planifier des situations d'apprentissage en lien avec la thématique des violences sexuelles auprès des élèves du primaire.</b>			
1) Reconnaître son rôle en tant qu'enseignant-e responsable de l'éducation à la sexualité ;		X	
2) Adapter ses interventions selon les caractéristiques des élèves ;			X
3) Instaurer un climat de confiance dans la classe lors des activités en lien avec l'éducation à la sexualité ;			X
4) Se familiariser avec le matériel disponible et les contenus à aborder en lien avec la thématique des violences sexuelles ;	X		X
5) Identifier les bonnes informations et des partenaires pour planifier des situations d'apprentissage.	X		
<i>SECTION C</i>	I	M	HC
<b>Réagir de manière adéquate auprès des enfants victimes ou soupçonnés de violence sexuelle.</b>			
1) Reconnaître l'importance du dévoilement d'une situation de violence sexuelle ;		X	
2) Identifier les attitudes aidantes à adopter en cas de dévoilement et les différentes façons pour un enfant de dévoiler ;	X		
3) Reconnaître les indices qui pourraient suggérer qu'un enfant a été victime de violence sexuelle ;			X
4) Reconnaître les règles et obligations en termes de dénonciation et rapporter les faits aux autorités concernées.			X

Le module de formation PVSP est divisé en trois sections. La durée approximative pour compléter l'ensemble de ces sections est de 90 minutes, mais cela peut varier en fonction du rythme de chaque personne. La première section (section A) vise à présenter les concepts théoriques en lien avec la thématique des violences sexuelles. Ainsi, la définition des violences sexuelles, ses différentes formes, les statistiques sur l'ampleur des violences sexuelles avant l'âge de 18 ans au Québec, les conséquences possibles ainsi que les caractéristiques des individus qui commettent des violences sexuelles sur des enfants sont tous des éléments présentés dans cette section. La deuxième section (section B) porte sur l'explication détaillée des contenus et éléments à aborder dans le cadre des tâches en éducation à la sexualité en mettant un accent plus particulièrement sur la thématique des violences sexuelles. De plus, les ressources créées par le ministère de l'Éducation (p. ex. les tableaux des thématiques, les canevas

pédagogiques, etc.) et des ressources externes pertinentes à exploiter (p. ex. le site Internet du RÉCIT, le site Internet enseigner avec la littérature jeunesse, etc.) sont présentées. Finalement, sont aussi présentées des recommandations quant à l'ambiance de confiance à instaurer en classe ainsi que les différents comportements à privilégier pour faire de l'éducation à la sexualité. La troisième section (section C) vise à fournir les outils nécessaires pour recevoir un dévoilement de la part d'un enfant, entre autres en présentant les attitudes aidantes à privilégier, l'importance du dévoilement pour l'enfant, les types de dévoilement possibles et les signaux à observer; de plus, les démarches en lien avec le signalement auprès de la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) sont présentées. Le module de formation propose aussi quelques vidéos YouTube ou encore des liens vers des sites Internet en guise de complément d'information. Finalement, chacune de ces sections se termine par à un court jeu-questionnaire portant sur les informations apprises dans la section afin de consolider les acquis. La formation PVSP est offerte sur la version gratuite du site Genial.ly permettant ainsi de créer du contenu interactif et animé en ligne.

### 3.3 Définition conceptuelle et opérationnelle des concepts mobilisés pour l'étude évaluative

Les trois variables ont été mobilisées tout au long du projet de recherche actuel ; en passant de la conception à l'évaluation du module de formation. En effet, elles ont fait partie intégrante de la création du module de formation et de la construction de l'instrument de mesure dans le cadre de l'évaluation formative réalisée. À cela s'ajoute une variable d'appréciation à l'étape de l'évaluation.

#### 3.3.1 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, les connaissances correspondent à la matière qui est enseignée, laquelle est définie et décomposée en unités (Gaudreau, 2001). De plus, la taxonomie de Bloom (1975) mentionne que les connaissances sont regroupées en différents niveaux alors que chaque niveau présente une complexité différente qui peut être comprise comme des objectifs cognitifs. Ainsi, 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, 1975). Dans le cadre de l'étude actuelle, il s'agit d'acquisition de nouvelles connaissances concernant le phénomène des violences sexuelles chez les enfants. Selon le modèle IMHC, l'information

offerte doit être fondée sur des données probantes, pertinentes et faciles à transposer (Conseil d'information et d'éducation sexuelle du Canada, 2019; Fisher et al., 2003).

### 3.3.2 La motivation

Legendre (2005) définit la motivation comme un ensemble de désirs et de volontés qui poussent une personne à accomplir une tâche. Le modèle IMHC intègre le concept de la motivation, car cette dernière permet aux personnes de passer à l'action en appliquant ce qu'elles ont appris (Conseil d'information et d'éducation sexuelle du Canada, 2019). D'ailleurs, plusieurs recherches ont démontré que la motivation est étroitement liée à la curiosité, la persévérance, l'apprentissage et la performance (Deci et Ryan, 2000). Dans le cadre de cette étude, la motivation sera abordée sous deux angles, soit la motivation intrinsèque à la connaissance et la motivation intrinsèque à l'accomplissement tel que proposé par les auteur·e·s de l'échelle de mesure sélectionnée (Vallerand et al., 1989). La motivation intrinsèque à la connaissance se définit par l'exploration, la curiosité et les buts intrinsèques à apprendre (Vallerand et al., 1989). La motivation à l'accomplissement quant à elle s'oriente vers la tâche alors que la personne motivée recherche des expériences où elle peut être compétente (Vallerand et al., 1989). Ainsi, une personne est motivée à l'accomplissement lorsqu'elle fait une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle est en train de l'accomplir, de créer quelque chose ou encore d'essayer de relever un défi (Vallerand et al., 1989). Dans le cadre de l'étude actuelle, la motivation évaluée est en lien avec le fait d'aborder la thématique des violences sexuelles dans le cadre des tâches en éducation à la sexualité chez les personnes enseignante du primaire.

### 3.3.3 Les habiletés

Les habiletés comportementales font référence aux capacités des personnes à adopter efficacement un comportement (Fisher et al., 2003). Tel que soulevé par le modèle IMHC, il est essentiel d'enseigner les habiletés comportementales associées à un changement de comportement (Conseil d'information et d'éducation sexuelle du Canada, 2019). Dans le cadre de la présente étude, l'observation des habiletés comportementales n'est pas possible. Pour des raisons opérationnelles, le concept retenu est celui du sentiment d'autoefficacité. Issu de la théorie sociocognitive (Bandura et Lecomte, 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 en fait de l'évaluation faite par une personne quant à ses aptitudes et ses habiletés personnelles. En ce sens, plus une personne estime posséder les capacités nécessaires pour accomplir le comportement souhaité, plus elle présentera un

sentiment d'autoefficacité élevé. Par ailleurs, le degré de motivation d'un individu à s'engager dans des comportements est influencé par le sentiment d'autoefficacité (Bandura et Lecomte, 2007). Dans le cadre de l'étude actuelle, ce concept désigne les croyances des étudiant·e·s quant à leur capacité individuelle à accomplir des comportements liés à la prévention des violences sexuelles auprès des élèves.

#### 3.3.4 L'appréciation

En dernier lieu, l'appréciation des participant·e·s a aussi été évaluée afin de mettre en lumière les réactions d'appréciation. Ces réactions sont observées sous deux composantes : les réactions affectives et les réactions d'utilité perçue (Alliger et al., 1997). La première, souvent sollicitée dans des questionnaires administrés après la formation, concerne les réactions qui traduisent le degré de satisfaction des participant·e·s envers un programme. La seconde composante regroupe les réactions qui offrent des indications quant à la pertinence et l'utilité du programme sur les tâches à exécuter dans l'avenir. Ainsi, dans le cadre de l'étude actuelle, ces deux composantes de l'appréciation sont considérées.

## **CHAPITRE 4**

### **MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre concerne exclusivement le second volet du mémoire, soit l'évaluation formative de la formation développée. D'abord, le devis de recherche et les procédures de recrutement puis de collecte des données seront détaillés. Ensuite, les instruments de collecte des données utilisés pour colliger les données quantitatives et qualitatives seront présentés. Finalement, les considérations éthiques, les analyses effectuées ainsi qu'un portrait de l'échantillon final de l'étude actuelle seront exposés.

#### **4.1 Devis de recherche**

Cette évaluation formative des effets a été réalisée avec un protocole préexpérimental prétest et post-test. L'évaluation est dite formative, car elle est réalisée au moment de l'implantation initiale du programme afin d'être en mesure d'identifier les effets, mais surtout les modifications à apporter au module de formation avant une diffusion plus large (Joly et al., 2010). Pour ce faire, une collecte de données mixte, mais avec une prédominance pour les données quantitatives, a été priorisée. En effet, particulièrement dans les évaluations d'implantation, il y a un certain consensus quant à l'idée de combiner plusieurs méthodes de collectes de données afin de répondre à diverses questions d'évaluation (Joly et al., 2010). Ainsi, le devis mixte concomitant imbriqué a permis d'obtenir une plus large perspective en intégrant des données qualitatives aux données quantitatives (Tougas et Kishchuk, 2021). Les données quantitatives ont été recueillies d'abord dans un questionnaire en ligne puis les données qualitatives ont été recueillies grâce à l'ajout de questions ouvertes dans le questionnaire et la réalisation d'entrevues.

Il est à noter que le devis initialement prévu était quasi-expérimental en incluant un groupe témoin. Malgré les multiples efforts mis en place pour le recrutement, cette décision a dû être modifiée quelques semaines après le début du recrutement, en raison d'un petit nombre de personnes ayant répondu au prétest. En effet, la stratégie initiale pour distinguer le groupe expérimental et le groupe témoin était de diviser les deux groupes en fonction des deux universités ciblées. Ainsi, les personnes participantes d'une même université auraient pu constituer le groupe expérimental et de même pour le groupe témoin. Étant donné le nombre limité de questionnaires prétest complétés après quelques sollicitations, il a été convenu d'inclure toutes les personnes participantes dans un seul groupe qui représenterait le groupe expérimental.

## 4.2 Procédures de recrutement

Le recrutement s'est effectué à l'automne 2021. D'abord, une invitation a été envoyée par courriel pour solliciter la collaboration d'enseignant-e-s responsables d'un cours d'initiation à la recherche scientifique offert en quatrième année du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP). L'implication demandée au corps professoral était d'accueillir l'étudiante responsable de l'étude évaluative à l'intérieur de leur cours, pour une courte présentation du projet de recherche et ainsi lui permettre de solliciter la participation des personnes étudiantes. Au total, six personnes enseignantes ont été contactées par courriel et quatre d'entre elles ont accepté de collaborer dans le cadre de ce projet-pilote ; ces dernières sont affiliées à deux universités situées à Montréal. L'étudiante responsable a fait une courte présentation (environ 10 minutes) dans cinq groupes-classes, afin de présenter le projet-pilote, ses objectifs, le formulaire de consentement ainsi qu'une explication de l'implication demandée aux personnes participantes. Ces présentations ont eu lieu par Zoom, puisque l'enseignement à distance était toujours en vigueur en raison de la situation sanitaire, et ont permis de solliciter un total de 247 personnes étudiantes présentes. Lors de cette présentation, une affiche leur a été remise (voir Annexe C), afin qu'elles puissent avoir un résumé des étapes à franchir pour participer au projet de recherche ainsi que le lien pour démarrer leur participation. Deux relances ont été faites par la suite auprès du corps professoral pour leur demander de transmettre à nouveau l'affiche aux groupes-classes (il n'est cependant pas possible de confirmer si ces relances ont réellement été effectuées).

Les critères d'inclusion pour participer à l'étude étaient d'être une personne étudiante, inscrite au régime d'étude à temps plein, en quatrième année du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Le seul critère d'exclusion était celui d'étudier à temps partiel puisque dans ce profil se retrouve un certain nombre de personnes qui cumulent déjà des expériences professionnelles en enseignement; la prise en charge complète d'une classe en parallèle aux études universitaires aurait pu avoir des impacts sur les résultats de l'étude comme le fait d'avoir eu la chance de recevoir des formations sur en lien avec l'éducation à la sexualité offerte dans une école. Ainsi, l'échantillon est composé de ces personnes étudiantes inscrites au BEPEP dans deux universités francophones de Montréal. L'étude a fait appel à des volontaires, donc cela a constitué une méthode d'échantillonnage non probabiliste (Beaud, 2016). En guise de remerciement pour le temps accordé pour la participation à ce projet de recherche, un tirage au sort a permis d'octroyer deux virements Interac d'un montant chacun de 50 \$. Les personnes éligibles au tirage étaient celles ayant complété toutes les étapes du projet de recherche, soit avoir rempli le questionnaire en ligne au prétest et post-test.

En ce qui concerne le recrutement pour les entrevues, les personnes participantes devaient indiquer à la dernière question du questionnaire en ligne (post-test) si elles acceptaient de participer à une quatrième et dernière étape, soit la réalisation des entrevues. Ainsi, les personnes qui avaient signifié leur intérêt ont été contactées par courriel lorsque les dates d'entrevues ont été déterminées officiellement.

#### 4.3 Procédures pour la collecte de données

Les étudiant·e·s intéressé·e·s à participer devaient d'abord confirmer leur consentement puis compléter le questionnaire en ligne grâce au lien accessible directement sur l'affiche de recrutement distribuée à tous·tes (n = 30). À la fin du questionnaire prétest, chaque personne indiquait son adresse courriel afin que l'étudiante responsable de l'étude puisse assurer le suivi des étapes subséquentes auprès d'elle. Dans un délai de sept jours après le prétest, un lien Internet était envoyé par courriel aux personnes participantes pour accéder au module de formation *Parler de Violence Sexuelle au Primaire (PVSP)*. À la toute fin du visionnement, les personnes participantes devaient indiquer qu'elles avaient terminé le module de formation en inscrivant à nouveau leur adresse courriel (n = 15). La troisième étape était de remplir le questionnaire post-test qui s'effectuait la semaine suivant le visionnement du module de formation, dans un délai de sept jours également (n = 15). Dans ce dernier questionnaire, les personnes participantes étaient invitées à laisser leurs coordonnées si elles désiraient être contactées pour la quatrième étape, soit une entrevue (n = 3).

Un mois après la fin de la collecte des données, l'étudiante responsable de l'étude a envoyé un courriel pour valider l'intérêt des personnes ayant laissé leurs coordonnées au post-test (n = 3). Ensuite, un second courriel avec les différentes dates d'entrevues possibles a été envoyé afin de valider la disponibilité des personnes. Ainsi, les entrevues ont été réalisées, en virtuel, sur la plateforme Zoom, à l'aide d'un guide d'entrevue semi-structuré. Un enregistrement audio des entrevues a été réalisé afin de faciliter la prise de notes et la transcription des verbatims par la suite. Initialement, un groupe de discussion avait été prévu pour rassembler plusieurs personnes, cependant, considérant les disponibilités restreintes, deux entrevues ont été réalisées selon deux plages horaires différentes. Une première entrevue a été faite avec une personne participante, tandis que la deuxième entrevue a été réalisée avec deux autres personnes.

#### 4.4 Les instruments de collecte de données

##### 4.4.1 Le questionnaire en ligne

La collecte des données s'est d'abord effectuée par le biais d'un questionnaire en ligne sur la plateforme institutionnelle LimeSurvey. Cette façon de faire a été privilégiée en raison de sa flexibilité et de sa facilité d'accès. Le questionnaire est présenté à l'Annexe D.

*Profil sociodémographique.* Lors du prétest, une série de questions a permis de recueillir des informations descriptives concernant les personnes participantes, soit l'âge, le genre, l'université fréquentée, le diplôme d'étude collégiale obtenu, les autres études universitaires complétées, l'intention professionnelle après l'obtention du baccalauréat, le cycle préféré pour enseigner, le nombre de mois d'expériences professionnelles, la formation reçue à ce jour concernant la thématique des violences sexuelles chez les enfants, les activités déjà réalisées en éducation à la sexualité, les confidences potentiellement reçues d'un enfant victime de violence sexuelle et les possibles signalements faits à la Direction de la protection de la jeunesse en cas de soupçon de violence sexuelle chez un enfant.

*Connaissances à propos des violences sexuelles à l'enfance.* Les items en lien avec les connaissances proviennent du questionnaire utilisé dans le cadre d'une étude des besoins effectuée auprès d'intervenant-e-s provenant de différents milieux (Bergeron et al., 2008). Une modification mineure a été faite sur les items originaux afin de privilégier l'utilisation du terme enfant plutôt que celui de jeune. Cette section compte dix énoncés qui portent sur la définition et la prévalence de la violence sexuelle chez les enfants, les conséquences possibles, le dévoilement ainsi que la loi entourant le signalement à la Direction de la protection de la jeunesse. Les dix questions comportent les choix de réponses vrai, faux ou je ne sais pas. Les réponses ont été recodées (valeur de 0 pour une mauvaise réponse ou les réponses je ne sais pas et de 1 pour une bonne réponse), générant ainsi un score global pouvant se situer entre 0 et 10. Un score élevé signifiant ainsi un niveau élevé de connaissances à propos des violences sexuelles à l'enfance.

*Motivation à aborder la thématique des violences sexuelles en éducation à la sexualité ( $\alpha = ,92$ ).* Les items de cette section sont inspirés de l'instrument québécois disponible en français « l'échelle de motivation au travail » (Blais et al., 1993). Ainsi, bien que cette échelle date des années 1990, cette référence a été utilisée dans la très récente étude portant sur l'impact de l'adoption du télétravail sur la motivation des cadres de la fonction publique en France (Aourzag, 2021) ainsi que dans le cadre du projet « Testing the measurement invariance of the work motivation scale for training and adult education in a nationwide

study of Singapore » (Chen et Aryadoust, 2021), ce qui soutient la pertinence de l'utilisation de cet instrument de mesure. L'échelle originale comporte huit sous-dimensions de la motivation et de l'amotivation, mais seules les deux sous-dimensions suivantes sont utilisées dans le cadre de ce projet de recherche : la motivation intrinsèque à la connaissance (4 items) et la motivation intrinsèque à l'accomplissement (4 items). La motivation intrinsèque à la connaissance réfère à une personne qui fait une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle est en train d'apprendre quelque chose de nouveau; la motivation intrinsèque à l'accomplissement réfère au plaisir et à la satisfaction de la personne lorsqu'elle est en train d'accomplir, de créer ou d'essayer de relever un nouveau défi (Blais et al., 1993). En effet, ces deux sous-dimensions de la motivation sont pertinentes à explorer considérant les nouveaux apprentissages et les nouveaux défis que les personnes participantes devront réaliser. Cette section demande aux participant·e·s de se positionner face à leur niveau de motivation à aborder la thématique des violences sexuelles. Dans l'étude actuelle, seule la consigne a été modifiée et les items ont été repris tels que proposés dans l'échelle initiale. La consigne formulée est la suivante : « Dans le cadre de leur travail, les enseignants et enseignantes jouent un rôle dans l'éducation à la sexualité qui comprend d'aborder la thématique des violences sexuelle. Lorsque vous effectuerez votre dernier stage, l'une de vos tâches pourrait être d'aborder les violences sexuelles avec les élèves. Indiquez dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond à l'une des raisons pour lesquelles vous réaliseriez cette tâche. ». Ainsi, pour chacun des huit énoncés, les personnes répondaient avec le choix de réponse allant de « ne correspond pas du tout » (1) à « correspond très fortement » (7). Voici deux exemples d'énoncés : « parce que j'aurai des choses intéressantes à apprendre pour cette tâche » et « pour la satisfaction que je vivrai lorsque je serai en train de réussir des tâches difficiles ». Le score total varie entre 8 et 56 où un score plus élevé traduit un plus haut niveau de motivation à aborder la thématique des violences sexuelles auprès des élèves.

*Sentiment d'autoefficacité quant au rôle de prévention des violences sexuelles auprès des élèves ( $\alpha = ,92$ ).*

Cette section sur le sentiment d'autoefficacité est inspirée de la recherche évaluative de Bergeron (2012) portant sur le transfert des apprentissages suite à une formation dans le domaine des violences sexuelles (Bergeron et al., 2017). Quinze des 18 items de l'échelle originale ont été conservés puisqu'ils étaient cohérents avec les objectifs et contenus dans le module de formation PVSP. Les énoncés repris ont été adaptés au niveau du vocabulaire afin de rendre compte de la problématique des violences sexuelles chez les enfants plus particulièrement. Ainsi, les personnes participantes devaient indiquer à quel point elles se sentaient capables d'accomplir actuellement ce qui est décrit, sur une échelle de réponses allant de « je

me sens incapable de pouvoir le faire » (1) à « je suis certain-e de pouvoir le faire » (10). Voici deux exemples d'items : « faire preuve d'empathie et de respect pour recevoir le dévoilement d'un-e élève victime de violence sexuelle » et « signaler un-e élève à la Direction de la protection de la jeunesse que vous soupçonnez être victime de violence sexuelle ». Le score global peut se situer entre 15 et 150, un score élevé réfère à un sentiment d'autoefficacité plus élevé face au rôle de prévention des violences sexuelles.

*Appréciation ( $\alpha = ,94$ ).* La section sur l'appréciation du module de formation a été complétée uniquement au post-test. Les 13 items sont aussi inspirés de Bergeron (2012) portant sur le transfert des apprentissages suite à une formation dans le domaine des violences sexuelles. Les réactions d'appréciation ciblent la plateforme utilisée, le contenu de la formation, les méthodes pédagogiques utilisées, l'utilité de la formation et les compétences de la formatrice. Les participant-e-s indiquent à quel point ils-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. Ainsi, un score plus élevé indique une appréciation plus élevée envers la formation.

*Section des quatre questions à court développement.* Les personnes répondantes étaient invitées à s'exprimer sur ce qu'elles ont le plus appris de la formation, le plus aimé, le moins aimé et sur leurs commentaires ou suggestions pour l'amélioration de la formation.

*Exposition à la formation.* Une dernière question porte sur l'autoévaluation des personnes participantes quant à leur exposition à la formation (question uniquement au post-test). La consigne formulée est la suivante : « la formation PVSP comprenait 3 sections : la section A permettait de mieux comprendre les violences sexuelles chez les enfants, la section B portait sur les contenus en éducation à la sexualité et la section C portait sur le dévoilement et le signalement des violences sexuelles. Sélectionnez le chiffre qui correspond à votre réponse à l'aide de l'échelle suivante. » Les personnes participantes indiquaient dans quelle mesure elles ont été exposées à l'ensemble du module de formation, à l'aide d'une échelle allant de « je n'ai pas été en mesure de regarder la formation » (1) à « totalement » (10).

#### 4.4.2 L'entrevue semi-dirigée

Des entrevues ont été réalisées à partir d'un guide d'entrevue semi-dirigé élaboré pour répondre aux objectifs de ce projet. Au total, cinq thématiques ont été abordées lors de ces entrevues soient : les

opinions sur les modalités utilisées, l'appréciation générale du module de formation, les effets perçus à la suite du module de formation, sa pertinence ainsi que les recommandations pour améliorer ce module de formation. Pour ce faire, des questions centrales ainsi que des sous-questions ont composé le canevas d'entrevue. Des entrevues d'une durée de 60 minutes ont été réalisées par l'étudiante responsable du projet de recherche. L'Annexe E présente le canevas d'entrevue.

#### 4.5 Considérations éthiques

La formation en ligne EPTC2 a été complétée par l'étudiante et un certificat d'accomplissement a été remis (voir Annexe F). Le projet de recherche a aussi obtenu son certificat d'approbation éthique par le comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de la Faculté des sciences humaines (voir Annexe G).

L'étudiante responsable du projet a d'abord expliqué les informations relatives à l'étude aux étudiant·e·s du BEPEP lors de sa visite virtuelle dans les groupes-cours. Ensuite, le lien envoyé à ces étudiant·e·s menait au formulaire d'informations et de consentement (présenté à l'Annexe H). Ce formulaire expliquait les grandes étapes du projet de recherche, ses objectifs, les avantages et risques possibles ainsi que les informations des personnes ressources à contacter au besoin. Lors de la réalisation des entrevues, le consentement des personnes participantes a été validé oralement et enregistré. Ainsi, avant de démarrer les entrevues, l'étudiante a rappelé les objectifs de la rencontre, les règles de conduite ainsi que les principes éthiques (notamment sur le respect à la confidentialité des éléments de réponses partagés dans le cadre des entrevues). Toutes les personnes qui ont participé aux entrevues ont accepté ces termes.

Par ailleurs, pour permettre les communications entre les différentes étapes du projet, soit envoyer le lien vers le module de formation et celui vers le questionnaire post-test, les personnes participantes devaient inscrire leur adresse courriel. Ces informations personnelles ont été comptabilisées dans un document sur un serveur sécurisé dont l'accès était limité par un mot de passe connu seulement par l'étudiante. Tous les questionnaires complétés ont été gérés de manière confidentielle.

Ce projet de recherche représentait un risque faible pour les participant·e·s. Cependant, il était possible d'envisager que le fait de parler d'un sujet sensible, tel que les violences sexuelles en enfance, pourrait faire émerger des émotions négatives chez les participant·e·s. Pour ce faire, des références vers des ressources pour adultes ont été présentées au début du module de formation et il était possible de mettre sur pause ou d'arrêter la formation à tout moment pour les personnes qui en ressentiraient le besoin.

#### 4.6 Analyses effectuées

D'abord les données quantitatives ont été analysées à l'aide du logiciel Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, version 26). Pour les données sociodémographiques, des analyses descriptives ont été réalisées afin d'établir le portrait des personnes participantes, et ce, pour l'ensemble des variables au prétest. Ces analyses ont été effectuées pour les 30 personnes ayant complété le prétest et pour l'échantillon final des 15 personnes ayant complété toutes les étapes. Le portrait sociodémographique de l'échantillon initial et final est présenté à la section suivante et l'Annexe I présente les fréquences de l'échantillon initial pour les trois variables dépendantes (puisque les analyses prétest-post-test ne reposent que sur l'échantillon final des 15 personnes participantes).

En second, une série de tests de Chi-carré et Tests-T a permis de vérifier l'équivalence entre le groupe des participant·e·s ayant complété seulement le prétest ( $n = 15$ ) et le groupe ayant complété toutes les étapes et constituant ainsi l'échantillon final ( $n = 15$ ). Ces analyses démontrent une équivalence entre les deux groupes pour les trois variables dépendantes, les différences statistiques étant non significatives ( $p \geq 0.05$ ). En effet, les personnes participantes ayant complété uniquement le prétest présentent un score de connaissances de 6,33 (É.T. = 1,39) tandis que celles ayant complété toutes les étapes présentent un score de 6,46 (É.T. = 1,35). Concernant la variable de la motivation, les personnes ayant complété uniquement le prétest rapportent un score de 37 (É.T. = 12,46) tandis que celles ayant complété toutes les étapes présentent un score de 32,92 (É.T. = 11,32) ( $t_{(138,75)} = 132$ ,  $p = 0,33$ ) Finalement, concernant la variable de l'autoefficacité, les personnes participantes ayant complété uniquement le prétest présentent un score de 94,8 (É.T. = 28,86) tandis que les personnes ayant complété toutes les étapes présentent quant à elle un score de 89,20 (É.T. = 24,24) ( $t_{(165)} = 156$ ,  $p = 0,3$ ). Ces résultats pour les trois variables dépendantes à l'étude permettent donc de conclure qu'il n'y a pas de différence significative entre les personnes participantes ayant mis fin à leur participation et celles ayant complété toutes les étapes.

Par la suite, des Tests-T pour échantillons appariés ont été menées afin de déterminer si le module de formation asynchrone était associé à des améliorations entre le prétest et le post-test sur les variables dépendantes suivantes : les connaissances, la motivation et le sentiment d'autoefficacité. Ainsi, l'ensemble des résultats présentés reposent exclusivement sur le groupe de personnes ayant complété toutes les étapes ( $n = 15$ ). Enfin, des analyses descriptives ont été menées dans le but d'établir le degré d'appréciation des personnes participantes envers le module de formation.

Finalement, pour les données qualitatives, des analyses ont été faites à partir des questions ouvertes dans le questionnaire post-test ainsi que des entrevues. Toutes les réponses obtenues ainsi que les verbatims des entrevues réalisées ont été colligées et analysées à l'aide du logiciel de traitement des données qualitatives Nvivo 12. Ainsi, l'analyse thématique a permis une analyse des corpus afin d'en extraire un certain nombre de thématiques représentatives du contenu analysé. Pour ce faire, des catégories ont émergé permettant de mettre en lumière des segments de verbatims et des phrases récurrentes significatives (Fortin et Gagnon, 2016b). Ainsi, tel que proposé par Paillé et Mucchielli (2016) « il s'agit en somme de construire un panorama ». Le fait de procéder à un tel codage thématique a ainsi permis de découvrir les relations entre les différentes catégories ressorties et de faire émerger les messages clés des données récoltées afin de répondre à des questions de recherches (Fortin et Gagnon, 2016b). En conclusion, l'ensemble des résultats a pu contribuer à l'avancement des connaissances, soit dans ce cas-ci l'appréciation générale, les commentaires et les recommandations des futur·e·s enseignant·e·s en termes d'offre de formation asynchrone sur la thématique des violences sexuelles. Cela a donc permis d'avoir une vue d'ensemble des thèmes analysés en fonction des orientations de la recherche ce qui demeure une façon de faire propre aux sciences sociales (Paillé et Mucchielli, 2016).

#### 4.7 Portrait de l'échantillon

Au total, 30 personnes ont répondu au prétest, mais l'échantillon final est constitué des 15 personnes participantes ayant répondu au prétest et au post-test. Ces personnes étaient inscrites en quatrième année du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Le tableau 4.1 expose le profil de l'échantillon initial de 30 personnes et les résultats des analyses comparatives entre le groupe de personnes ayant complété l'étude et le groupe n'ayant pas complété l'étude (uniquement le prétest).

Les caractéristiques de l'échantillon final des 15 étudiant·e·s sont les suivantes. L'âge moyen se situe à 26,6 ans (É.T = 7,54). Les personnes s'identifiant comme femme (80 %) sont plus nombreuses que les personnes s'identifiant comme homme (13,3 %) ou comme non binaire (6,7 %). Une majorité (60 %) prévoit enseigner dès l'année suivante, à la fin de leur baccalauréat, tandis que les autres désirent poursuivre leurs études au deuxième cycle. En moyenne, les participant·e·s (73,3 %) cumulent entre un à six mois d'expérience professionnelle en enseignement, en excluant les stages obligatoires. Finalement, 80 % des personnes participantes affirment ne pas avoir abordé la thématique des violences sexuelles dans le cadre de leurs cours au baccalauréat.

Tableau 4.1: Portrait sociodémographique de l'échantillon initial et l'échantillon final

	Échantillon initial au prétest (n = 30)	Participant.es ayant complété seulement le prétest (n = 15)	Échantillon final au post-test (n = 15)	<i>t</i>	ddl	<i>p</i>
	%	%	%			
<b>Genre</b>						
Femme	90	100	80			
Homme	6,7	0	13,3	-	-	-
Non-binaire	3,3	0	6,7			
<b>Âge</b>						
20 – 29 ans	80	80	80			
30 – 39 ans	3,3	0	6,7	4,58	2	0,10
40 – 49 ans	16,7	20	13,3			
<b>Diplôme d'études collégiales obtenu</b>						
Pré-universitaire	86,7	86,7	86,7			
Technique	13,3	13,3	13,3	0,36	1	0,55
<b>Que prévoyez-vous faire après votre baccalauréat ?</b>						
Enseigner	56,7	53,3	60			
Poursuivre ses études	43,3	46,7	40	5,40	1	0,20
<b>Actuellement, à quel(s) cycle(s) désirez-vous enseigner ?</b>						
Préscolaire	30	13,3	46,7			
1 <sup>e</sup> cycle	16,7	13,3	20			
2 <sup>e</sup> cycle	23,3	26,7	20	0,24	1	0,88
3 <sup>e</sup> cycle	36,7	26,7	46,7			
<b>Mois d'expériences professionnelles en enseignement (en excluant les stages)</b>						
Pas d'expérience	16,7	20	13,3			
12 mois et moins	76,7	66,7	86,7	1,15	2	0,56
13 mois et plus	6,7	13,3	0			
<b>Dans le cadre de vos cours au baccalauréat, avez-vous abordé la thématique des violences sexuelles ?</b>						
Non	83,3	86,7	80			
Oui	16,7	13,3	20	1,30	1	0,26
<b>Dans le cadre de votre travail, avez-vous reçu une formation sur la thématique des violences sexuelles ?</b>						
Non	90	93,3	86,7			
Oui	10	6,7	13,3	0,17	1	0,69
<b>Avez-vous déjà complété au moins une fois la formation sur les violences à caractère sexuel de votre université ?</b>						
Non	43,3	53,3	33,3			
Oui	56,7	46,7	66,7	2,14	1	0,14

## CHAPITRE 5

### ARTICLE

Laurianne Massé, candidate à la maîtrise en sexologie, UQAM

Manon Bergeron, professeure au département de sexologie, UQAM

Titre : Projet-pilote d'une formation asynchrone sur la thématique des violences sexuelles chez les enfants: évaluation des effets chez les étudiant-e-s du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire

Résumé : Ce projet-pilote vise à concevoir et évaluer les effets d'un module de formation portant sur la thématique des violences sexuelles dans le cadre des tâches en éducation à la sexualité. Recrutées, 15 personnes étudiant-e-s au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire ont complété toutes les étapes de la démarche évaluative. Les résultats indiquent que leur participation est associée à une augmentation des connaissances à propos des violences sexuelles à l'enfance, de la motivation à faire de l'éducation à la sexualité et du sentiment d'autoefficacité face à leur rôle de prévention des violences sexuelles auprès des élèves. Le projet-pilote plaide en faveur d'une formation en matière de prévention des violences sexuelles chez les enseignant-e-s, et ce, dès leur formation initiale.

Mots-clés : éducation à la sexualité, prévention des violences sexuelles, évaluation de programme, formation initiale, enseignement primaire

### 5.1.1 Les violences sexuelles<sup>2</sup> chez les enfants

La prévalence des violences sexuelles envers les enfants est préoccupante. Selon les dernières données québécoises d'une étude réalisée auprès d'un échantillon représentatif de la population adulte, une femme sur cinq et un homme sur dix avaient vécu une situation d'agression sexuelle avant d'atteindre l'âge de 18 ans (Tourigny et al., 2008). La violence sexuelle peut entraîner de lourdes conséquences, tant pour les enfants victimes et leurs proches que pour la société. Les conséquences et leur intensité varient d'un enfant à l'autre en fonction des caractéristiques de l'enfant et de la violence sexuelle vécue (Collin-Vézina et al., 2013; Hébert, 2011). Ainsi, bien que les conséquences ne soient pas toujours visibles immédiatement, le bien-être des personnes victimes peut être ébranlé à différents moments de leur vie (Collin-Vézina et al., 2013). En effet, il peut y avoir des effets physiques comme des blessures et des douleurs chroniques (Knack et al., 2019). Les personnes victimes peuvent vivre de la dépression, un syndrome de stress post-traumatique ou encore faire des tentatives de suicide. On peut aussi observer des troubles de comportements intériorisés (p. ex. l'anxiété et la dépression) et des troubles extériorisés (p. ex. des comportements turbulents et de l'opposition) (Langevin et Hébert, 2021). Des difficultés de sommeil sont aussi plus fréquentes ainsi que des symptômes de dissociation. Les enfants peuvent aussi vivre des difficultés académiques et des échecs scolaires. Finalement, le fait de vivre de la violence sexuelle à l'enfance est un facteur de risque associé à l'apparition de problèmes d'adaptation psychologique et sociale qui peut perdurer dans le temps (Hébert, 2011). Par ailleurs, le personnel enseignant qui côtoie ces enfants âgés entre cinq et 17 ans quotidiennement occupe une place stratégique permettant de détecter et de signaler les maltraitances faites envers les enfants, comme les violences sexuelles (Bergeron et Hébert, 2011). Ainsi, la prévention en milieu scolaire contribuerait à diminuer la prévalence des violences sexuelles et ses conséquences sur les enfants.

Selon les « Orientations gouvernementales en matière d'agression sexuelle » l'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. (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2001)

---

<sup>2</sup> L'utilisation du thème *violence sexuelle* est de plus en plus commune dans la littérature puisque ce thème permet d'inclure différentes formes de violence, dont l'agression sexuelle. Ainsi, ce concept est priorisé dans le cadre de ce projet-pilote.

### 5.1.2 L'éducation à la sexualité en contexte scolaire québécois

Au Québec, le ministère de l'Éducation (MES) souligne la nécessité de faire de l'éducation à la sexualité auprès des enfants afin de favoriser leur développement dans un contexte sécuritaire et de favoriser une saine construction identitaire (MES, 2018). En ce sens, l'éducation à la sexualité est obligatoire dans le cursus scolaire de tous les élèves depuis 2018 (MES, 2018). Pour ce faire, le MES a établi une liste, au niveau primaire, de 18 contenus obligatoires à aborder dont la thématique des violences sexuelles. Chaque établissement scolaire détermine de quelle façon l'éducation à la sexualité est offerte, soit par l'équipe-école exclusivement ou en collaboration avec des ressources externes. Cependant, il est possible de constater que les personnes enseignantes en classe sont souvent considérées comme l'option la plus viable pour faire de l'éducation à la sexualité, car elles sont présentes dans toutes les écoles (Action Canada pour la santé & les droits sexuels, 2020; Descheneaux et al., 2019; Jetté, 2017).

Malgré le fait que le personnel scolaire soit mandaté pour aborder les contenus obligatoires auprès de leurs élèves, la thématique des violences sexuelles demeurerait celle avec laquelle il est le moins à l'aise (Fournier-Gallant, 2019; Jetté, 2017; Ordre professionnel des sexologues du Québec (OPSQ), 2020). En effet, il y aurait une lacune importante en termes de préparation avant leur arrivée sur le marché du travail (Duquet, 2006; Fournier-Gallant, 2019; Ordre professionnel des sexologues du Québec (OPSQ), 2020; Young et Durocher, 2010).

Ainsi, bien que des formations soient offertes dans les centres de services scolaires ou les écoles privées, il semblerait qu'elles soient accessibles exclusivement pour le personnel scolaire embauché, mais non pour les futur-e-s enseignant-e-s. Or, il serait pertinent de l'offrir pendant la formation universitaire afin de leur offrir une préparation minimale avant leur arrivée sur le marché du travail. Le présent projet-pilote vise ainsi à pallier cette absence par la conception et l'évaluation d'un module de formation destiné spécifiquement aux étudiant-e-s en quatrième année de formation du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP).

## 5.2 L'objectif de l'étude

Les étudiant·e·s au BEPEP dans le cadre de leur stage assureront la prise en charge complète d'une classe et seront donc potentiellement exposé·e·s à des situations telles qu'un dévoilement d'une situation de violence sexuelle ou encore le fait d'animer des activités en éducation à la sexualité. Cependant, l'absence de formation accessible et disponible dans les universités du Québec peut affecter leur préparation pour une telle prise en charge. En ce sens, l'objectif général du projet se décline ainsi : concevoir un module de formation asynchrone sur la thématique des violences sexuelles destiné aux étudiant·e·s du BEPEP et procéder à l'évaluation formative des effets à court terme. À l'aide d'un devis préexpérimental avec une collecte de données mixte, le volet évaluatif vise les deux objectifs spécifiques suivants : 1) vérifier les effets du module de formation sur les connaissances à propos des violences sexuelles à l'enfance, la motivation à aborder la thématique des violences sexuelles dans le cadre des tâches en éducation à la sexualité et le sentiment d'autoefficacité face au rôle de prévention des violences sexuelles auprès des élèves ; 2) documenter l'appréciation des personnes participantes et la pertinence du module de formation dans le cadre de la formation initiale des futur·e·s enseignant·e·s.

## 5.3 La description du module de formation asynchrone

Sur le plan de la planification, la conception de la formation s'est appuyée sur le modèle de l'Intervention ciblée (Bartholomew et al., 2016). Ce modèle, reconnu pour son apport dans la planification de programme en promotion de la santé, comprend six étapes à réaliser de manière itérative de la conception à l'évaluation. Ces étapes ont été réalisées de la conception à l'évaluation du module de formation. Sur le plan théorique, le développement du module de formation s'appuie sur le modèle Information, motivation et habilités comportementales (IMHC) de Fisher et ses collègues (2003) qui soutiennent qu'un individu bien informé, motivé et habilité sur le plan comportemental devrait initier et maintenir les comportements préventifs souhaités. Le modèle IMHC a été sélectionné, car il a servi de base à une gamme d'interventions efficaces en promotion de la santé et a aussi été appuyé par des recherches évaluatives qui ont démontré son efficacité (Conseil d'information et d'éducation sexuelle du Canada, 2019).

Le module de formation intitulé *Parler de Violence Sexuelle au Primaire (PVSP)*, vise la communauté étudiante du BEPEP, soit les futur·e·s enseignant·e·s du primaire, afin de leur offrir les outils nécessaires en vue de leurs tâches en éducation à la sexualité. L'objectif général du module de formation PVSP est de

permettre aux étudiant-e-s du BEPEP d'aborder avec plus d'aisance les concepts en lien avec les violences sexuelles en classe. Trois objectifs plus spécifiques sont aussi ciblés et constituent chacune des sections présentées.

La première section vise à reconnaître l'importance d'aborder la thématique des violences sexuelles auprès des élèves du primaire en identifiant les différentes formes, en reconnaissant la prévalence et en identifiant les caractéristiques des violences sexuelles subies à l'enfance. L'objectif de la deuxième section est de planifier des situations d'apprentissages en lien avec la thématique des violences sexuelles auprès des élèves du primaire en se familiarisant avec le matériel disponible et les contenus à aborder, en identifiant les bonnes informations et les partenaires potentiels, en reconnaissant son rôle en tant qu'enseignant-e responsable de l'éducation à la sexualité et son pouvoir d'agir dans la prévention des violences sexuelles. La troisième section a pour objectif de réagir de manière adéquate auprès des enfants victimes ou soupçonnés de violence sexuelle en reconnaissant l'importance du dévoilement, en identifiant les attitudes aidantes à adopter en cas de dévoilement, en reconnaissant les indices qui pourraient suggérer qu'un enfant a été victime de violence sexuelle et en reconnaissant les règles et obligations en termes de dénonciation pour rapporter les faits aux autorités concernées. Chacune de ces sections se termine par un court jeu-questionnaire portant sur les informations apprises dans la section afin de consolider les acquis. La formation est offerte sur la version gratuite de la plateforme Genial.ly permettant ainsi de créer du contenu interactif en ligne. La durée approximative pour compléter l'ensemble du module de formation est de 90 minutes. Ce module a été développé dans le cadre d'un projet de maîtrise en sexologie de l'Université du Québec à Montréal, par la première autrice. Le contenu a été révisé par deux personnes expertes ; l'une en pédagogie et l'autre en sexologie. La formation a aussi été expérimentée par cinq personnes provenant du milieu de l'enseignement afin de procéder à quelques modifications avant la phase d'évaluation formelle.

#### 5.4 Méthodologie

Une évaluation formative des effets a été réalisée avec un protocole préexpérimental et une collecte de données prétest et post-test (Alain et Dessureault, 2009). Ainsi, le devis mixte concomitant imbriqué a permis d'obtenir une plus large perspective en intégrant des données qualitatives aux données quantitatives recueillies (Tougas et Kishchuk, 2021).

#### 5.4.1 Le déroulement de la démarche évaluative

L'échantillon est composé de personnes étudiantes inscrites en quatrième année du BEPEP des universités ciblées. Ces personnes participantes devaient être inscrites au régime d'étude à temps plein. Le seul critère d'exclusion était donc d'étudier à temps partiel puisque dans ce profil se retrouvent un certain nombre de personnes qui cumulent déjà des expériences professionnelles en enseignement (Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec, 2022). L'étude a fait appel à des volontaires, donc correspond à une méthode d'échantillonnage non probabiliste (Beaud, 2016). Il n'a pas été possible d'inclure un groupe témoin en raison du nombre limité de personne ayant répondu à l'invitation.

Le recrutement s'est effectué durant la session d'automne 2021 dans deux universités québécoises francophones. D'abord, un courriel de sollicitation a été envoyé à six personnes responsables d'un cours d'initiation à la recherche scientifique offert en quatrième année du BEPEP à la session d'automne 2021; quatre d'entre elles ont accepté que l'équipe de recherche présente le projet durant les heures de cours pour solliciter la participation des étudiant-e-s (total de 247 personnes étudiantes rejointes). Lors de ces présentations virtuelles, une affiche informative a été partagée comprenant notamment la nature de la contribution demandée ainsi qu'un lien menant directement au formulaire de consentement et au questionnaire en ligne.

Les personnes intéressées ont donc répondu à un premier questionnaire en ligne (prétest) en fournissant une adresse courriel pour être contactées pour la seconde étape. Après un délai de sept jours, un lien Internet était envoyé aux personnes participantes pour accéder au module de formation en guise de deuxième étape. Sept jours plus tard, la troisième étape était de remplir le questionnaire post-test en ligne. Dans ce dernier questionnaire, les personnes participantes étaient invitées à laisser leur adresse courriel si elles désiraient être contactées pour la dernière étape, soit les entrevues (quatre personnes ont manifesté leur intérêt et trois ont réellement participé aux entrevues). Le projet de recherche a obtenu l'approbation du comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de la Faculté des sciences humaines des autrices.

L'échantillon initial est composé de 30 personnes étudiantes qui ont minimalement complété le questionnaire prétest. En dépit des relances par courriel, la moitié de ces participant-e-s n'ont pas répondu pour confirmer qu'ils-elles avaient bien visionné la formation (la version gratuite de la plateforme utilisée n'ayant pas cette option). Ces personnes n'ont donc pas poursuivi. L'échantillon final est donc composé

de 15 personnes participantes ayant complété toutes les étapes de la procédure de démarche évaluative. Ainsi, les résultats quantitatifs pour le présent article reposent sur cet échantillon de 15 personnes.

#### 5.4.2 Le profil sociodémographique de l'échantillon

L'échantillon final est constitué de 15 personnes issues de la communauté étudiante inscrites en quatrième année du BEPEP. L'âge moyen se situe à 26,6 ans (É.T = 7,54). Les personnes s'identifiant comme femme (80 %) sont plus nombreuses que les personnes s'identifiant comme homme (13,3 %) ou comme non binaire (6,7 %). Une majorité (60 %) prévoit enseigner dès l'année suivante, à la fin de leur baccalauréat, tandis que d'autres (40 %) souhaitent poursuivre leurs études au deuxième cycle en éducation. En moyenne, les participant-e-s (73,3 %) ont un à six mois d'expérience professionnelle en enseignement, en excluant les stages obligatoires dans leur programme d'étude. Finalement, 80 % d'entre eux-elles affirment ne pas avoir abordé la thématique des violences sexuelles dans le cadre de leurs cours au BEPEP.

#### 5.4.3 La collecte des données par un questionnaire et des entrevues

La collecte de données s'est effectuée par le biais d'un questionnaire en ligne (prétest et post-test) sur la plateforme institutionnelle LimeSurvey. Le questionnaire évalue chacune des trois variables ciblées.

*Profil sociodémographique.* Lors du prétest, une série de questions a permis de recueillir les informations descriptives suivantes: l'âge, le genre, les choix professionnels pour l'année suivante, le nombre de mois d'expérience professionnelle en enseignement à l'exception des stages, le fait d'avoir déjà abordé la thématique des violences sexuelles dans les cours au baccalauréat, les formations reçues sur la thématique des violences sexuelles chez les enfants dans le cadre du travail et le fait d'avoir complété au moins une fois la formation offerte dans les établissements d'enseignement supérieur du Québec sur les violences à caractère sexuel.

*Connaissances.* Les items en lien avec les connaissances à propos des violences sexuelles à l'enfance proviennent d'un questionnaire utilisé dans le cadre d'une analyse des besoins de formation en matière de violence sexuelle (Bergeron et al., 2008). Cette section compte dix énoncés concernant la problématique des violences sexuelles chez les enfants, notamment en lien avec la définition, la prévalence, les conséquences, ainsi que la loi entourant le signalement. Les questions comportent des

réponses dichotomiques vrai ou faux. Les réponses ont été recodées (0 pour une mauvaise réponse et 1 pour une bonne réponse), générant ainsi un score global pouvant se situer entre 0 et 10, un score plus élevé signifiant un niveau élevé de connaissances à propos des violences sexuelles à l'enfance.

*Motivation* ( $\alpha = ,95$ ). Les items en lien avec la motivation à aborder la thématique des violences sexuelle en éducation à la sexualité sont inspirés de l'instrument québécois « l'échelle de motivation au travail » (Blais et al., 1993). Cette échelle québécoise est largement utilisée pour évaluer la motivation au travail, notamment dans deux études récentes sur l'impact de l'adoption du télétravail sur la motivation (Aourzag, 2021) ainsi que la formation aux adultes (Chen et Aryadoust, 2021). L'échelle originale comporte huit sous-dimensions de la motivation et de l'amotivation, dont les deux sous-dimensions suivantes qui sont utilisées dans la présente étude: la motivation intrinsèque à la connaissance et la motivation intrinsèque à l'accomplissement. Cette section débute avec cette mise en contexte et la consigne suivante afin de bien situer le concept de la motivation: « Dans le cadre de leur travail, les enseignants et enseignantes jouent un rôle dans l'éducation à la sexualité qui comprend d'aborder la thématique des violences sexuelles. Lorsque vous effectuerez votre dernier stage, l'une de vos tâches pourrait être d'aborder les violences sexuelles avec les élèves. Indiquez dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond à l'une des raisons pour lesquelles vous réaliseriez cette tâche ». Ainsi, cette section comporte huit items avec une échelle dont la réponse se situe de «ne corresponds pas du tout » (1) à « corresponds très fortement » (7). Voici un exemple d'item: « pour la satisfaction que je vivrai lorsque je serai en train de réussir des tâches difficiles ». Un score total variant entre 8 et 56 est possible. Un score plus élevé traduit un plus haut niveau de motivation à aborder la thématique des violences sexuelles en éducation à la sexualité.

*Sentiment d'autoefficacité* ( $\alpha = ,93$ ). Les items en lien avec le sentiment d'autoefficacité face au rôle de prévention des violences sexuelles auprès des élèves sont adaptés de la recherche évaluative d'une formation dans le domaine de la violence sexuelle (Bergeron, 2012). Cette section compte 15 items dont les réponses varient sur une échelle allant de « je me sens incapable de pouvoir le faire » (1) à « je suis certain-e de pouvoir le faire » (10). Les personnes participantes doivent indiquer à quel point elles se sentent capables d'accomplir actuellement ce qui est décrit dans les énoncés tels que ceux-ci: « faire preuve d'empathie et de respect pour recevoir le dévoilement d'un-e élève victime de violence sexuelle » et « signaler un-e élève à la Direction de la protection de la jeunesse que vous soupçonnez être victime de violence sexuelle ». Le score global peut se situer entre 15 et 150. Un score plus élevé réfère à un plus grand sentiment d'autoefficacité face au rôle de prévention des violences sexuelles.

*Appréciation* ( $\alpha = ,93$ ). Finalement, la section sur l'appréciation du module de formation est elle aussi adaptée de l'étude évaluative de Bergeron (2012). Ainsi, le questionnaire de la présente étude comporte cinq sections. Les réactions d'appréciation ciblent la plateforme utilisée, le contenu de la formation, les méthodes pédagogiques utilisées, l'utilité de la formation et les connaissances de la formatrice. Les participant-e-s indiquent à quel point ils-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 plus élevé indique une plus grande appréciation envers le module de formation.

*Section à court développement*. Les personnes étaient invitées à s'exprimer sur ce qu'elles ont le plus appris de la formation, le plus aimé, le moins aimé et sur leurs commentaires ou suggestions pour l'amélioration de la formation.

*Exposition au module de formation*. À l'aide d'une échelle allant de « je n'ai pas été en mesure de regarder la formation » (1) à « totalement » (10) les participant-e-s devaient autodéclarer leur visionnement de la formation.

Les entrevues semi-dirigées se sont déroulées en ligne, via la plateforme Zoom et un enregistrement audio a été produite afin de faciliter la prise de notes et l'analyse des données. Au total, deux entrevues ont eu lieu, l'une comptait deux participant-e-s et l'autre une seule participante considérant l'impossibilité de trouver une plage horaire commune. Cinq thématiques sont abordées lors des entrevues soit: les opinions sur les modalités utilisées, l'appréciation générale du module de formation, les effets perçus à la suite du module de formation, la pertinence du module de formation ainsi que les recommandations en lien avec le module de formation. Pour ce faire, des questions centrales ainsi que des sous-questions ont composé le canevas d'entrevue.

## 5.5 Les analyses effectuées

D'abord, les personnes ayant complété toutes les étapes du projet-pilote ( $n = 15$ ) ont été comparées aux personnes n'ayant complété que le prétest ( $n = 15$ ) sur le plan des données sociodémographiques et des scores obtenus lors du prétest pour les trois variables évaluées. Cette comparaison permettait de vérifier des différences entre les deux groupes qui pourraient potentiellement suggérer des explications quant à leur désistement de l'étude (p. ex. le groupe des personnes ayant abandonné aurait pu présenter un

niveau de motivation moins élevé). Aucune différence significative n'a été observée entre les deux groupes pour l'ensemble des variables examinées, les deux groupes peuvent donc être considérés comme équivalents. Ainsi, les analyses subséquentes ont été effectuées exclusivement avec les 15 personnes composant le groupe expérimental.

Des tests-t pour échantillons appariés ont été réalisés afin de déterminer si la participation au module de formation était associée à des améliorations entre le prétest et le post-test, sur les connaissances à propos des violences sexuelles à l'enfance, la motivation à aborder la thématique des violences sexuelles en éducation à la sexualité et le sentiment d'autoefficacité face à leur rôle de prévention des violences sexuelles auprès des élèves. De plus, l'indice du D de Cohen a aussi été utilisé afin de mesurer la taille des effets observés. Ainsi un D se situant au tour de 0,20 est considéré comme une taille d'effet faible, alors que 0,50 équivaut à un effet moyen puis au-delà de 0,80 cela représente une grande taille d'effet (Cohen, 1988).

Finalement, pour les données qualitatives, soit les données recueillies par les quatre questions ouvertes du questionnaire ainsi que durant les entrevues, l'analyse thématique a permis une analyse des corpus afin d'en extraire un certain nombre de thématiques. Pour ce faire, des catégories ont émergé permettant de mettre en lumière des segments de verbatims et des phrases récurrentes significatives afin de faire émerger les messages clés des données récoltées pour répondre aux questions de recherches (Fortin et Gagnon, 2016b).

## 5.6 Résultats

L'objectif principal du projet de recherche est de procéder à l'évaluation formative des effets de ce module de formation sur les étudiant-e-s du BEPEP, plus spécifiquement sur leur niveau de connaissances à propos des violences sexuelles à l'enfance, de motivation à aborder la thématique des violences sexuelles en éducation à la sexualité et leur sentiment d'autoefficacité face à leur rôle de prévention des violences sexuelles auprès des élèves. Ainsi, les résultats du questionnaire seront d'abord présentés afin de mettre en lumière les effets sur les trois variables évaluées puis suivront les résultats obtenus quant à l'appréciation des personnes participantes. Il est à noter que 93,3 % de l'échantillon affirme avoir complété totalement le module de formation PVSP.

### 5.6.1 Les effets de la participation au module de formation

Le Tableau 1 présente les résultats des test-t entre le prétest et post-test pour les trois variables examinées. Ces analyses révèlent des différences statistiquement significatives autant pour les connaissances à propos des violences sexuelles à l'enfance, la motivation à aborder la thématique des violences sexuelles en éducation à la sexualité et le sentiment d'auto-efficacité face au rôle de prévention des violences sexuelles. En moyenne, les participant-e-s obtiennent des scores plus élevés sur les connaissances au post-test (M = 8,40 ; ET = 1,12) qu'au prétest (M = 6,46 ; ET = 1,35). Dans ce cas-ci, les analyses du D de Cohen relèvent une taille d'effet moyenne (D = 0,63). Les participant-e-s rapportent également des scores plus élevés au post-test (M = 37,27 ; ET = 8,92) qu'au prétest (M = 32,93 ; ET = 11,32). Une taille d'effet moyenne est aussi observée pour cette variable avec les analyses du D de Cohen (D = 0,42). Finalement, les participant.es rapportent des scores plus élevés au post-test (M = 119,80 ; ET = 16,61) qu'au prétest (M = 89,20 ; ET = 24,25). Pour cette dernière variable, les analyses du D de Cohen relèvent cette fois-ci une grande taille d'effet (D = 1,47).

Tableau 5.1 : Effet de la participation au module de formation sur les variables

	Pré-test (n = 15)		Post-test (n = 15)		t	ddl	p
	M	ÉT	M	ÉT			
Score connaissances (0 – 10)	6,46	1,35	8,40	1,12	-5,39	14	0,00
Score motivation (8 – 56)	32,93	11,32	37,27	8,92	-2,40	14	0,03
Score auto-efficacité (15 - 150)	89,20	24,25	119,80	16,61	-4,58	14	0,00

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

Par le biais d'une question ouverte dans le questionnaire, les participant-e-s (n = 15) se sont exprimé sur ce qu'ils-elles avaient le plus appris durant le module de formation PVSP et voici leurs réponses : le dévoilement et les réactions à privilégier pour recevoir un dévoilement de la part d'un enfant (n = 4), les nouvelles informations à propos des violences sexuelles (n=3), le signalement auprès de la Direction de la protection de la jeunesse (n = 2), les signes possibles d'un enfant victime (n = 2), les gestes considérés comme de la violence sexuelle (n = 2) et les ressources complémentaires proposées (n = 2).

De façon complémentaire, les entrevues réalisées auprès de trois personnes ont permis d'apporter des précisions sur les effets perçus du module de formation PVSP. En plus de l'acquisition de nouvelles connaissances, ces personnes participantes indiquent que la formation leur a permis une prise de conscience sur l'importance d'être bien préparées pour réagir en cas de dévoilement de la part d'un-e

élève, comme le souligne cette personne : « *Moi, ça m'a allumé. Ça m'a dit de garder l'œil ouvert, faut que je sois prête à recevoir ça [un dévoilement]* ». Un autre effet perçu du visionnement de la formation, nommé lors des entrevues, est celui de mieux saisir l'importance d'aborder la thématique des violences sexuelles avec les élèves afin de leur signifier l'ouverture et la disponibilité de l'enseignant·e. Ainsi, d'ouvrir le dialogue à ce sujet peut encourager un enfant à dévoiler, comme mentionné par cette personne : « *Plus vite l'enfant s'en rend compte, plus vite il est mis devant le fait que ce n'est pas correct qu'il soit traité de cette façon-là, plus vite il peut [...] aller parler à quelqu'un* ».

### 5.6.2 L'appréciation des personnes participantes

Au post-test, le questionnaire a permis de mesurer le degré d'appréciation des participant·e·s envers le module de formation. Le score moyen d'appréciation est de 54,86 (É.T = 9,68), sur un score maximal de 65, ce qui signifie un degré d'appréciation largement positif. Les quatre énoncés qui obtiennent les scores moyens les plus élevés (score supérieur à 4,5 sur un score maximal de 5) sont les exemples appropriés, le fait d'apprendre de nouvelles choses, le langage clair utilisé et le fait que la formation a répondu aux besoins et aux attentes des participant·e·s. Par ailleurs, avec une moyenne de quatre sur un score possible de cinq, les participant·e·s recommandent d'offrir le module de formation PVSP aux futur·e·s enseignant·e·s. Les réponses fournies aux questions ouvertes dans le questionnaire et les propos recueillis lors des trois entrevues apportent un éclairage complémentaire quant à l'appréciation des personnes ayant bénéficié du module de formation PVSP. Les prochaines lignes explicitent sur ces aspects, d'abord deux plus appréciés et ensuite ceux moins appréciés.

À la question à propos des aspects les plus appréciés du module de formation, les réponses des personnes participantes sont les suivantes : les exemples concrets avec des mises en situation réalistes et des exemples d'intervention (n = 5), le langage clair et le contenu bien expliqué (n = 3) et la quantité de ressources utiles fournies (n = 3). Aussi, les entrevues ont permis d'identifier que la structure du module de formation est un élément particulièrement apprécié, notamment la structure en trois sections de même que l'organisation identique à l'intérieur de chaque section (objectifs de la section, éléments théoriques et jeux-questionnaires). Les jeux-questionnaires ont permis de favoriser l'intégration du contenu comme le souligne cette participante : « *Le fait d'avoir des quiz, ça nous obligeait d'être actif, de nous rappeler ce qu'on venait d'écouter. Donc après ça, c'est plus facile de s'en souvenir à long terme* ».

En ce qui concerne les aspects moins appréciés, les participant·e·s ont indiqué le manque d'exemples, d'activités concrètes ou de mises en situation pratiques (n = 4), le niveau d'information perçu comme étant

général (n = 4) et le visuel peu attrayant similaire à un PowerPoint (n = 2). Lors des entrevues, les participant-e-s mentionnent le besoin d'avoir des informations plus concrètes en lien avec le savoir-faire : ils-elles mentionnent maintenant savoir « quoi faire », mais auraient aimé aussi savoir « comment le faire » (p. ex.: comment construire des situations d'apprentissage, comment animer une discussion, quelles activités prioriser ou encore quelles activités ne pas faire).

### 5.7 Craintes et recommandation soulevées lors des entrevues par les participant-e-s

Les entrevues réalisées auprès de trois personnes participantes renseignent aussi sur certaines craintes ou inconforts ainsi qu'une recommandation consensuelle. D'abord, les participant-e-s expriment des craintes en lien avec leur rôle en éducation à la sexualité en milieu scolaire, sans être exclusif à la thématique des violences sexuelles. Ces craintes concernent notamment le niveau de développement psychosexuel des élèves qui varie d'une année scolaire à l'autre et qui exige une adaptation pédagogique. Les personnes participantes mentionnent aussi des craintes quant au fait que certaines informations apprises en classe soient ramenées à la maison de manière inadéquate par les élèves.

De plus, parler de la thématique des violences sexuelles avec les élèves est perçu comme un sujet sensible. Ainsi, une formation est nommée comme une condition préalable pour le faire adéquatement, tel que mentionné ici : « *C'est tellement important [d'aborder les violences sexuelles] que soit que vous prenez des personnes qui sont vraiment qualifiées pour le faire ou sinon formez-moi correctement. Parce que je ne veux pas mal le faire* ». Ce commentaire reflète l'inconfort face au sujet des violences sexuelles et le besoin d'une formation pour cette thématique.

Enfin, les entrevues ont permis d'interroger sur la pertinence d'une formation comme celle du module PVSP, dans le cadre de leur dernière année d'étude au baccalauréat. Les participant-e-s soulignent avoir apprécié bénéficier de la formation PVSP à ce moment-ci de leur formation professionnelle, car cela leur a permis d'être informé-e-s avant leur arrivée sur le marché du travail. Aussi, cela fait consensus qu'une telle formation devrait être offerte plus tôt durant le baccalauréat afin de permettre une meilleure préparation, et ce, dès le premier stage. « *Moi je pense que pour les étudiant-e-s du baccalauréat, ça serait vraiment bien, avant même de mettre les pieds dans une école. Parce que ce n'est pas long qu'un enfant peut décider de nous faire confiance, puis ce n'est pas long qu'on peut se retrouver dans les mains avec un enfant qui nous signale un abus.* ». D'ailleurs, deux des trois personnes interrogées lors des entrevues

estiment qu'une telle formation pourrait s'offrir à l'intérieur d'un cours du BEPEP. L'ajout d'un caractère obligatoire d'une telle formation ou le fait de l'insérer dans un cours lui accorderait une place plus formelle dans la formation universitaire et serait suivie par un plus grand nombre de futur-e-s enseignant-e-s.

## 5.8 Discussion

Ce projet-pilote visait à concevoir et évaluer les effets du module de formation *Parler de Violence Sexuelle au Primaire* destiné aux étudiant-e-s du BEPEP. En concordance avec les objectifs de cette formation et le modèle théorique *Information, motivation et habilités comportementales* (Fisher et al., 2003), l'évaluation formative visait à évaluer les effets à court terme ainsi que l'appréciation des personnes participantes quant au module de formation PVSP dans sa première phase d'implantation. L'évaluation suggère que la participation à la formation augmente les connaissances à propos des violences sexuelles à l'enfance, la motivation à aborder la thématique des violences sexuelles en éducation à la sexualité et le sentiment d'autoefficacité face au mandat de prévention des violences sexuelles. Les tailles d'effet sont considérées comme moyennes pour les variables des connaissances et de la motivation, tandis qu'elle est plus élevée pour la variable du sentiment d'autoefficacité selon l'indice du *d* de Cohen. Ainsi, chez les personnes participantes, l'effet du module de formation PVSP est plus fort sur la cible de changement qu'est le sentiment d'autoefficacité face au rôle de prévention des violences sexuelles auprès des élèves. Ce résultat s'avère intéressant, car le sentiment d'autoefficacité est associé au fait d'améliorer le sentiment de compétences du personnel enseignant. Cela peut ainsi être prometteur pour offrir une éducation à la sexualité efficace (Descheneaux et al., 2019). De plus, le degré de motivation d'un individu à s'engager dans des comportements est influencé par le sentiment d'autoefficacité (Bandura et Lecomte, 2007). Par conséquent, le sentiment d'autoefficacité joue aussi un rôle essentiel dans l'adoption de nouveau comportement (Bandura et Lecomte, 2007; Bartholomew et al., 2016), et dans le cas du module de formation PVSP, ce nouveau comportement est d'aborder la thématique des violences sexuelles dans le cadre d'activités pédagogiques en éducation à la sexualité. Ainsi, l'effet observé sur la variable de l'autoefficacité pourrait être prometteur quant aux impacts positives qu'il peut y avoir sur les personnes participantes à la formation PVSP et leurs tâches en éducation à la sexualité.

L'appréciation positive des personnes participantes met en lumière les effets perçus sur les trois déterminants nommés précédemment. En ce sens, les personnes participantes ont pu faire l'acquisition de nouvelles connaissances afin d'élargir leur compréhension sur la thématique des violences sexuelles

chez les enfants. Cela leur permet entre autres d'être plus au fait de l'ampleur de cette problématique sociale, mais aussi de comprendre les impacts et conséquences possibles sur les enfants. De plus, le fait que les personnes participantes mentionnent être plus motivées à aborder la thématique des violences sexuelles pourra avoir un impact direct sur leur niveau d'intérêt quant à la mise en place d'activité pédagogique en éducation à la sexualité dans leur classe respective. Enfin, l'augmentation du sentiment d'autoefficacité perçu par les personnes participantes pourrait permettre un gain de confiance chez les futur·e·s enseignant·e·s qui se sentiront plus habileté·e·s à intervenir auprès d'un enfant victime ou soupçonné de violence sexuelle.

L'appréciation générale envers le module de formation est positive. En effet, les participant·e·s reconnaissent l'apport du module de formation, entre autres avec les nouvelles connaissances acquises, les exemples concrets avec des mises en situation réalistes, ainsi que les contenus bien expliqués et le langage clair utilisé tout au long de la formation. Les personnes participantes soulignent tout de même leur intérêt à avoir encore plus de ressources mises à leur disposition, surtout au niveau d'activités clés en main à faire en classe ou d'outils plus concrets à utiliser.

Le format asynchrone du module de formation a aussi été apprécié. Ainsi, l'un des intérêts de ce projet de recherche était de documenter les effets et l'appréciation d'une telle formation offerte en ligne à compléter de manière autonome et à son rythme. Ainsi, cela fait écho aux résultats obtenus par Scott et ses collègues (2016) qui dans le cadre d'une étude quasi-expérimentale ont comparé une formation offerte en personne d'une durée de deux heures versus la même formation offerte en ligne à compléter au rythme de l'apprenant. La formation portait sur la prévention du suicide et s'adressait au personnel d'une école secondaire. Les résultats de l'étude rapportent que l'acquisition de connaissances était significativement plus élevée chez les personnes qui ont suivi la formation en ligne (Scott et al., 2016). Cela fait écho aux résultats nommés précédemment qui met de l'avant l'acquisition de nouvelles connaissances chez les personnes participantes à la formation PVSP. Les chercheur·e·s soulignent d'ailleurs l'efficacité d'une formation en ligne, et ce, même pour un sujet sensible comme celui de la prévention du suicide (Scott et al., 2016), ainsi la prévention des violences sexuelles pourrait tout aussi bien s'y prêter.

Le module de formation vise spécifiquement les étudiant·e·s en quatrième année du BEPEP, car ils-elles auront à assumer la prise en charge complète d'une classe dans le cadre de leur stage final et donc à faire les tâches en lien avec l'éducation à la sexualité. L'une des recommandations issues des entrevues souligne

le fait que ce module de formation pourrait faire partie des cours obligatoires du BEPEP. Effectivement, ce module de formation demeure, pour une large majorité, une des première formation en lien avec la thématique des violences sexuelles. En effet, 80 % des personnes participantes affirment ne pas avoir abordé cette thématique dans le cadre de leurs études au BEPEP. Ainsi, il demeure important d'offrir des formations aux futur·e·s enseignant·e·s surtout considérant que la thématique des violences sexuelles ressort comme l'une des thématiques avec laquelle ils-elles sont le moins à l'aise dans le cadre de leur tâche en éducation à la sexualité (Jetté, 2017). Le fait d'offrir un tel module de formation avant le stage final des étudiant·e·s leur permet une préparation adéquate avant d'intégrer le marché du travail.

En somme, ce module de formation a été perçu comme étant prometteur sur le plan d'une préparation efficace pour les futur·e·s enseignant·e·s quant à leur rôle en éducation à la sexualité, mais plus particulièrement en lien avec la thématique des violences sexuelles. Il est possible de situer le module de formation PVSP comme une formation de base portant sur la notion des violences sexuelles à l'enfance qu'il serait possible d'offrir à toute la communauté étudiante. Il serait aussi possible de penser à un second module de formation qui lui permettrait d'aborder les aspects moins couverts selon les personnes participantes, soit des idées d'activité clés en main à réaliser en classe en fonction de l'âge des élèves. Finalement, les propos de plusieurs personnes participantes quant à leurs craintes et leurs inconforts face à leur rôle en éducation à la sexualité soutiennent l'idée d'insérer de manière systématique une telle formation dans tous les programmes du BEPEP des universités du Québec.

### 5.8.1 Les limites

Malgré les effets positifs et prometteurs du module de formation, l'étude évaluative comporte certaines limites. D'abord, l'une des limites est liée au devis préexpérimental n'impliquant pas de groupe témoin, qui ne permet pas de conclure avec certitude que les résultats obtenus sont attribuables directement au module de formation lui-même (Fortin et Gagnon, 2016a). Cependant, comme il s'agit d'une évaluation de type formative, un devis préexpérimental peut convenir dans un tel contexte, car ce type de devis avec un groupe unique permet surtout de mesurer les changements survenus sur la variable dépendante (Fortin et Gagnon, 2016a). Ainsi, bien qu'initialement un groupe témoin était prévu dans le protocole, le faible nombre de participant·e·s a nécessité un ajustement lors de la phase de la collecte des données. Cela introduit la deuxième limite qui est la petite taille de l'échantillon initial. Les défis du recrutement en période de pandémie mondiale sont réels, et dans ce cas-ci, la faible taille d'échantillon a pu être causée

par un recrutement exclusivement en ligne puisque les sessions universitaires étaient offertes à distance. Ainsi, il aurait été intéressant d'avoir un échantillon plus grand afin d'explorer les associations entre les différentes variables à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016a).

Finalement, la troisième limite concerne l'attrition entre les deux temps de mesure. En effet, cela peut avoir un impact sur les changements observés chez les personnes participantes, car les personnes qui n'ont pas complété l'évaluation auraient pu avoir des motivations différentes (Goulet et al., 2021). De plus, dans ce cas-ci, il n'est pas possible d'estimer la proportion de personnes ayant visionné la formation comme il s'agissait d'un lien disponible à la toute fin du module de formation et que les personnes devaient faire une étape supplémentaire afin d'indiquer qu'elles avaient terminé la formation. Cependant, les analyses comparatives entre l'échantillon initial (n = 30) et l'échantillon final (n = 15) indiquent que les deux groupes sont comparables au niveau du profil sociodémographique et de leurs scores sur les trois variables (connaissances, motivation et sentiment d'autoefficacité). Finalement, considérant qu'il s'agit d'un échantillon volontaire, il est aussi possible que les personnes participantes aient eu un intérêt accru envers l'éducation à la sexualité ou la thématique des violences sexuelles (Fortin et Gagnon, 2016a).

#### 5.8.2 Les contributions d'un tel module de formation sur les violences sexuelles

La conception du module de formation en suivant le modèle de planification de l'Intervention ciblée (Bartholomew et al., 2016) a permis d'avoir des objectifs précis pour aider au développement et à la structure d'un tel module de formation avec ces trois sections proposées correspondant aux trois objectifs de performances visés. De plus, le projet-pilote permet de mettre en lumière la nécessité et l'ajout d'une telle formation dans le cadre des études universitaires en enseignement. En effet, cela permet d'offrir une introduction aux étudiant-e-s afin de les préparer adéquatement aux tâches qu'ils-elles auront à faire dans leur classe respective, mais aussi de leur permettre d'avoir accès aux ressources et informations disponibles. Il s'avère d'autant plus pertinent d'offrir une telle formation de manière asynchrone aux personnes étudiantes ayant une charge de travail déjà très occupée. En effet, cette méthode d'apprentissage asynchrone est reconnue pour être efficace, peu coûteuse et flexible en ayant l'opportunité d'atteindre un large auditoire (Scott et al., 2016). Finalement, le fait de cibler les étudiant-e-s en quatrième année de formation s'avère être un choix judicieux considérant l'effet observé sur l'augmentation du sentiment d'autoefficacité, car ils-elles seront responsables d'une classe très prochainement et pourront réaliser des tâches en éducation à la sexualité.

### 5.8.3 Les recommandations

À la lumière des résultats obtenus, premièrement, il serait pertinent d'apporter des ajustements visant l'ajout d'outils et d'activités clés en main afin de déployer une telle formation à travers l'ensemble des programmes du BEPEP. En effet, les personnes participantes auraient apprécié savoir quelles activités faire en classe et comment les faire concrètement. Deuxièmement, le fait de rendre une telle formation obligatoire dans le cursus scolaire assurerait un taux de participation très élevé chez les étudiant·e·s. Par ailleurs, le fait que le plus grand nombre possible de futur·e·s enseignant·e·s soient mieux préparés pour assumer leur rôle dans la prévention des violences sexuelles est une condition gagnante pour une meilleure prévention auprès des enfants, un meilleur soutien en cas de dévoilement et ainsi assurer des réactions adéquates. Finalement, considérant que pratiquement un quart des enfants victimes de violences sexuelles sont âgées entre six et 11 ans (Baril et Tourigny, 2009), ce qui correspond aux élèves qui se trouvent dans les classes des écoles primaires où enseigneront ces enseignant·e·s, la prévention des violences sexuelles est plus que nécessaire.

### 5.9 Conclusion

Les résultats du projet-pilote indiquent des changements significatifs sur les trois variables mesurées : les connaissances à propos des violences sexuelles à l'enfance, la motivation à aborder la thématique des violences sexuelles et le sentiment d'autoefficacité face à leur rôle de prévention des violences sexuelles auprès des élèves. De manière générale, les participant·e·s ont apprécié recevoir une telle formation et pour une très grande majorité d'entre eux·elles il s'agissait de leur première formation. Ainsi, le développement de formations portant sur la violence sexuelle et destinée spécifiquement aux futur·e·s enseignant·e·s est nécessaire.

Considérant les efforts de prévention de la violence sexuelle auprès des enfants, la formation des membres du personnel dans les écoles québécoises est essentielle. Cependant, les formations disponibles actuellement sont offertes aux titulaires de classe uniquement. Ainsi, une formation pourrait être donnée en amont aux étudiant·e·s dès la formation initiale ; le projet-pilote actuel suggère que le module de formation PVSP est une avenue prometteuse.

## 5.10 Références (présentées selon les normes de la revue)

### Articles de périodiques

- Aourzag, A. (2021). Impact de l'adoption du télétravail sur la motivation des cadres de la fonction publique. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*, 4(2).
- Bandura, A., et Lecomte, J. (2007). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle (2e éd. ). De Boeck. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb41073664p>
- Blais, M. R., Lachance, L., Vallerand, R. J., Brière, N., et Riddle, A. (1993). Échelle de motivation au travail (ÉMT-31). *Revue québécoise de psychologie*, 14(3), 185-215.
- Chen, Z., et Aryadoust, V. (2021). Testing the measurement invariance of the work motivation scale for training and adult education in a nationwide study of Singapore. *Current Psychology*, 1-12.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 18-74.
- 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.
- Descheneaux, J., Dussault, É., et Otis, J. (2019). Facteurs associés à l'intention d'enseigner l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. *Conférence: 23es Journées Annuelles de Santé Publique*.
- Duquet, F. (2006). Les défis de l'éducation sexuelle dans le cadre du renouveau pédagogique au Québec. *Canadian Education Association, Education Canada*, 9-12.
- Fournier-Gallant, V. A. (2019). Sentiment d'efficacité: représentations de personnels enseignants à enseigner la thématique de l'agression sexuelle auprès des élèves du primaire dans le cadre de l'éducation à la sexualité.
- Knack, N., Winder, B., Murphy, L., et Fedoroff, J. P. (2019). Primary and secondary prevention of child sexual abuse. *International review of psychiatry*, 31(2), 181-194.
- Scott, M., Feldman, B. N., & Underwood, M. (2016). Delivering professional development in suicide prevention: a comparison of online versus in-person training. *Pedagogy in Health Promotion*, 2(4), 266-275
- Tourigny, M., Hébert, M., Joly, J., Cyr, M., et Baril, K. (2008). Prevalence and co-occurrence of violence against children in the Quebec population. *Australian and New Zealand journal of public health*, 32 (4), 331-335.

## Chapitres d'ouvrages collectifs

- Beaud, J. P. (2016). L'échantillonnage. Dans e. ed. (Ed.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 251-286). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, M., et Hébert, M. (2011). La prévention et la formation en matière d'agression sexuelle contre les enfants. Dans *L'agression sexuelle envers les enfants* (Vol. 1, pp. 444-493).
- Hébert, M. (2011). Les profils et l'évaluation des enfants victimes d'agression sexuelle. . Dans *L'agression sexuelle envers les enfants Tome 1*. Presses de l'Université du Québec.

## Documents électroniques et pages Web

- Action Canada pour la santé & les droits sexuels. (2020). *L'état de l'éducation à la sexualité au Canada #LeduSexuelleSauveDesVies*. <https://www.actioncanadashr.org/fr/ressources/rapports-et-analyses/2020-07-03-letat-de-leducation-la-sexualite-au-canada>
- Conseil d'information et d'éducation sexuelle du Canada. (2019). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*. Conseil d'information et d'éducation sexuelles du Canada. <http://sieccan.org/wp-content/uploads/2019/06/SIECCAN-Lignes-directrices-canadiennes-pour-leducation-en-matiere-de-sante-sexuelle>
- Langevin, R., et Hébert, M. (2021). Les jeunes enfants victimes d'agression sexuelle n'ont pas de voix dans l'espace public. <https://theconversation.com/les-jeunes-enfants-victimes-dagression-sexuelle-nont-pas-de-voix-dans-lespace-public-163957>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Éducation à la sexualité*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/>
- Ordre professionnel des sexologues du Québec (OPSQ). (2020). *Éducation à la sexualité et soins et services adaptés pour prévenir l'exploitation sexuelle des mineur.es*. <https://www.opsq.org/fr/actualite-details/education-a-la-sexualite-et-soins-et-services-adaptes-pour-prevenir-l-exploitation-sexuelle-des-mineur-es>
- Young, S., et Durocher, L. (2010). *Guide de soutien à la pratique : En abus sexuels et en comportements sexuels problématiques chez les enfants âgés de 0 à 11 ans*. Centre jeunesse de Montréal, institut universitaire. <https://cdi.merici.ca/2015-04-15/guide-soutien-abus-sexuels.pdf>

## Livres

- Alain, M., et Dessureault, D. (2009). *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale*. Presses de l'Université du Québec.

Baril, K., et Tourigny, M. (2009). La violence à l'égard des enfants en milieu familial. Dans *La violence à l'égard des enfants en milieu familial*. Les Éditions CEC.

Bartholomew, L. K., Markham, C. M., Ruiters, R. A., Fernández, M. E., Kok, G., et Parcel, G. S. (2016). *Planning health promotion programs: an intervention mapping approach*. John Wiley & Sons.

Tougas, A.-M., Bérubé, A., et Kishchuk, N. A. (2021). *Évaluation de programme : de la réflexion à l'action*. Presses de l'Université du Québec.

#### Publications gouvernementales et institutionnelles

Jetté, M. (2017). Consultation sur le projet pilote d'éducation à la sexualité : bilan de la première année d'expérimentation (2015-2016).

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/Bilan\\_2015-2016\\_education-sexualite.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Bilan_2015-2016_education-sexualite.pdf)

Ministère de la santé et des services sociaux. (2001). *Orientations gouvernementales en matière d'agression sexuelle*. Gouvernement du Québec. Repéré à <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2000/00-807-1.pdf>

#### Rapports

Bergeron, M., Hébert, M., et Joyal, L. (2008). *Rapport sur la démarche d'identification des besoins de formation en matière d'agressions sexuelles commises envers les enfants auprès d'intervenant(e)s provenant des milieux judiciaires, policiers, sociaux et médicaux*. Centre d'expertise Marie-Vincent.

#### Mémoires et thèses

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]*.

## CHAPITRE 6

### DISCUSSION

Cette section du mémoire propose une réflexion sur les résultats obtenus dans le cadre de ce projet de recherche, en complément à la section discussion de l'article. L'ancrage théorique et opérationnel du projet de recherche est d'abord présenté. Ensuite, les contributions de l'étude seront présentées suivies des limites méthodologiques rencontrées. De plus, les éléments discutés mènent à l'élaboration des recommandations quant à l'évaluation de formation en éducation à la sexualité s'adressant aux personnes enseignantes. Pour terminer, les implications et les recommandations pour la formation du personnel scolaire sont présentées.

L'objectif général de ce projet de mémoire a consisté en la conception et l'évaluation formative d'un module de formation s'adressant à de futur·e·s enseignant·e·s en lien avec leur mandat en éducation à la sexualité, plus particulièrement sur la thématique des violences sexuelles. Pour ce faire, un module de formation offert en ligne a été développé et porte le titre de *Parler de Violence Sexuelle au Primaire (PVSP)*. Ce module de formation a été offert aux personnes étudiantes du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP) dans le cadre d'un projet pilote.

L'évaluation des effets à court terme suggère que la participation à la formation augmente les connaissances à propos des violences sexuelles à l'enfance, la motivation à aborder la thématique des violences sexuelles en éducation à la sexualité et le sentiment d'autoefficacité face au mandat de prévention des violences sexuelles. La combinaison d'une collecte de données quantitative et qualitative a permis de documenter de manière intéressante les effets et l'appréciation de cette formation asynchrone. Cela représente une force de l'étude, car elle a aussi permis d'améliorer sa validité interne.

#### 6.1 Un ancrage théorique et opérationnel cohérent

Le présent projet, combinant à la fois la conception du module en ligne PVSP et une démarche d'évaluation formative prétest/post-test, pourrait être qualifié d'ambitieux dans le cadre d'un mémoire. L'une des principales forces du projet réside dans la mobilisation cohérente des références théoriques qui ont assurément guidé l'ensemble des étapes. Premièrement, le modèle de planification de l'*Intervention ciblée* (Bartholomew et al., 2016) a été pertinent de la conception à l'évaluation, et ce, surtout en mettant de l'avant les six étapes réalisées de manière itérative tel que proposé par les auteur·e·s. Se référer au modèle

de l'*Intervention ciblée* (Bartholomew et al., 2016) a permis de prendre en considération toutes les recommandations et étapes à suivre pour assurer la conception d'un tel module de formation. Il a offert une démarche structurée pour la planification d'une activité en promotion de la santé, mais aussi parce qu'il est reconnu comme un modèle ayant le souci d'intégrer des modèles théoriques, des données issues de la littérature scientifique, et ce, tout en ciblant différents niveaux d'interventions auprès du public ciblé (Bartholomew et al., 2016). Deuxièmement, le modèle théorique *Information, motivation et habiletés comportementales* (Fisher et al., 2003) a été sollicité afin de prendre en compte les différentes variables à développer dans le cadre de la formation chez les personnes participantes, mais aussi pour l'évaluation formative. Ainsi, ce modèle théorique s'avère intéressant dans le cadre de ce projet puisque ces trois concepts mobilisés, tels que proposés dans le titre du modèle théorique, permettent à un individu bien informé, motivé et habilité sur le plan comportemental d'initier et de maintenir les comportements préventifs souhaités. Les connaissances acquises en lien avec la thématique des violences sexuelles chez les enfants permettront aux personnes participantes d'être mieux informées sur l'ampleur et les répercussions de ce problème social qui affecte les enfants d'âge primaire. Les habiletés présentées dans le cadre du module de formation, par exemple sur les réactions aidantes et la façon d'accueillir un dévoilement, pourront avoir des effets sur l'augmentation du sentiment d'auto-efficacité des personnes participantes. Ainsi, une personne qui se sent plus en confiance et plus habilitée pourrait adopter les nouveaux comportements souhaités. Finalement, le développement de ces composantes pourrait aussi potentiellement contribuer à l'augmentation du niveau de motivation à aborder la thématique des violences sexuelles en éducation à la sexualité chez les participant-e-s. L'augmentation du niveau de motivation étant importante puisqu'un bon niveau de motivation est associé à l'adoption d'un nouveau comportement (Fisher et al., 2003), dans ce cas-ci, il s'agit d'aborder la thématique des violences sexuelles en classe auprès des élèves. Certes, l'adoption du comportement n'a pas été documentée dans le cadre du présent projet, mais la prise en compte d'une variable motivationnelle s'avère pertinente en regard de son influence potentielle sur la mise en place du comportement.

En somme, cet important ancrage théorique est observable à toutes les étapes de ce projet de mémoire. Il a permis une planification opérationnelle judicieuse pour l'étudiante responsable du projet. En effet, plusieurs conditions et caractéristiques liées à la formation peuvent avoir contribué aux résultats positifs. D'abord, la rigueur dans la conception du module de formation a permis d'avoir une vue d'ensemble sur tous les aspects à couvrir dans une telle formation. L'insertion d'une étape de validation du contenu par une personne experte en sexologie ainsi qu'une étape préexpérimentale effectuée auprès de cinq

personnes travaillant dans le domaine de l'éducation pour tester la version préliminaire de la formation constituent des exemples quant à cette rigueur. Cette étape de révision a permis des ajustements mineurs pour assurer une accessibilité au module de formation en ligne, mais aussi une meilleure vulgarisation du contenu en lien avec la thématique des violences sexuelles chez les enfants.

## 6.2 Contributions de l'étude

Plusieurs contributions sont observables en lien avec ce projet de mémoire. D'abord, à notre connaissance, le module de formation *Parler de Violence Sexuelle au Primaire (PVSP)* est la première formation offerte aux futur-e-s enseignant-e-s du primaire portant sur la thématique des violences sexuelles spécifiquement dans le cadre de leurs tâches en éducation à la sexualité au Québec. Cette formation est d'autant plus novatrice, car elle est offerte en ligne de manière asynchrone. Ainsi, cette méthode d'apprentissage qui connaît une bonne croissance est pertinente à utiliser dans le cadre d'une telle formation. Scott et ses collègues (2016) ont d'ailleurs rapporté dans leur étude qu'il y avait une plus grande acquisition des connaissances chez le personnel enseignant et non enseignant d'une école secondaire ayant suivi une formation d'une durée de deux heures au sujet de la prévention du suicide. Ainsi, une formation offerte en ligne de manière asynchrone dans ce cas-ci s'est avéré d'avantages efficaces sur le niveau des apprentissages que lors d'une formation traditionnelle en personne (Scott et al., 2016). Ce type de modalité permet aussi de rejoindre un plus grand nombre de personnes et est moins restrictive qu'une formation offerte à un groupe de personne avec une plage horaire précise.

Ainsi, ce projet pilote a donc permis de concevoir et tester une formation asynchrone, cette modalité offrant une flexibilité et permettant de rejoindre plus largement les personnes étudiantes à travers le Québec. Par ailleurs, ce projet confirme la pertinence de sélectionner, comme population cible, les étudiant-e-s pendant leurs études au baccalauréat dans un programme d'éducation préscolaire et enseignement primaire. Le moment est opportun pour ces étudiant-e-s qui assument la responsabilité d'un groupe-classe sans toutefois avoir systématiquement accès aux outils didactiques développés par le réseau scolaire. Ainsi, l'apport est considérable pour ces futur-e-s enseignant-e-s qui ont pu se familiariser avec la thématique des violences sexuelles et se familiariser avec l'éducation à la sexualité avant leur arrivée sur le marché du travail. D'ailleurs, selon le questionnaire prétest, c'est plus de 80 % des personnes participantes qui affirmaient ne pas avoir abordé la thématique des violences sexuelles chez les enfants dans le cadre de leur cours au baccalauréat. Lors des entrevues, la pertinence d'une formation dans le parcours universitaire a d'ailleurs été soulevée, comme en témoigne cet extrait : « *Moi je trouve que c'est*

*un bon moment, parce que justement on a fait quelques stages, mais je te dirais qu'on n'est pas encore entré en poste si on peut dire. Donc moi je trouve que c'est un excellent moment. ».*

Dans le même ordre d'idées, un autre aspect important à considérer est la place de l'éducation à la sexualité dans la formation initiale du personnel enseignant. En effet, il est possible d'observer que peu, voire même aucune, université intègre des cours et/ou des formations obligatoires en lien avec l'éducation à la sexualité pour ses étudiant·e·s (du moins de manière formelle dans les descriptifs de cours). Cependant, un bel exemple s'observe à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), alors qu'un cours obligatoire s'adresse aux étudiant·e·s du baccalauréat en enseignement secondaire, de la concentration science et technologie, en partenariat avec le département de sexologie, et porte sur l'éducation à la sexualité dans l'enseignement secondaire (<https://etudier.uqam.ca/cours?sigle=SEX2209>). Cela peut s'avérer être un modèle et ainsi une recommandation pour l'insertion de manière plus formelle d'un tel cours dans les programmes universitaires, et ce, pour tous les futur·e·s enseignant·e·s du primaire et du secondaire du Québec. Le module de formation PVSP pourrait éventuellement être inséré dans un tel cours. « *C'est tellement important [l'éducation à la sexualité], mais soit vous prenez des personnes qualifiées pour le faire ou vous m'informez correctement, parce que je ne veux vraiment pas mal le faire.* » (personne participante aux entrevues)

L'évaluation formative des effets à court terme a permis de mettre en lumière les bénéfices associés au module de formation PVSP, et ce, pour des cibles de changement recommandées et examinées dans les études évaluatives antérieures (Bartholomew et al., 2016). À titre d'exemple, les bénéfices observés sur le niveau de motivation à aborder la thématique des violences sexuelles des futur·e·s enseignant·e·s dans le cadre de leur tâche en éducation à la sexualité sont considérables. Effectivement, un plus haut niveau de motivation pourrait favoriser la mise en action de cette tâche quelquefois redoutée ou évitée chez les personnes enseignantes (Conseil d'information et d'éducation sexuelle du Canada, 2019). Finalement, tel que rapporté dans une section ultérieurement, les quelques études évaluatives portant sur la formation dans le domaine des violences sexuelles n'ont pas intégré la variable de la motivation dans leur analyse. Ainsi, ce projet de recherche offre des données en lien avec la motivation des personnes participantes en suggérant que le module de formation PVSP a augmenté significativement leur niveau de motivation.

Un dernier élément concernant la démarche évaluative est la combinaison d'une collecte de données quantitative et qualitative : cette méthodologie constitue une force pour mieux comprendre les effets

perçus de la formation par les personnes participantes, les éléments appréciés et les améliorations possibles. En effet, les devis mixtes concomitants imbriqués ont permis de compléter les résultats obtenus et d'étendre leur portée (Tougas et Kishchuk, 2021). Ainsi, les données quantitatives permettent de documenter les effets du programme alors que les données qualitatives ont permis d'enrichir la compréhension de ces effets.

Plus globalement, cette formation pourrait contribuer à la prévention des violences sexuelles chez les enfants, autant pour la prévention primaire, secondaire et tertiaire (Knack et al., 2019). En effet, la formation peut outiller les personnes participantes à sensibiliser les élèves au problème des violences sexuelles, de même que de les outiller lors d'une prise en charge des enfants victimes ou soupçonnés de violence sexuelle. En ce sens, la littérature est claire sur l'effet significatif des adultes recevant le signalement d'un enfant victime de violence sexuelle, car cela s'avère être un enjeu important dans la guérison des jeunes victimes, mais aussi sur la mise en application d'attitudes aidantes auprès des enfants (Bergeron et Hébert, 2011). De plus, cela permet au personnel scolaire concerné d'être mieux outillé face à la problématique de la violence sexuelle, tel que conseillé par le Gouvernement du Québec (2021) dans sa *Stratégie gouvernementale pour prévenir et contrer les violences sexuelles 2016-2021*. Cela prend tout son sens considérant l'éducation à la sexualité obligatoire dans les écoles primaires et secondaires au Québec, mais aussi considérant les vagues de dénonciation et la prise de parole de plus en plus visible des victimes de violences sexuelles de tous âges. Comme par ailleurs le plus récent mouvement de plus en plus présent qu'est *#MeTooScolaire des jeunes contre la violence dans les écoles primaires et secondaires* et leur regroupement très actif sur les réseaux sociaux (La voix des jeunes compte, s. d.).

### 6.3 Limites de l'étude

Plusieurs retombées positives sont observables, mais l'étude actuelle comporte aussi certaines limites méthodologiques particulièrement liées à l'échantillon. L'une des premières limites concerne la petite taille de l'échantillon final. En effet, des difficultés importantes ont été rencontrées lors du recrutement. Cela peut s'expliquer entre autres par la charge de travail déjà bien occupée des étudiant-e-s en enseignement ne leur permettant pas de participer à un tel projet. Aussi, la pénurie de personnel enseignant dans les écoles a peut-être eu un effet sur le niveau d'occupation de la population ciblée. En effet, les étudiant-e-s en enseignement, tout au long de leur formation, sont embauché-e-s dans les différentes écoles pour faire de la suppléance et la pénurie de personnel augmente grandement leur niveau d'occupation (Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec, 2022).

Cette difficulté lors de la phase de recrutement a entraîné une modification majeure au devis, soit l'absence d'un groupe témoin. Par conséquent, il n'a pas été possible de compter un nombre de participant·e·s suffisant pour opérationnaliser un devis quasi-expérimental, tel qu'initialement prévu.

Une deuxième limite réside dans le taux d'attrition des participant·e·s entre le prétest et le post-test. En effet, cela peut avoir un impact sur les changements observés chez les personnes participantes, car les personnes qui n'ont pas complété l'évaluation auraient pu avoir des motivations différentes (p. ex. moins motivées) (Goulet et al., 2021). Cependant, des analyses comparatives ont été menées et elles révèlent l'équivalence entre les deux groupes, et ce, autant sur les caractéristiques sociodémographiques que sur les scores des variables dépendantes au prétest. Le nombre limité de l'échantillon final (n =15) n'a pas permis de réaliser des analyses comparatives complémentaires. Ainsi, il n'est pas possible par exemple de comparer les effets du module de formation sur les participant·e·s en fonction de leurs caractéristiques personnelles, telles que leurs expériences professionnelles ou leur genre.

Finalement, les résultats obtenus pour l'étude actuelle mettent en lumière les effets du module de formation observée à court terme. En effet, comme les différentes mesures ont été prises dans un délai de sept jours après avoir complété le module de formation, il est impossible de connaître les effets à moyen ou long terme chez les participant·e·s. Ce court délai pour l'évaluation des effets, bien qu'il ne soit pas optimal, rejoint aussi les limites d'autres études évaluatives présentées précédemment soit le programme Lanterne (Hébert et al., 2022) ainsi que les capsules s'adressant aux parents du projet Empreinte (Bergeron et al., 2018; Jodoin et al., 2021). Pour conclure sur les limites, il convient de bien situer ce projet comme étant un projet-pilote, ainsi une future étude pourrait pallier les lacunes en termes d'évaluation de programme de ce projet.

#### 6.4 Recommandations pour les futures études évaluatives

Il est possible d'émettre quelques recommandations pour les futures recherches souhaitant procéder à l'évaluation d'un module de formation s'adressant aux futur·e·s enseignant·e·s. D'abord, il est évident que les futures études devraient avoir recours à un groupe témoin ainsi qu'à un groupe expérimental, donc à un échantillon de plus grande taille, afin de viser la généralisation des résultats à la population des personnes étudiantes au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Ainsi, la présence d'un groupe témoin permettrait de conclure avec certitude que les effets observés sont attribuables à l'intervention évaluée, soit ici le module de formation PVSP. De plus, une taille d'échantillon

plus grande permettrait de faire des analyses comparatives plus approfondies, entre autres en considérant les caractéristiques sociodémographiques des participant-e-s. Il pourrait aussi être pertinent pour les études subséquentes de documenter des effets à long terme d'une telle intervention ainsi que le maintien des acquis dans le temps. Notamment, il serait pertinent d'effectuer une relance quelques mois plus tard afin de mesurer le transfert des connaissances des participant-e-s, et ainsi de savoir si les participant-e-s utilisent concrètement ces apprentissages dans le cadre de leur fonction et de leur tâche en éducation à la sexualité (Bergeron, 2012).

#### 6.5 Implications et recommandations pour la formation du personnel enseignant

L'ajout d'un tel module de formation à la formation initiale des maîtres à l'université s'avère être l'une des recommandations majeures de ce projet de recherche. En effet, un tel module de formation a été bien accueilli, mais surtout très apprécié des participant-e-s. Il serait donc pertinent d'offrir de telle formation, en lien avec les différentes thématiques obligatoires en éducation à la sexualité afin de permettre aux futur-e-s enseignant-e-s d'être mieux outillé-e-s avant leur arrivée sur le marché du travail. Cette recommandation va dans le même sens que les résultats obtenus par Almansori (2022), en Ontario, alors que toutes les personnes participantes exprimaient leur mécontentement face à leur formation universitaire qui ne comprend pas de cours en éducation à la sexualité. Ainsi, elles aussi étaient d'avis que ces apprentissages devaient être intégrés dans les cours obligatoires de leur formation universitaire (Almansori, 2022).

L'ajout d'une telle formation permettrait ainsi aux futur-e-s enseignant-e-s d'avoir une formation universitaire qui tienne compte de leur important mandat dans l'éducation à la sexualité. D'ailleurs, *Les lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle* recommandent dans son rapport que les personnes responsables de l'éducation à la sexualité acquièrent les aptitudes nécessaires dans le cadre de leur formation préparatoire à l'emploi, et ce, dans leurs études collégiales ou universitaires (Conseil d'information et d'éducation sexuelle du Canada, 2019). Cette recommandation fait écho à une publication médiatique d'un groupe de chercheur-e-s en éducation à la sexualité, qui cosigne un article relatant que le personnel enseignant dans les écoles québécoises « n'ont pas la formation, l'aisance ou la volonté d'aborder ces thèmes avec la sensibilité requise » (Pirotte, 2022). Ainsi, comme ces chercheur-e-s en éducation à la sexualité le mentionnent, les bonnes intentions et les connaissances générales ne suffisent pas, donc une formation adéquate est nécessaire, et ce, surtout pour des sujets clés tels que la prévention des violences sexuelles. C'est entre autres à ces besoins que permet de répondre le

module de formation *Parler de Violence sexuelle au Primaire* tel que conçu et évalué dans le cadre de ce projet de recherche. En somme, il serait souhaitable que le module de formation PVSP puisse être pérennisé grâce à une collaboration avec les milieux scolaires ou les instances gouvernementales.

Le fait d'offrir une formation en ligne, bien qu'elle diminue ses coûts de production, permet essentiellement d'être déployé plus largement (Scott et al., 2016). Ainsi, il serait pertinent de déployer à travers le Québec une telle formation afin de rejoindre plus d'équipes-école. Cela permet entre autres de diminuer le déplacement et de répondre à la pénurie de personnel en rendant disponible une telle formation à grande échelle, et ce, simplement à l'aide d'Internet. Par ailleurs, la formation PVSP telle que conçue répond à des recommandations émises par le *Service national du RÉCIT de la formation à distance* dans leur guide produit en 2020 pour la conception d'une formation à distance. Le RÉCIT est une ressource en ligne pour le personnel enseignant au Québec afin de leur permettre de développer les compétences de leurs élèves par leur interaction avec les technologies. Ainsi, tel que recommandé, dans la formation PVSP, les modalités de fonctionnement technologique sont présentées au tout début. Ensuite, les compétences à atteindre sont présentées en guise d'introduction aux différentes sections. Les apprentissages sont aussi divisés en trois différentes sections qui elles sont composées de séquences semblables d'une section à l'autre. Finalement, des activités interactives sont proposées avec des rétroactions pour situer l'apprenant dans son apprentissage tout au long de la formation (Service national du RÉCIT de la formation à distance, 2021). Ces façons de faire sont à préconiser vu leur efficacité et l'appréciation générale des personnes participantes au module de formation PVSP.

Finalement, bien que le module de formation actuellement composé de ses trois sections répond aux différents contenus à aborder avec les enfants (c.-à-d. : être en mesure de bien reconnaître et nommer avec le mot exact des parties intimes de leur corps et de leur anatomie, apprendre à distinguer les différents types de touchers ainsi que les bons et les mauvais secrets, etc. (Walsh et al., 2015)) une quatrième section serait pertinente à ajouter. En effet, cette dernière pourrait porter sur des éléments plus pratiques et offrir des activités clés en main aux personnes participantes (p. ex : des mises en situation précises, des histoires de cas, etc.) cela permettrait ainsi de répondre aux propositions reçues dans le cadre de la démarche évaluative.

## CONCLUSION

Le projet de mémoire a consisté en la conception et l'évaluation formative du module de formation *Parler de Violence Sexuelle au Primaire* s'adressant aux étudiant·e·s au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. L'étude évaluative avait pour but d'évaluer les effets à court terme produits par ce module de formation asynchrone et s'est opérationnalisée par le biais d'une collecte de données mixte. Au total, 15 étudiant·e·s du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de deux universités montréalaises ont constitué l'échantillon final. Les résultats obtenus indiquent que la participation au module de formation PVSP est associée à une augmentation des connaissances à propos des violences sexuelles à l'enfance, de la motivation à aborder la thématique des violences sexuelles en éducation à la sexualité et du sentiment d'autoefficacité quant au rôle de prévention des violences sexuelles auprès des élèves. La formation a grandement été appréciée pour ses apports en exemples concrets et ses contenus.

Au Québec, le contexte social des dernières années est traversé par différents mouvements de dénonciation de la violence sexuelle. Ces prises de paroles publiques de la part des personnes victimes, des féministes et des groupes de défense auront permis une prise de conscience collective de l'ampleur de la problématique des violences sexuelles et de la nécessité de la prévention de ces violences, du préscolaire à l'enseignement supérieur (La voix des jeunes compte, s. d.; RQCALACS, 2017). En milieu scolaire, le personnel enseignant est reconnu comme ayant un rôle de première ligne auprès des enfants et cela leur permet d'offrir de l'information, du soutien et une prévention en lien avec les violences sexuelles (Bergeron et Hébert, 2011; Laforest et al., 2018; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). Cependant, afin d'occuper ce rôle d'importance, le personnel enseignant doit bénéficier de formation et d'outils concrets afin d'être de réel acteur de changement dans la prévention des violences sexuelles auprès des enfants. L'étude actuelle suggère que le module de formation PVSP est une avenue prometteuse pour outiller le personnel scolaire, et ce, avant même leur arrivée sur le marché du travail. Il est donc fortement recommandé de rendre disponible une telle formation à un grand nombre d'étudiant·e·s en enseignement afin qu'ils-elles se sentent plus concerné·e·s et enclin·e·s à mettre en place des activités de prévention en lien avec la violence sexuelle dans le cadre de leurs tâches en éducation à la sexualité. Cette conviction est d'autant plus solide comme professionnelle en raison de mon parcours universitaire en éducation et en sexologie, et donc comme enseignante au primaire et nouvellement sexologue (avec l'obtention de la maîtrise en sexologie, concentration recherche-intervention).

## ANNEXE A La matrice de changements du module de formation Parler de Violence Sexuelle au

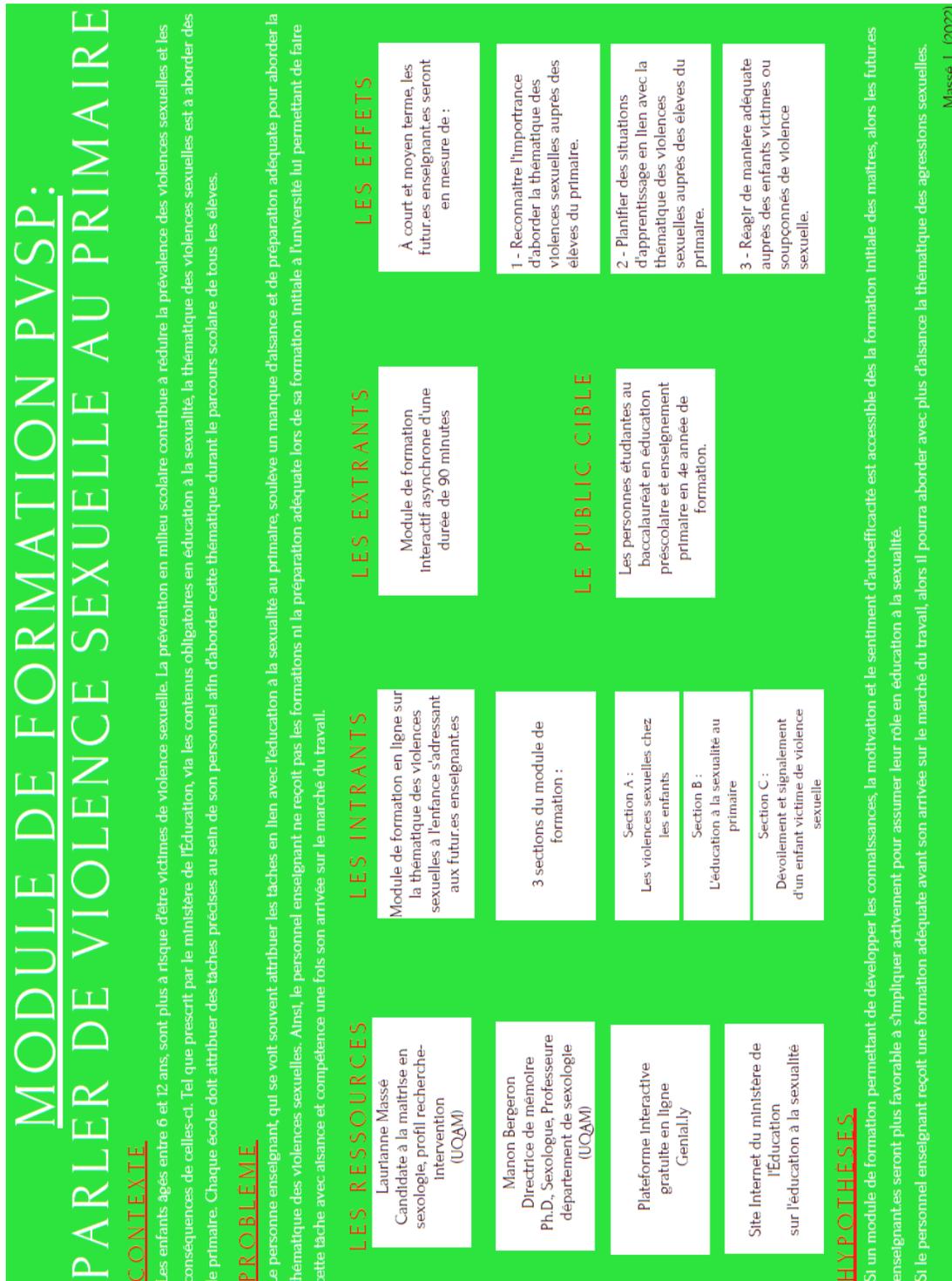
### Primaire

(Laurianne Massé, Université du Québec à Montréal, 2023)

Objectifs de performance	Objectifs de changements selon trois variables		
	<i>Connaissances</i>	<i>Motivation</i>	<i>Habilités</i>
<p><b>OP1 :</b> Reconnaître l'importance d'aborder la thématique des violences sexuelles auprès des élèves du primaire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifier les différentes formes de violences sexuelles.</li> <li>▪ Reconnaître la prévalence des violences sexuelles chez les enfants.</li> <li>▪ Identifier les caractéristiques des violences sexuelles subies à l'enfance.</li> </ul>		
<p><b>OP2 :</b> Planifier des situations d'apprentissage en lien avec la thématique des violences sexuelles auprès des élèves du primaire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se familiariser avec le matériel disponible et les contenus à aborder en lien avec la thématique des violences sexuelles.</li> <li>▪ Identifier les bonnes informations et des partenaires pour planifier des situations d'apprentissage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconnaître son rôle en tant qu'enseignant.e responsable de l'éducation à la sexualité et son pouvoir d'agir dans la prévention des violences sexuelles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adapter ses interventions selon les caractéristiques des élèves.</li> <li>▪ Instaurer un climat de confiance dans la classe lors des activités en lien avec l'éducation à la sexualité.</li> </ul>
<p><b>OP3 :</b> Réagir de manière adéquate auprès des enfants victimes ou soupçonnés de violence sexuelle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconnaître l'importance du dévoilement d'une situation de violence sexuelle.</li> <li>▪ Identifier les attitudes aidantes à adopter en cas de dévoilement et les différentes façons pour un enfant de dévoiler.</li> <li>▪ Reconnaître les indices qui pourraient suggérer qu'un enfant a été victime de violence sexuelle.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconnaître les règles et obligations en termes de dénonciation et rapporter aux autorités concernées.</li> </ul>

## ANNEXE B Le modèle logique du module de formation Parler de Violence Sexuelle au Primaire

(Laurianne Massé, Université du Québec à Montréal, 2023)



## ANNEXE C

L'affiche pour le recrutement

# Appel à la participation Étudiant.es en 4e année en éducation

## FORMATION PVSP

Parler de Violence Sexuelle  
au Primaire

Par

**Laurianne Massé**

Candidate à la maîtrise en sexologie

&

**Manon Bergeron**

Professeure au département de sexologie  
(Université du Québec à Montréal)

## Votre participation :

→ Répondre à deux questionnaires  
en ligne d'une durée de 15 minutes

→ Compléter la formation en ligne  
d'une durée de 90 minutes

\*Les données collectées demeureront confidentielles\*

## Vos avantages :

- Bénéficier d'outils concrets avant votre arrivée sur le marché du travail
- Améliorer une formation dans le domaine de l'éducation à la sexualité
- Recevoir une formation gratuite
- Contribuer à la recherche

Courez la chance de  
gagner l'une des 3  
cartes-cadeaux Visa  
de 50 \$ !



Des questions ?  
masse.laurianne  
@courrier.uqam.ca

Ce projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche  
pour les projets étudiants impliquant des êtres humains  
(CERPE FSH - UQAM)

**Cliquez ici pour débiter  
votre participation !**

## ANNEXE D

### Le questionnaire en ligne

#### SECTION SOCIODÉMOGRAPHIQUE

**Au sein de quelle université faites-vous votre baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire?**

1. Université du Québec à Montréal (UQAM)
2. Université de Montréal (UdeM)
3. Autre université, précisez laquelle :

**Quel est votre régime d'étude actuellement ?**

1. Temps plein
2. Temps partiel

**Quel diplôme d'étude collégiale avez-vous obtenu ?**

1. Formation préuniversitaire
2. Formation technique

**Si (1) [Programme d'études préuniversitaires] Dans quel programme étudiez-vous? Veuillez svp cocher toutes les options qui s'appliquent (si double DEC).**

1. Sciences de la nature
2. Sciences humaines
3. Sciences informatiques et mathématiques
4. Sciences, lettres et arts
5. Arts visuels
6. Arts, lettres et communication
7. Danse
8. Histoire et civilisation
9. Musique
10. Je ne m'en souviens pas

**Si (2) [Famille de techniques] Dans quelle famille de techniques étudiez-vous?**

1. Techniques biologiques (ex. techniques de soins infirmiers, technologie de diététique, techniques de radio-oncologie)
2. Techniques de l'administration (ex. techniques de bureautique, techniques de l'informatique, techniques de gestion de commerce)
3. Techniques humaines (ex. techniques de travail social, techniques d'éducation à l'enfance, techniques d'éducation spécialisée)
4. Techniques physiques (ex. technologie du génie civil, technologie de la mécanique du bâtiment)
5. Je ne m'en souviens pas

**À ce jour, avez-vous obtenu un autre diplôme d'études universitaires ?**

1. Oui, précisez : \_\_\_\_\_
2. Non

**Quel est votre âge ?**

(Menu déroulant : de 18 à 65 ans + « Je préfère ne pas répondre » en 1e)

**À quel genre vous identifiez-vous ?**

1. Femme
2. Homme
3. Non-binaire, fluide dans le genre, bispirituel.le
4. Autre, veuillez spécifier svp : \_\_\_\_\_
5. Je préfère de pas répondre.

**Vous identifiez-vous au genre qui vous a été assigné à la naissance ?**

1. Oui
2. Non
3. Je préfère ne pas répondre

**Que prévoyez-vous faire suite à l'obtention de votre baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire?**

1. Enseigner au préscolaire ou primaire
2. Faire un autre baccalauréat
3. Poursuivre mes études au 2e cycle en éducation
4. Poursuivre 2 cycle dans autre discipline.
5. Autre, précisez : \_\_\_\_\_

**Actuellement, à quel cycle désirez-vous enseigner ?**

1. Préscolaire
2. 1e cycle
3. 2e cycle
4. 3e cycle
5. Je ne sais pas

**En excluant les quatre stages obligatoires de votre baccalauréat en enseignement, combien de MOIS d'expériences professionnelles en enseignement avez-vous cumulés ?**

1. Je n'ai pas d'expérience
2. 1 à 6 mois
3. 7 à 12 mois
4. 13 à 18 mois
5. 19 à 24 mois
6. Plus de 24 mois

**Dans le cadre de vos cours au baccalauréat, avez-vous abordé la thématique des violences sexuelles chez les enfants ?**

1. Oui
2. Non
3. Je ne m'en souviens pas/ Je ne sais pas

**Dans le cadre de votre travail actuel ou passé, avez-vous reçu une formation sur la thématique des violences sexuelles chez les enfants ?**

1. Oui

2. Non
3. Je ne m'en souviens pas/ Je ne sais pas

**Depuis 2019, les établissements d'enseignement supérieur du Québec offrent des formations obligatoires sur les violences à caractères sexuel aux étudiant-e-s ainsi qu'aux membres du personnel. Avez-vous déjà complété au moins une fois cette formation offerte par votre université ?**

1. Oui
2. Non
3. Je ne m'en souviens pas/ Je ne sais pas

*Les 3 prochaines questions portent sur vos expériences professionnelles, en incluant les stages obligatoires faits à ce jour.*

**Avez-vous déjà animé des activités d'éducation à la sexualité auprès d'élèves du primaire ?**

1. Oui
2. Non
3. Je préfère ne pas répondre.

**Avez-vous déjà reçu les confidences d'un enfant victime de violence sexuelle ?**

1. Oui
2. Non
3. Je préfère ne pas répondre.

**Avez-vous déjà signalé un enfant soupçonné de violences sexuelles à la direction de la protection de la jeunesse (DPJ) ?**

1. Oui
2. Non
3. Je préfère ne pas répondre.

#### **CONNAISSANCES SUR LES VIOLENCES SEXUELLES À L'ENFANCE**

1. Au Québec, on estime qu'une (1) fille sur dix (10) a été victime d'agression sexuelle pendant l'enfance.
2. Au Québec, on estime qu'un (1) garçon sur vingt (20) a été victime d'agression sexuelle pendant l'enfance.
3. Les formes les plus courantes d'agressions sexuelles envers les enfants impliquent une pénétration anale ou vaginale.
4. La plupart des situations d'agression sexuelle commises à l'égard des enfants sont signalées à la DPJ.
5. Les allégations de agressions sexuelles faites par les enfants se révèlent souvent fausses.
6. Les enfants victimes d'agressions sexuelles dévoilent les faits peu de temps après l'événement.
7. La grande majorité des enfants sont agressés par une personne qu'ils connaissent.
8. Les conséquences des agressions sexuelles sont différentes d'un enfant à l'autre.
9. Sans preuve solide, il est possible de signaler un enfant agressé sexuellement à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ).
10. Au Québec, toute personne qui a un motif raisonnable de croire qu'un enfant est agressé sexuellement a l'obligation légale de signaler à la DPJ.

#### **MOTIVATION À ABORDER LA THÉMATIQUE DES VIOLENCES SEXUELLE**

1. Parce que j'aurai l'impression de m'accomplir en faisant cette tâche de façon bien personnelle et unique.
2. Parce que je ressentirai beaucoup de plaisir à apprendre de nouvelles choses.

3. Pour la satisfaction que je ressentirai alors que je relèverai les défis intéressants de cette tâche.
4. Parce que j'éprouverai du plaisir à approfondir mes connaissances sur une foule de choses intéressantes.
5. Pour la satisfaction que je vivrai lorsque je serai en train de réussir des tâches difficiles.
6. Parce que plusieurs choses dans ce travail stimulent ma curiosité à en connaître davantage.
7. Pour le plaisir que j'éprouverai à être créatif.ve dans ma façon de réaliser mon travail.
8. Parce que j'aurai des choses intéressantes à apprendre pour cette tâche.

#### **SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ À ABORDER LA THÉMATIQUE DES VIOLENCES SEXUELLES**

1. Réaliser seul.e une activité en classe pour informer les élèves du phénomène des violences sexuelles.
2. Expliquer avec aisance aux élèves ce qu'est une agression sexuelle.
3. Collaborer à une activité de prévention des violences sexuelles avec d'autres membres de l'équipe-école.
4. Inciter les jeunes à dévoiler à quelqu'un de confiance une situation de violence sexuelle.
5. Identifier un.e élève qui représente des indices possibles de violence sexuelle.
6. Reconnaître une situation de violence sexuelle à travers des sous-entendus exprimés par un.e élève.
7. Associer certains comportements d'un.e élève à des symptômes possibles d'un vécu de violence sexuelle.
8. Demander à un.e élève de discuter en privé avec lui ou elle si vous le/la soupçonnez d'être victime de violence sexuelle.
9. Expliquer à une victime qu'elle n'est pas responsable de la violence sexuelle qu'elle a subie.
10. Croire sans hésiter un.e élève qui dit avoir été victime de violence sexuelle.
11. Référer un.e élève victime de violence sexuelle à une ressource d'aide.
12. Réagir sans porter de jugement face à un.e élève victime de violence sexuelle.
13. Réconforter avec aisance un.e élève victime de violence sexuelle.
14. Signaler un.e élève à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) que vous soupçonnez être victime de violence sexuelle.
15. Faire preuve d'empathie et de respect pour recevoir le dévoilement d'un.e élève victime de violence sexuelle.

#### **EXPOSITION AU MODULE DE FORMATION (POST-TEST SEULEMENT)**

Merci de répondre le plus honnêtement possible à la question suivante. Il s'agit d'une information importante. La formation PVSP comprenait 3 sections : la section A permettait de mieux comprendre les agressions sexuelles, la section B portait sur les contenus en éducation à la sexualité et la section C sur le dévoilement et le signalement des agressions sexuelles.

**Sélectionnez le chiffre qui correspond à votre réponse à l'aide de l'échelle suivante :**

1. Je n'ai pas été en mesure de visionner la formation
- ...
5. Partiellement
- ...
10. Totalement

#### **APPRÉCIATION DU MODULE DE FORMATION (POST-TEST SEULEMENT)**

1. La plateforme utilisée a-t-elle facilité mon apprentissage.
2. Le contenu de la formation a-t-il répondu à vos besoins et vos attentes ?
3. Le contenu de la formation était-il pertinent pour votre travail auprès des élèves du primaire ?
4. Le contenu de la formation était-il suffisant ?
5. Les méthodes utilisées ont-elles facilité l'intégration du contenu de la formation ?

6. La formatrice maîtrisait-elle le contenu de la formation ?
7. La formatrice utilisait-elle un langage clair ?
8. La formatrice donnait-elle des exemples appropriés ?
9. Cette formation vous a-t-elle permis d'apprendre de nouvelles choses ?
10. Avez-vous l'intention d'utiliser cette formation dans le cadre de votre travail ?
11. Globalement, cette formation est-elle satisfaisante ?
12. Recommanderiez-vous cette formation pour d'autres enseignant.es et futur.es enseignant.es ?
13. La formation était d'une bonne durée ?

#### SECTION À QUESTIONS OUVERTES

- a. Ce que vous avez le PLUS APPRIS de cette formation.
- b. Ce que vous avez le PLUS AIMÉ de cette formation.
- c. Ce que vous avez le MOINS AIMÉ de cette formation.
- d. Commentaires généraux et/ou suggestions pour améliorer la formation.

## ANNEXE E

### Le canevas d'entrevue dans le cadre du projet de mémoire de Laurianne Massé

<b>Thèmes</b>	<b>Questions centrales</b>	<b>Sous-questions</b>
<i>Présentation des participant-e-s.</i>	Pouvez-vous nommer votre nom et votre université d'appartenance ?	
<i>Opinions sur les modalités de la formation.</i>	Comment pouvez-vous qualifier votre expérience ?	Que pouvez-vous me dire de votre expérience sur cette plateforme ?
<i>Appréciation générale du module de formation</i>	Comment pouvez-vous décrire vos impressions par rapport à la formation ?	Qu'avez-vous le plus apprécié ?  Qu'avez-vous le moins apprécié ?
<i>Effets perçus à la suite du module de formation.</i>	Quels impacts la formation a pu avoir sur vous à titre de futur.e enseignant.e ?	Quels seront les impacts sur votre vie professionnelle ?
<i>Pertinence du module de formation.</i>	À quel point considérez-vous cette formation pertinente à ce moment-ci dans votre parcours professionnel ?	Croyez-vous que la formation réponde aux besoins de l'ensemble des futur.es enseignant.es en matière de formation en éducation à la sexualité ?
<i>Recommandations en lien avec le module de formation.</i>	Quelles sont vos recommandations générales en lien avec le module de formation ?	Dans l'éventualité où cette formation serait offerte aux étudiant-e-s des prochaines cohortes, quelles recommandations feriez-vous ?

ANNEXE F

Le certificat d'accomplissement ETPC 2

Groupe en éthique  
de la recherche

*Piloter l'éthique de la recherche humaine*

EPTC 2: FER



## *Certificat d'accomplissement*

*Ce document certifie que*

**Laurianne Massé**

*a complété le cours : l'Énoncé de politique des trois Conseils :  
Éthique de la recherche avec des êtres humains :  
Formation en éthique de la recherche (EPTC 2 : FER)*

**25 octobre, 2019**

## ANNEXE G

### Le certificat d'approbation éthique



No. de certificat : 2022-4006  
Date : 2022-09-30

### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (avril 2020) de l'UQAM.

Titre du projet : Conception et évaluation du module de formation PVSP - Parler de Violence Sexuelle au Primaire s'adressant aux étudiant.es du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire

Nom de l'étudiant : Laurianne Massé

Programme d'études : Maitrise en sexologie concentration recherche-intervention

Direction(s) de recherche : Manon Bergeron

#### Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

**Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission.** Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-09-30**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Sylvie Lévesque'.

Sylvie Lévesque  
Professeure, Département de sexologie  
Présidente du CERPÉ FSH

## AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (avril 2020) de l'UQAM.

Titre du projet : Conception et évaluation du module de formation PVSP - Parler de Violence Sexuelle au Primaire s'adressant aux étudiant.es du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire

Nom de l'étudiant : Laurianne Massé

Programme d'études : Maitrise en sexologie concentration recherche-intervention

Direction(s) de recherche : Manon Bergeron

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPE FSH vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs voeux pour la suite de vos activités.



Sylvie Lévesque  
Professeure, Département de sexologie  
Présidente du CERPÉ FSH

## ANNEXE H

### Le formulaire de consentement

**Bienvenue à cette étude visant la conception et l'évaluation du module de formation PVSP auprès des étudiant·e·s du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire!**



*Cette étude est réalisée par Laurianne Massé candidate à la maîtrise en sexologie, profil recherche-intervention, sous la direction de Manon Bergeron, Ph.D., professeure au Département de sexologie de l'Université du Québec à Montréal.*

Merci de vous être inscrit·e·s au module de formation *Parler de Violence Sexuelle au Primaire* destiné aux étudiant·e·s du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Vous serez sollicité·es pour participer à l'évaluation de ce module de formation offert pour la toute première fois.

Voici maintenant plus d'informations sur votre participation.

#### **POUR QUI ET POURQUOI CETTE ÉTUDE?**

Le projet de recherche a comme but de vérifier les effets de ce nouveau module de formation. Il est offert aux étudiant·e·s du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et primaire dans le cadre de leur tâche en éducation à la sexualité.

#### **EN QUOI CONSISTE MA PARTICIPATION?**

Vous serez invité·es à répondre à deux questionnaires en ligne, d'une durée de 15 minutes chacun. Sachez que les questionnaires ne comprennent pas de questions sur vos expériences personnelles. De plus, vous aurez aussi à compléter le module de formation PVSP en ligne, d'une durée de 90 minutes.

#### **QUELS SONT LES AVANTAGES ET LES RISQUES DE PARTICIPER?**

Participer à ce projet de recherche vous permettra de recevoir en primeur une formation sur la thématique des violences sexuelles dans le cadre de vos tâches en éducation à la sexualité. De plus, vos commentaires permettront d'améliorer cette formation pour ensuite l'offrir à un plus grand nombre de futur·es enseignant·es.

La thématique de la formation – la violence sexuelle - peut susciter un inconfort ou des émotions négatives. Si cela survient, nous vous invitons à parler avec une personne de confiance, et au besoin, de contacter des ressources spécialisées telles que la ligne ressource provinciale pour les victimes d'agressions sexuelles disponible 7 jours sur 7 et 24 heures sur 24 au 1-888-933-9007.

### **EST-CE QUE MES DONNÉES SONT CONFIDENTIELLES ?**

Les données recueillies demeureront confidentielles. Ainsi, les données seront accessibles pour l'étudiante et à sa direction de recherche uniquement.

### **EST-CE QUE MA PARTICIPATION EST VOLONTAIRE?**

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser l'étudiante par courriel.

### **DES QUESTIONS SUR LE PROJET?**

Vous pouvez communiquer avec l'étudiante responsable du projet par courriel : [masse.laurianne@courrier.uqam.ca](mailto:masse.laurianne@courrier.uqam.ca)

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE de la Faculté des sciences humaines par courriel [cerpe.fsh@uqam.ca](mailto:cerpe.fsh@uqam.ca) ou par téléphone au 514-987-3000 poste 3642.

*Votre collaboration est essentielle pour valider cette nouvelle formation dédiée aux étudiant-e-s 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.

## ANNEXE I

### Le tableau des résultats au prétest de l'échantillon initial

<b>Pourcentage de réponses correctes pour le test des connaissances de l'échantillon initial</b>	<b>PRÉ-TEST (n = 30)</b>	
	n	%
Au Québec, on estime qu'une (1) fille sur dix (10) a été victime d'agression sexuelle pendant l'enfance.	3	10
Au Québec, on estime qu'un (1) garçon sur vingt (20) a été victime d'agression sexuelle pendant l'enfance.	3	10
Les formes les plus courantes de violences sexuelles envers les enfants impliquent une pénétration anale ou vaginale.	19	63,3
La plupart des situations de violences sexuelles commises à l'égard des enfants sont signalées à la DPJ.	25	83,3
Les allégations de violences sexuelles faites par les enfants se révèlent souvent fausses.	25	83,3
Les enfants victimes de violences sexuelles dévoilent les faits peu de temps après l'événement.	22	73,6
La grande majorité des enfants sont agressés par une personne qu'ils connaissent.	30	100
Les conséquences des violences sexuelles sont différentes d'un enfant à l'autre.	23	76,7
Sans preuve solide, il est possible de signaler un enfant agressé sexuellement à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ).	15	50
Au Québec, toute personne qui a un motif raisonnable de croire qu'un enfant est agressé sexuellement a l'obligation légale de signaler à la DPJ.	27	90
<b>Score moyen aux items portant sur la motivation de l'échantillon initial</b>	<b>PRÉ-TEST (n = 30)</b>	
	Moy.	É.T.
Parce que j'aurai l'impression de m'accomplir en faisant cette tâche de façon bien personnelle et unique.	3,73	1,96
Parce que je ressentirai beaucoup de plaisir à apprendre de nouvelles choses.	4,33	1,72
Pour la satisfaction que je ressentirai alors que je relèverai les défis intéressants de cette tâche.	4,33	1,74
Parce que j'éprouverai du plaisir à approfondir mes connaissances sur une foule de choses intéressantes.	4,43	1,71
Pour la satisfaction que je vivrai lorsque je serai en train de réussir des tâches difficiles.	4,33	1,76

Parce que plusieurs choses dans ce travail stimulent ma curiosité à en connaître davantage.	4,80	1,56
Pour le plaisir que j'éprouverai à être créatif.ve dans ma façon de réaliser mon travail.	4,20	1,73
Parce que j'aurai des choses intéressantes à apprendre pour cette tâche.	4,80	1,71
<b>Score moyen pour les items portant sur le sentiment d'autoefficacité de l'échantillon initial</b>	<b>PRÉ-TEST (n = 30)</b>	
	<b>Moy.</b>	<b>É.T.</b>
Réaliser seul-e une activité en classe pour informer les élèves du phénomène des violences sexuelles.	3,77	2,56
Expliquer avec aisance aux élèves ce qu'est une agression sexuelle.	4,03	2,69
Collaborer à une activité de prévention des violences sexuelles avec d'autres membres de l'équipe-école.	7,07	2,30
Inciter les jeunes à dévoiler à quelqu'un de confiance une situation de violence sexuelle.	5,87	2,92
Identifier un-e élève qui représente des indices possibles de violence sexuelle.	3,70	2,08
Reconnaître une situation d'agression à travers des sous-entendus exprimés par un-e élève.	4,90	2,28
Associer certains comportements d'un.e élève à des symptômes possibles d'une violence sexuelle vécue.	4,33	2,13
Demander à un-e élève de discuter en privé avec lui ou elle si vous le.la soupçonnez d'être victime de violence sexuelle.	5,07	2,72
Expliquer à une victime qu'elle n'est pas responsable de la violence sexuelle qu'elle a subie.	7,13	2,71
Croire sans hésiter un-e élève qui dit avoir été victime de violence sexuelle.	7,43	3,01
Référer un-e élève victime d'agression sexuelle à une ressource d'aide.	7,77	2,25
Réagir sans porter de jugement face à un-e élève victime de violence sexuelle.	9,10	1,62
Réconforter avec aisance un-e élève victime de violence sexuelle.	6,43	2,72
Signaler un-e élève à la DPJ que vous soupçonnez être victime de violence sexuelle.	6,33	2,99
Faire preuve d'empathie et de respect pour recevoir le dévoilement d'un-e élève victime de violence sexuelle.	9,07	1,89

## RÉFÉRENCES

- Action Canada pour la santé & les droits sexuels. (2020). *L'état de l'éducation à la sexualité au Canada #LeduSexuelleSauveDesVies*. <https://www.actioncanadashr.org/fr/ressources/rapports-et-analyses/2020-07-03-letat-de-leducation-la-sexualite-au-canada>
- Alaggia, R., et Collin-Vézina, D. (2020). Child sexual abuse and youth sexual assault: Environmental impacts on disclosure and response to disclosures. *Child abuse & neglect*, 102.
- Alaggia, R., Lateef, R., et Collin-Vezina, D. (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>
- Alain, M., et Dessureault, D. (2009). *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale*. Presses de l'Université du Québec.
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett Jr, W., Traver, H., et Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel psychology*, 50(2), 341-358.
- Alvarez, K. M., Kenny, M. C., Donohue, B., & 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.
- Aourzag, A. (2021). Impact de l'adoption du télétravail sur la motivation des cadres de la fonction publique. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*, 4(2).
- Bandura, A., et Lecomte, J. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd. ). De Boeck. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb41073664p>
- Baril, K., et Tourigny, M. (2009). La violence à l'égard des enfants en milieu familial. Dans *La violence à l'égard des enfants en milieu familial*. Les Éditions CEC.
- Barth, J., Bermetz, L., Heim, E., Trelle, S., et Tonia, T. (2013). The current prevalence of child sexual abuse worldwide: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Public Health*, 58(3), 469-483. <https://doi.org/10.1007/s00038-012-0426-1>
- Bartholomew, L. K., Markham, C. M., Ruiter, R. A., Fernández, M. E., Kok, G., et Parcel, G. S. (2016). *Planning health promotion programs: an intervention mapping approach*. John Wiley & Sons.
- Basile, K. C., DeGue, S., Jones, K., Freire, K., Dills, J., Smith, S. G., et Raiford, J. L. (2016). STOP SV: A Technical Package to Prevent Sexual Violence. *Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention*.
- Basile, K. C., Smith, S. G., Breiding, M., Black, M. C., et Mahendra, R. R. (2014). Sexual violence surveillance: Uniform definitions and recommended data elements. Version 2.0.

- Beaud, J. P. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> ed. p. 251-286). 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]*.
- Bergeron, M., et Hébert, M. (2011). La prévention et la formation en matière d'agression sexuelle contre les enfants. Dans *L'agression sexuelle envers les enfants* (Vol. 1, pp. 444-493) 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*. [http://www.programmeempreinte.com/wp-content/uploads/2019/02/Rapport-%C3%A9valuation-Empreinte.FINAL .pdf](http://www.programmeempreinte.com/wp-content/uploads/2019/02/Rapport-%C3%A9valuation-Empreinte.FINAL.pdf)
- 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. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 36(3), 15-27. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2017-015>
- Bergeron, M., Hébert, M., et Joyal, L. (2008). *Rapport sur la démarche d'identification des besoins de formation en matière d'agressions sexuelles commises envers les enfants auprès d'intervenant(e)s provenant des milieux judiciaires, policiers, sociaux et médicaux*. Centre d'expertise Marie-Vincent.
- Bergeron, M., Mongrain-Lavoie, C., Hébert, M., et Julien, M. (sous-pressé). Portrait des expériences de violences sexuelles intrafamiliales et extrafamiliales dévoilées par les femmes fréquentant des centres d'aide au Québec. *Revue Service Social*, 68(2).
- Blais, M. R., Lachance, L., Vallerand, R. J., Brière, N., et Riddle, A. (1993). Échelle de motivation au travail (ÉMT-31). *Revue québécoise de psychologie*, 14(3), 185-215.
- Bloom, B. (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Chen, Z., et Aryadoust, V. (2021). Testing the measurement invariance of the work motivation scale for training and adult education in a nationwide study of Singapore. *Current Psychology*, 1-12.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 18-74.
- 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. (2020). Retour en classe: comment les profs peuvent réagir aux cas de maltraitance. *The conversation*, 11. <https://theconversation.com/retour-en-classe-comment-les-profs-peuvent-reagir-aux-cas-de-maltraitance-137652>

- 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.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2022). Signaler le cas d'un enfant abusé ou maltraité. <https://www.cdpcj.gc.ca/fr/porter-plainte/je-veux/signaler-le-cas-dun-enfant-abuse-ou-maltraite>
- Conseil d'information et d'éducation sexuelle du Canada. (2019). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*. Conseil d'information et d'éducation sexuelles du Canada. <http://sieccan.org/wp-content/uploads/2019/06/SIECCAN-Lignes-directrices-canadiennes-pour-leducation-en-matiere-de-sante-sexuelle>
- Couture, M., et Tessier, B. (2007). *Pertinence et innocuité de la prévention des abus sexuels chez les jeunes enfants: revue de la documentation*. Agence de la santé et des services sociaux de Chaudière-Appalaches.
- Crosby, R., et Noar, S. M. (2011). What is a planning model? An introduction to PRECEDE-PROCEED. *Journal of public health dentistry*, 71, S7-S15.
- 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>
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Descheneaux, J., Dussault, É., et Otis, J. (2019). Facteurs associés à l'intention d'enseigner l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. *Conférence: 23es Journées Annuelles de Santé Publique*.
- Directeurs de la protection de la jeunesse. (2021). Les enfants, notre priorité ! Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse / Directeurs provinciaux 2021. ISBN : 978-2-550-90098-6. <https://ciusssmq.ca/telechargement/1359/bilan-dpj-2021-provincial>
- Duquet, F. (2006). Les défis de l'éducation sexuelle dans le cadre du renouveau pédagogique au Québec. *Canadian Education Association, Education Canada*, 9-12.
- Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec. (2022). *Hausse du nombre d'enseignantes et d'enseignants non légalement qualifiés : Les enjeux pour le milieu scolaire et les conseillères et les conseillers pédagogiques*. [https://www.fppe.ca/wp-content/uploads/2022/04/FPPE\\_rapport\\_CP\\_NLQ\\_VF\\_avril2022.pdf](https://www.fppe.ca/wp-content/uploads/2022/04/FPPE_rapport_CP_NLQ_VF_avril2022.pdf)
- Fédération du Québec pour le planning de naissances. (2015). *Commentaires à propos du projet pilote en éducation à la sexualité*. <https://api.fqpn.staging.molotov.ca/wp-content/uploads/2021/01/Commentaires-post-27-nov-2015.pdf>
- Finkelhor, D., Shattuck, A., Turner, H. A., et Hamby, S. L. (2014). The lifetime prevalence of child sexual abuse and sexual assault assessed in late adolescence. *The Journal of adolescent health : official*

publication of the Society for Adolescent Medicine, 55(3), 329-333.  
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.12.026>

Fisher, W. A., Fisher, J. D., et Harman, J. (2003). The information-motivation-behavioral skills model: A general social psychological approach to understanding and promoting health behavior. *Social psychological foundations of health and illness*, 22(4), 82-106.

Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016a). Chapitre 12 : Les devis de recherche quantitative. Dans Fortin, M.-F., et Gagnon, J. *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives (3e édition)* Chenelière Éditions.

Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016b). Chapitre 18 : L'analyse des données qualitatives. Dans Fortin, M.-F., et Gagnon, J. *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives (3e édition)* Chenelière Éditions.

Fournier-Gallant, V. A. (2019). *Sentiment d'efficacité: représentations de personnels enseignants à enseigner la thématique de l'agression sexuelle auprès des élèves du primaire dans le cadre de l'éducation à la sexualité* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke] SavoirsUdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/16058?show=full>

Gaudreau, L. (2001). *Évaluer pour évoluer : les indicateurs et les critères*. Éditions Logiques.

Gérard, C. m. (2014). Conséquences d'un abus sexuel vécu dans l'enfance sur la vie conjugale des victimes à l'âge adulte. *Carnet de notes sur les maltraitances infantiles*, 3(1), 42. <https://doi.org/10.3917/cnmi.132.0042>

Goulet, M., Clément, M.-È., et Bérubé, A. (2021). Évaluation des effets d'un programme. Dans A. Bérubé, A.-M. Tougas, & N. Kishchuk (Eds.), *Évaluation de programme* (1 ed., pp. 259-282). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2s0j528.17>

Gouvernement du Québec. (2006). Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire enseignement primaire. ISBN 2-550-46697-7.

Gouvernement du Québec. (2016). La violence sexuelle c'est non : Stratégie gouvernementale pour prévenir et contrer les violences sexuelles 2016-2021. ISBN : 978-2-550-75691-0.

Gouvernement du Québec. (2021). Stratégie gouvernementale pour prévenir et contrer les violences sexuelles 2016-2021 - Suivi de la mise en oeuvre des actions. État d'avancement au 31 mars 2021. ISBN 978-2-550-90944-6. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/SCF/publications/plans-strategiques/Etat\\_situation\\_SVS\\_2021.pdf?1641848080](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/SCF/publications/plans-strategiques/Etat_situation_SVS_2021.pdf?1641848080)

Gouvernement du Québec. (2022a). *Accompagnement offert au réseau scolaire*. <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/accompagnement-du-reseau/>

Gouvernement du Québec. (2022b). *Éducation à la sexualité*. <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/>

- Hébert, M. (2011). Les profils et l'évaluation des enfants victimes d'agression sexuelle. . Dans *L'agression sexuelle envers les enfants Tome 1*. Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M., Daspe, M.-E. v., 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., Fortin, A., Julien, M., Dion, J., et Cyr, M. (2022). Prévenir la violence sexuelle durant la petite enfance : une évaluation des effets de la formation Lanterne auprès du personnel de milieu d'intervention et d'éducation. *Sexologies*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sexol.2022.05.003>
- 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.
- Hébert, M., Robichaud, M., Tremblay, C., St-Denis, M., Damant, D., Lavoie, F., Dorais, M., Perreault, N., et Rinfret-Raynor, M. (2002). Des interventions préventives et des services d'aide directe aux victimes en matière d'agression sexuelle. *Québec, Rapport de recherche présenté au CRI-VIFF*.
- 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.
- Hélie, S., Collin-Vézina, D., Turcotte, D., Trocmé, N., et Girouard, N. (2017). Étude d'incidence québécoise sur les situations évaluées en protection de la jeunesse en 2014 (ÉIQ-2014). Rapport final remis au Ministère de la Santé et des services sociaux.
- Jetté, M. (2017). Consultation sur le projet pilote d'éducation à la sexualité : bilan de la première année d'expérimentation (2015-2016). [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/Bilan\\_2015-2016\\_education-sexualite.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Bilan_2015-2016_education-sexualite.pdf)
- Jodoin, K., Bergeron, M., et Hébert, M. (2021). Programme Empreinte : évaluation des effets d'une formation sur la violence sexuelle destinée au personnel scolaire d'écoles secondaires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(1), 79-103. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1084280ar>
- Joly, J., Touchette, L., et Pauzé, R. (2010). Les dimensions formative et sommative de l'évaluation d'implantation d'un programme : une combinaison des perspectives objective et subjective en lien avec les modèles d'évaluation basés sur la théorie des programmes. In *Élaborer et évaluer les programmes en intervention psychosociale*. Presse de l'Université du Québec.
- Knack, N., Winder, B., Murphy, L., et Fedoroff, J. P. (2019). Primary and secondary prevention of child sexual abuse. *International review of psychiatry*, 31(2), 181-194.

- Laforest, J., Maurice, P., et Bouchard, L. M. (2018). Rapport québécois sur la violence et la santé. Montréal : Institut national de santé publique du Québec.
- La voix des jeunes compte. (s. d.). *Accueil [page Facebook]*. Repéré le 9 janvier 2023 à <https://www.facebook.com/metooscolaire/>
- Langevin, R., et Hébert, M. (2021). Les jeunes enfants victimes d'agression sexuelle n'ont pas de voix dans l'espace public. <https://theconversation.com/les-jeunes-enfants-victimes-dagression-sexuelle-nont-pas-de-voix-dans-lespace-public-163957>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd. ed.). 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.
- Loi sur la protection de la jeunesse. (2022, 1er septembre). *Éditeur officiel du Québec*. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/lc/P-34.1.pdf>
- Lu, M., Barlow, J., Meinck, F., & Neelakantan, L. (2022). *Unpacking school-based child sexual abuse prevention programs: a realist review*. *Trauma, Violence, & Abuse*, (20220511). <https://doi.org/10.1177/15248380221082153>
- Maniglio, R. (2009). The impact of child sexual abuse on health: A systematic review of reviews. *Clinical psychology review*, 29(7), 647-657.
- MES. (2018). *Contenus en éducation à la sexualité*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-GrandPublic.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/EDUC-Contenus-Sexualite-GrandPublic.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Éducation à la sexualité*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2001). *Orientations gouvernementales en matière d'agression sexuelle*. Gouvernement du Québec. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2000/00-807-1.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.
- 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.
- Ordre professionnel des sexologues du Québec (OPSQ). (2020). *Éducation à la sexualité et soins et services adaptés pour prévenir l'exploitation sexuelle des mineur.es*. <https://www.opsq.org/fr/actualite-details/education-a-la-sexualite-et-soins-et-services-adaptes-pour-prevenir-l-exploitation-sexuelle-des-mineur-es>

- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2016). Chapitre 11. L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 235-312). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01.0235>
- Pirotte, M. (2022). Un programme d'éducation à la sexualité expéditif et mal exécuté. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/748908/idees-un-programme-d-education-a-la-sexualite-expeditif-et-mal-execute>
- Porteous, V. (2009). La construction du modèle logique d'un programme. Dans *Approches et pratiques en évaluation de programme*. 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.
- RQCALACS. (2017). #OnVousCroît : le RQCALACS s'explique. <http://www.rqcalacs.qc.ca/actualites/67-onvouscroit-le-rqcalacs-sexplique>
- Russell, D., Higgins, D., et Posso, A. (2020). Preventing child sexual abuse: A systematic review of interventions and their efficacy in developing countries. *Child abuse & neglect*, 102, 104395.
- Scott, M., Feldman, B. N., & Underwood, M. (2016). Delivering professional development in suicide prevention: a comparison of online versus in-person training. *Pedagogy in Health Promotion*, 2(4), 266–275.
- Service national du RÉCIT de la formation à distance. (2021) Concevoir en ligne... Guide de conception d'une FAD. [https://recitfad.ca/wp-content/uploads/2021/07/Synthese-Guide-de-conception-FAD\\_2021-07-02\\_V2.pdf](https://recitfad.ca/wp-content/uploads/2021/07/Synthese-Guide-de-conception-FAD_2021-07-02_V2.pdf)
- Sex Information & Education Council of Canada. (2022). *Preventing Gender-Based Violence: Developing and Implementing Effective Sexual Health Education Policy and Practice*. <https://www.sieccan.org/gbv>
- Statistique Canada. (2013). Mesure de la violence faite aux femmes : tendances statistiques. *ISSN 1205-8882*.
- Statistique Canada. (2014). Les infractions sexuelles commises contre les enfants et les jeunes déclarées par la police au Canada, 2012. *ISSN 1205-8882*.
- Statistique Canada. (2017a). Les agressions sexuelles autodéclarées au Canada, 2014. [https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/85-002-x/2017001/article/14842-fra.pdf?st=iwrem7\\_0](https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/85-002-x/2017001/article/14842-fra.pdf?st=iwrem7_0)
- Statistique Canada. (2017b). Les agressions sexuelles déclarées par la police au Canada, 2009 à 2014 : un profil statistique. *ISSN 1205-8882*.
- Statistique Canada. (2022). L'exploitation sexuelle des enfants et la violence sexuelle à l'égard des enfants en ligne au Canada : un profil statistique des affaires déclarées par la police et des accusations portées devant les tribunaux, 2014 à 2020. *ISSN 1205-8882*.

- Tougas, A.-M., & Kishchuk, N. (2021). *Appuyer l'évaluation sur des données de qualité en faisant un usage rigoureux et pertinent des méthodes existantes*. Dans A.-M. Tougas, N. Kishchuk, & A. Bérubé (Eds.), *Évaluation de programme: De la réflexion à l'action* (1st ed., pp. 63–90). Presses de l'Université du Québec.
- Tourigny, M., Hébert, M., Joly, J., Cyr, M., et Baril, K. (2008). Prevalence and co-occurrence of violence against children in the Quebec population. . *Australian and New Zealand journal of public health*, 32 (4), 331-335.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323.
- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S., & Shlonsky, A. (2015). *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.
- World Health Organization. (2014). *Improving efforts to prevent children's exposure to violence: a handbook to support the evaluation of child maltreatment prevention programmes*.
- Young, S., et Durocher, L. (2010). *Guide de soutien à la pratique : En abus sexuels et en comportements sexuels problématiques chez les enfants âgés de 0 à 11 ans*. Centre jeunesse de Montréal, institut universitaire. <https://cdi.merici.ca/2015-04-15/guide-soutien-abus-sexuels.pdf>