

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DE L'ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION DES MEMBRES DU PERSONNEL
SCOLAIRE AU TRANSFERT DES APPRENTISSAGES: LE CAS DE LA FORMATION
ÉTINCELLES POUR DES PARCOURS AMOUREUX ET INTIMES POSITIFS

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DOCTORAT INTERDISCIPLINAIRE EN SANTÉ ET SOCIÉTÉ

PAR

GENEVIÈVE BRODEUR

AOÛT 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse 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.12-2023). 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

Tout d'abord, je souhaite exprimer ma gratitude envers mes deux directrices, Martine et Mylène. Ce sont deux femmes que j'admire profondément pour leur passion et leur engagement envers les étudiant.e.s. Martine, tu as effectué un travail exceptionnel en fournissant toutes les ressources nécessaires pour que ce projet puisse aboutir avec succès, ce qui a considérablement simplifié le processus. Tes idées et tes commentaires constructifs ont été particulièrement éclairants tout au long de notre parcours. Quant à toi, Mylène, je me considère chanceuse d'avoir une directrice avec qui je peux partager des moments de rire et de confidences. Tes conseils ont été une véritable source d'inspiration et me rappellent constamment pourquoi j'ai choisi de poursuivre mes études : pour que les jeunes aient la chance de vivre des relations amoureuses et intimes positives.

J'aimerais également exprimer ma reconnaissance envers les étudiantes de Martine et Mylène, en particulier Maude, Florence, Amélie, Jade, Justine, Mélissande, et Pénélope. Vous avez rendu mon parcours dans l'enseignement supérieur des plus agréables. J'ai vraiment apprécié les moments que nous avons partagés. Roxanne et Stéphanie, à travers nos réunions quotidiennes sur Zoom, nous avons su nous soutenir mutuellement lors des moments les plus difficiles et vos conseils ont toujours été précieux. Je me considère privilégiée d'avoir pu partager des éclats de rires, des confidences, quelques larmes, des séances de rédaction, ainsi qu'un voyage mémorable à Hawaï avec vous. Le chemin aurait été beaucoup moins plaisant sans votre présence.

Je tiens à remercier les membres de ma famille, dont mes parents Christian et Christiane et mon frère Jean-François pour votre soutien inconditionnel. Dany, je te serai toujours reconnaissante de m'avoir soutenu dans la folle idée de faire un doctorat et d'avoir été patient dans cette longue aventure. Tu as toujours été compréhensif avec moi et tu m'as encouragé, malgré les nombreuses embuches. Un grand merci à mes adorables compagnes à poils, Ivy, Tiwi, Ruby et Spooky de m'avoir accompagné en faisant de douces siestes pendant que je travaillais sur ma thèse. Bien que j'ai parfois ressenti de l'envie face à votre confort, votre simple présence m'a apporté du réconfort et m'a même fait sourire à maintes occasions.

Cette thèse a également été en grande partie rédigée lors des Tomatinales de Thèsez-vous? Un énorme merci aux personnes qui se levaient chaque matin à 5h45 pour qu'on puisse rédiger ensemble. Même si vous étiez à distance, votre énergie et votre détermination m'ont grandement inspirée.

Pour conclure, je souhaite exprimer ma profonde gratitude envers le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) pour avoir généreusement accordé la bourse Joseph-Armand Bombardier, qui m'a offert la possibilité de mettre mes études au premier plan.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 ÉTATS DES CONNAISSANCES.....	3
1.1 Les violences interpersonnelles et en contexte de relations amoureuses	3
1.1.1 Manifestations, prévalences et impacts des violences dans les relations amoureuses chez les jeunes	4
1.2 La promotion des relations intimes positives et la prévention de la VRA en milieu scolaire ...	6
1.3 Le mandat du PS en lien avec la vie amoureuse, affective et sexuelle des jeunes	6
1.4 Le sentiment d’auto-efficacité comme variable clé de la prévention des VRA	7
1.4.1 Facteurs associés au sentiment d’auto-efficacité	9
1.5 Les formations disponibles destinées au personnel scolaire.....	11
1.6 Le transfert des apprentissages et les facteurs associés	13
1.7 Contexte de l’étude	15
1.8 Objectifs de recherche, hypothèses et question de recherche.....	16
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	19
2.1 L’intervention ciblée.....	19
2.2 Modèle du transfert des apprentissages	20
2.2.1 Les caractéristiques personnelles	22
2.2.2 Les caractéristiques de la formation.....	22
2.2.3 Les caractéristiques de l’environnement.....	23
CHAPITRE 3 CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	24
3.1 Devis de la thèse	24
3.2 Phase 1 - Analyse des besoins	24
3.2.1 Participant·e·s et recrutement.....	25
3.2.2 Procédures	26
3.2.3 Outils de collecte de données	27
3.2.4 Stratégies d’analyse.....	29
3.3 Phase 2 – Transfert des apprentissages.....	30
3.2.1 Participant·e·s et recrutement	30
3.3.2 Procédures	31
3.3.3 Outils de collecte de données	32
3.3.4 Stratégies d’analyse.....	35
CHAPITRE 4 ARTICLE I.....	36
4.1 Abstract	37
4.2 Introduction	38
4.2.1 Dating Violence among Adolescents	38
4.2.2 School and Sexual Health Education	39
4.2.3 Training on Sexual Health Education and Dating Violence among School Staff.....	40

4.2.4 Self-Efficacy Theory	41
4.3 Methods	42
4.3.1 Study Design	42
4.3.2 Recruitment and Procedure	42
4.3.3 Quantitative Component.....	43
4.3.4 Qualitative Component.....	45
4.4 Results	46
4.4.1 Quantitative Component.....	46
4.4.2 Qualitative Component.....	48
4.5 Discussion	55
4.5.1 Need to Obtain Prior Information to Gain More Confidence in Preventing DV	56
4.5.2 Need to Maintain a Positive Emotional State with the Mandate of Promoting Healthy Relationships and Preventing DV	57
4.5.3 Need to Be Exposed to Intervention Models to Feel More Confident with Youth.....	58
4.5.4 The Need to Get a Supporting Social Network in School Regarding DV Prevention	59
4.5.5 Training Format.....	60
4.5.6 Limitations.....	60
4.5.7 Conclusion and Implications	61
4.6 Tables and figures	62
CHAPITRE 5 ARTICLE II.....	65
5.1 Abstract	66
5.2 Introduction	67
5.2.1 TDV Prevention Programs	68
5.2.2 Tasks Expected from School Staff in TDV Prevention.....	68
5.2.3 The Key Role of Self-Efficacy among School Staff	69
5.2.4 Gaps in the Literature	70
5.2.5 School Staff's Profession-Specific Training	71
5.2.6 Comfort Level	72
5.2.7 Past Training on Sexual Health Education.....	72
5.2.8 Disclosure of TDV	73
5.2.9 Objectives and Hypothesis	73
5.3 Method	74
5.3.1 Procedure and Participants	74
5.3.2 Measures.....	75
5.3.3 Analysis	76
5.4 Results	77
5.4.1 Descriptive Statistics	77
5.4.2 Regression Analyses.....	77
5.5 Discussion	78
5.5.1 Comfort Level	79
5.5.2 Past Training on Sexual Health Education.....	80
5.5.3 Experience of TDV disclosure	80
5.5.4 Limitations and Future Research.....	81
5.5.5 Implications for Practice.....	82
5.5.6 Conclusion.....	83
5.6 Tables and figures	84

CHAPITRE 6 ARTICLE III	88
6.1 Abstract	89
6.2 Introduction	90
6.2.1 Existing DV Training and Evaluation	90
6.2.2 Transfer of Learning	92
6.2.3 Evaluating Transfer of Learning Following a Training on DV	93
6.2.4 Current Study	95
6.2.5 SPARX Program	95
6.3 Method	96
6.3.1 Recruitment and Procedure	96
6.3.2 Quantitative Component	97
6.3.3 Case Study	100
6.4 Results	101
6.4.1 Quantitative Component	101
6.4.2 Qualitative Component	103
6.5 Discussion	108
6.5.1 Promoting Support Between Colleagues to Foster a Climate of Transfer	108
6.5.2 Promote Opportunities for Transferring Learning and Prioritize DV Prevention	110
6.5.3 Providing Activities to Organize with Youth	111
6.5.4 Training Characteristics	112
6.5.5 Limitations and Future Research	112
6.5.6 Recommendation for Research and Practice	114
6.6 Tables and figures	116
CHAPITRE 7 DISCUSSION GÉNÉRALE	120
7.1 Du théorique à la pratique : aller au-delà de l'acquisition des connaissances en proposant des modèles d'interventions et une formation personnalisée (sur mesure)	121
7.1.1 Établir une base commune pour mieux comprendre la VRA et consolider les connaissances	122
7.1.2 Mieux préparer les membres du PS à mettre en place des initiatives de prévention de VRA et de promotion des relations intimes positives par le modelage	124
7.1.3. D'une formation générale vers l'offre de formations complémentaires	125
7.2 Du sentiment d'auto-efficacité à une coalition communautaire pour favoriser le transfert des apprentissages	130
7.2.1 Sentiment d'auto-efficacité miné par les barrières organisationnelles et sociétales	131
7.2.2. Les échanges avec les collègues qui favorisent la collaboration	133
7.2.3 La prévention de la VRA, l'affaire de tous	135
7.3 Forces et limites de la thèse	139
7.4 Implications pour la pratique en santé et société	141
CHAPITRE 8 CONCLUSION	148
ANNEXE A : MODÈLE LOGIQUE DE LA FORMATION ÉTINCELLES	150
ANNEXE B : MODÈLE LOGIQUE DE LA PROBLÉMATIQUE DE LA VRA CHEZ LES JEUNES	151
ANNEXE C : MATRICE DE LA FORMATION ÉTINCELLES	152
ANNEXE D : ANNONCE DE RECRUTEMENT QUESTIONNAIRE ANALYSE DES BESOINS	157

ANNEXE E : ANNONCE DE RECRUTEMENT ENTREVUE POUR ANALYSE DES BESOINS.....	158
ANNEXE F : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ANALYSE DES BESOINS (QUESTIONNAIRE).....	159
ANNEXE G : QUESTIONNAIRE POUR ANALYSE DES BESOINS.....	162
ANNEXE H : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ENTREVUE POUR ANALYSE DES BESOINS.....	171
ANNEXE I : CANEVAS D'ENTREVUE.....	174
ANNEXE J : LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER À LA FORMATION ET AU QUESTIONNAIRE.....	176
ANNEXE K : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉVALUATION DE LA FORMATION.....	178
ANNEXE L : QUESTIONNAIRE ÉVALUATION DE LA FORMATION	182
ANNEXE M : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT ENTREVUE INDIVIDUELLE.....	195
ANNEXE N : CANEVAS ENTREVUE INDIVIDUELLE POUR ÉTUDES DE CAS	198
ANNEXE O : CERTIFICATION ÉTHIQUE.....	200
ANNEXE P : FORMATION EPTC2.....	202
RÉFÉRENCES.....	203

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Modèle du transfert des apprentissages de Baldwin et Ford.....	21
Figure 3.1 Devis de la thèse.....	37
Figure 7.1 Modèle socio-écologique de la mise en place d’initiatives de prévention de la VRA et pistes d’actions.....	147

LISTE DES TABLEAUX

Table 4.6.1 Sociodemographic characteristics of the sample	62
Table 4.6.2 Comfort, Self-efficacy, and Barriers to DV Prevention among School Staff.....	63
Table 4.6.3 Top 5 Participants' Preferences Regarding Topics and Format for Training on Positive Relationships and DV in Teenagers.....	64
Table 5.6.1 Correlation matrix.....	84
Table 5.6.2 Sociodemographic characteristics of the sample (n = 108).....	85
Table 5.6.3 Comfort, self-efficacy according to school staff's profession-specific training.....	86
Table 5.6.4 Results of the Regression with 1,000 Bootstrap Samples for Participants' self-efficacy	87
Table 6.6.1 Correlation Matrix.....	116
Table 6.6.2 Individual and Organizational Characteristics Predicting Intent to Transfer Learning	117
Table 6.6.3 Barriers, Facilitators to Transfer of Learning.....	118
Tableau 7.1. Du théorique à la pratique : aller au-delà de l'acquisition des connaissances en proposant des modèles d'interventions et une formation personnalisée (sur mesure)	128
Tableau 7.2 Du sentiment d'auto-efficacité à une coalition communautaire pour favoriser le transfert des apprentissages.....	138

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

VRA Violence dans les relations amoureuses

TDV Teen dating violence

DV Dating violence

PS personnel scolaire

DVSE Dating Violence Prevention Self-Efficacy

T-VIE Training valence, instrumentality, and expectancy scale

DLOQ Dimensions of the Learning Organization Questionnaire

RÉSUMÉ

La violence dans les relations amoureuses des adolescent·e·s (VRA) est un problème de santé publique nécessitant des interventions précoces dans le but de prévenir la revictimisation. Pour ce faire, les différents acteurs·ices impliqué·e·s dans la vie des jeunes, et plus particulièrement les membres du personnel scolaire (PS), doivent être mobilisé·e·s pour promouvoir les relations positives, prévenir la VRA et accompagner les jeunes qui en vivent. En effet, les membres du PS ont un rôle central à jouer en matière de prévention, de sensibilisation et d'intervention en raison de leur proximité avec les jeunes. Toutefois, en raison des lacunes de formation, les membres du personnel scolaire se sentent généralement peu confiant·e·s en leur capacité à aborder et à intervenir s'ils·elles sont témoins de situation de VRA. Bien qu'il soit convenu que les membres du PS souhaitent recevoir de la formation, on en connaît peu sur leurs besoins prioritaires. Il est donc primordial d'offrir au personnel scolaire une formation qui vise notamment l'acquisition du sentiment d'auto-efficacité non seulement pour accroître leur niveau de confiance, mais également pour favoriser le transfert des apprentissages acquis dans le cadre de cette formation. Pour ce faire, il est nécessaire de cerner les facteurs associés à l'intention de transférer les apprentissages, ainsi que de documenter les barrières et les facilitateurs au transfert de ces apprentissages.

Cette thèse de doctorat, qui s'inscrit dans le cadre de la démarche de développement du programme *Étincelles : Pour des parcours amoureux et intimes positifs*, a pour objectif premier de documenter les besoins de formation en matière de prévention des VRA et de la promotion des relations amoureuses et intimes positives chez les membres du PS du Québec. Le deuxième objectif vise à mieux comprendre le transfert des apprentissages suite à une formation destinée aux membres du PS sur la prévention de la VRA et la promotion des relations amoureuses et intimes positive. Pour répondre au premier objectif de la thèse, une étude mixte a été menée pour sonder les membres du PS concernant leurs besoins prioritaires de formation en lien avec la VRA et les relations intimes positives, notamment pour améliorer leur sentiment d'auto-efficacité. Un questionnaire en ligne a été administré à 108 membres du PS, alors que 15 entrevues individuelles ont été réalisées. Pour répondre au deuxième objectif de la thèse, un devis mixte a également été mobilisé. La composante quantitative consistait en un questionnaire en ligne rempli par 101 membres du PS après avoir suivi la formation *Étincelles*. Ensuite, des informatrices clés du PS ont pris part à une entrevue individuelle pour partager leurs expériences au moins six mois après avoir suivi la formation *Étincelles* pour documenter les barrières et les facilitateurs au transfert des apprentissages.

Les données obtenues témoignent de la pertinence de développer des formations au PS qui visent l'acquisition des connaissances sur les VRA et les relations intimes positives, mais également de proposer des exemples concrets d'intervention et d'activités pour favoriser leur sentiment d'auto-efficacité à mettre en place des initiatives de prévention de la VRA et de promotion des relations intimes positives. La thèse met également en lumière qu'il serait judicieux d'offrir une formation générale à tous les membres du PS, mais également d'offrir des modules de formation complémentaires pour approfondir leurs connaissances et leurs habiletés. De plus, les résultats de la thèse témoignent que le sentiment d'auto-efficacité à prévenir la VRA et promouvoir des relations intimes positives pourrait ne pas être suffisant pour transférer les apprentissages si certaines conditions ne sont pas réunies dans leur environnement de travail. En d'autres termes, les barrières relationnelles (soutien social, mobilisation, échanges avec les collègues et la direction),

organisationnelles (ressources humaines, matérielles et temporelles) et sociales (financement des écoles) freinent considérablement les membres du personnel scolaire à mettre en place des initiatives, même ceux et celles qui sont motivé·e·s et confiant·e·s en leur capacité. Pour surmonter ces barrières, il est impératif de former une coalition communautaire et d'accroître le financement dans les écoles secondaires afin que les milieux scolaires puissent faire de la prévention de la VRA une priorité.

En résumé, cette thèse a permis d'identifier les besoins prioritaires de formation des membres du PS, notamment pour améliorer le sentiment d'auto-efficacité en matière de prévention de la VRA et de promotion de relations intimes positives chez le PS. Également, en tenant compte de facteurs individuels, relationnels, organisationnels et sociaux qui affectent le transfert des apprentissages, des recommandations ont été formulées pour favoriser le transfert des apprentissages des formations en lien avec la prévention de la VRA et la promotion des relations intimes positives. À long terme, les retombées de la thèse permettront aux membres du PS de mieux prévenir la VRA et promouvoir des relations intimes positives, et accompagner les jeunes qui en vivent.

Mots clés : violence dans les relations amoureuses, personnel scolaire, sentiment d'auto-efficacité, transfert des apprentissages, étude de cas

INTRODUCTION

Au Québec, depuis l'année scolaire 2018-2019, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur impose des contenus obligatoires à couvrir en éducation à la sexualité (Gouvernement du Québec, 2020). Dans ce contexte, il est attendu que les membres du personnel scolaire (PS) transmettent aux jeunes du contenu en lien avec les relations intimes et interviennent s'ils·elles sont témoins de violence dans les relations amoureuses (VRA). Les membres du PS déplorent toutefois des lacunes en termes de formation en matière d'éducation à la sexualité, notamment par rapport à la VRA qui demeure un sujet sensible (Jetté et Ouimet, 2017). Ces lacunes en matière de formation entraîneraient un manque de confiance en leurs capacités à transmettre des contenus au sujet de la VRA et des relations intimes positives et à intervenir en situation de violence. Il devient essentiel d'identifier les besoins de formation des membres PS en matière de promotion des relations intimes positives et la prévention de la VRA considérant que le sentiment d'auto-efficacité favorise la motivation et à persister malgré les défis rencontrés (Bandura, 1977). Une telle analyse est susceptible d'offrir des pistes pour améliorer le sentiment d'auto-efficacité des membres du personnel en matière de prévention des VRA et de la promotion des relations intimes positives.

Aussi, le transfert des apprentissages qui est l'objectif ultime des activités de formation, constitue un indicateur des effets d'une formation. Toutefois, l'évaluation du transfert des apprentissages est rarement considérée dans les études menées à ce jour ; les chercheur·e·s s'intéressent davantage aux effets des formations sur l'acquisition des connaissances et l'amélioration des attitudes (Dreer et al., 2017), notamment dans les formations qui traitent de prévention des VRA et de promotion des relations intimes positives. Les barrières et les facilitateurs au transfert des apprentissages restent quant à eux méconnus. Il s'agit toutefois d'une étape cruciale pour maximiser le succès d'une formation, minimiser les obstacles potentiels du transfert des apprentissages et s'assurer que la formation réponde efficacement aux besoins de la population cible. Dans ce contexte, la présente thèse vise à documenter les besoins de formation en matière de prévention des VRA et de promotion des relations intimes positives des membres du PS au Québec. Elle vise également à

mieux comprendre le transfert des apprentissages d'une formation de prévention de la VRA soit le cas du programme Étincelles.

La thèse se divise en sept chapitres. Dans le premier chapitre, l'état des connaissances scientifiques actuelles quant aux besoins de formation des membres du PS en lien avec la prévention des VRA et la promotion des relations intimes positives, le transfert des apprentissages et les limites du corpus scientifique sont abordés. Dans le second chapitre, les modèles théoriques mobilisés pour analyser les données sont présentés. Dans le troisième chapitre, un complément méthodologique des trois articles de la thèse est offert. Ensuite, le premier article de la thèse intitulé *Training Needs in Dating Violence Prevention among School Staff in Québec, Canada* publié dans la revue *Frontiers in Education* est présenté au quatrième chapitre. Cette étude, à devis mixte, explore d'abord les besoins de formation en matière de prévention des VRA de 108 membres du PS par le biais d'un questionnaire en ligne. Les résultats sont approfondis à l'aide d'une entrevue individuelle menée auprès de neuf enseignant·e·s et six intervenant·e·s scolaires. Dans le cinquième chapitre est présenté l'article accepté avec révisions mineures dans la revue *American Journal of Sexuality Education* intitulé *Factors Associated with Self-Efficacy in Dating Violence Prevention among School Staff in Québec, Canada* qui traite des données récoltées auprès de 108 membres du PS qui ont répondu au sondage en ligne sur leurs besoins de formation. Le troisième article, intitulé *Promoting the Transfer of Learning among School Staff Following Training on Dating Violence Prevention: A Mixed-Methods Study* et accepté dans la revue *Canadian Journal of Human Sexuality*, est présenté au sixième chapitre. Cet article, qui s'appuie sur un devis mixte explicatif, témoigne des barrières et des facilitateurs à transférer les apprentissages de la formation Étincelles à partir d'un questionnaire en ligne répondu par 101 membres du PS et d'entrevues individuelles semi-dirigées réalisées auprès d'informatrices clés. Finalement, le dernier chapitre de la thèse offre une discussion intégrée des résultats des trois articles et aborde les implications pour la pratique et des pistes pour les recherches futures et se termine avec une conclusion.

CHAPITRE 1

ÉTAT DES CONNAISSANCES

Dans le présent chapitre, une définition des VRA, un portrait de sa prévalence et de ses impacts auprès des élèves, ainsi que les actions de prévention de la VRA et de promotion des relations intimes positives offertes en milieu scolaire seront abordés. Les mandats du PS en matière d'éducation à la sexualité, incluant la prévention des VRA et les défis rencontrés, notamment à l'égard de la confiance en leurs capacités pour mener à bien ce défi, seront exposés. Les différentes formations offertes aux membres du PS pour les outiller à prévenir la VRA seront ensuite décrites, suivies de la pertinence de documenter le transfert des apprentissages. Finalement, le programme *Étincelles : Pour des parcours amoureux et intimes positifs* sera présenté.

1.1 Les violences interpersonnelles et en contexte de relations amoureuses

L'Organisation mondiale de la Santé (OMS, 2012) considère les violences interpersonnelles comme une priorité de santé publique en raison de leurs prévalences élevées, notamment chez les filles et les femmes, et de multiples impacts négatifs qui y sont associés. Bien que toutes formes de violence soient graves et puissent occasionner des impacts négatifs (ex. : détresse psychologique, symptômes de stress post-traumatique, blessures physiques), les violences interpersonnelles sont particulièrement préoccupantes puisqu'il s'agit d'une des causes de décès les plus importantes chez personnes âgés de 10 et 29 ans (Mercy et al., 2017). D'ailleurs, la violence en contexte de relations intimes est l'une des formes de violence interpersonnelle les plus fréquemment vécues par les jeunes femmes (OMS, 2002).

Les adultes qui subissent de la violence conjugale rapportent que les premières expériences de violence se sont manifestées tôt dans leur parcours dès leurs premières relations amoureuses (Exner-Cortens et al., 2017). C'est pourquoi il est nécessaire d'agir, en amont, sur cet enjeu de santé publique en intervenant dès l'enfance et l'adolescence (Gouvernement du Québec, 2015). Afin de briser le cycle de la violence et d'éviter la cristallisation à l'âge adulte, les programmes de

promotion des relations amoureuses positives et de prévention de la VRA doivent être mis en place dès un jeune âge (Exner-Cortens et al., 2017).

1.1.1 Manifestations, prévalences et impacts des violences dans les relations amoureuses chez les jeunes

L'adolescence est une période où les jeunes sont particulièrement à risque de subir de la VRA notamment parce qu'il s'agit de leurs premières expériences, et qu'ils ont généralement peu de repères quant à ce qui est acceptable, ou non, dans le cadre de relations amoureuses (Centers for Disease Control and Prevention, 2020). La VRA peut se manifester sous diverses formes, soit psychologique, physique, sexuelle et par le biais des technologies (cyberviolence). Dans le Plan d'action gouvernemental en matière de violence conjugale 2018-2023 (Gouvernement du Québec, 2018), la violence psychologique est décrite comme pouvant se traduire, entre autres, par des propos méprisants, l'humiliation, le dénigrement, le chantage ou la négligence de la part d'un·e partenaire. La violence physique se manifeste par des coups, des blessures, des bousculades, des brûlures, des morsures et peut même mener à un homicide. La violence sexuelle, quant à elle, englobe des comportements de coercition sexuelle et reproductive, notamment par l'usage de force dans le but d'avoir des relations sexuelles sans le consentement du ou de la partenaire. Quant à la cyberviolence en contexte de relations intimes, elle correspond à l'usage de technologies (ex. : réseaux sociaux, cellulaires, courriels) pour exercer des comportements de violence, peut s'exercer de manière directe (les comportements sont dirigés vers la victime en contexte privé) et indirecte (diffusion en ligne de contenus concernant son partenaire ou son ex-partenaire). Elle inclut des comportements de harcèlement (ex. : entrer en communication de manière répétée alors que l'autre ne veut pas), de surveillance et de contrôle (ex. : surveiller les déplacements à l'aide d'un dispositif de géolocalisation, exiger les mots de passe) et de cyberviolence sexuelle (ex. : obliger à parler de sexualité en ligne, envoyer des photos ou messages à caractère sexuel sans le consentement et le *revenge porn*) (Fernet et al., 2019).

Une méta-analyse regroupant 101 études internationales a documenté la prévalence de la violence physique et sexuelle dans les relations amoureuses des jeunes. Les résultats indiquent que 20% des jeunes âgés de 13 à 18 ans ont subi de la violence physique et 9% de la violence sexuelle dans un contexte de relation intime (Wincentak et al., 2017). Au Québec, l'étude représentative ($n = 8\,024$)

Parcours Amoureux des Jeunes (PAJ) indique que 63% des filles et 49% des garçons du secondaire III à V ont subi au moins un épisode de VRA physique, psychologique ou sexuelle dans la dernière année. Les filles sont plus à risque de subir toutes les formes de VRA, et cette disparité est particulièrement marquée pour ce qui est de la VRA sexuelle (20,3% des filles vs 5,7% des garçons). Les filles sont aussi plus susceptibles de rapporter des blessures physiques à la suite d'épisodes de violence que les garçons (Hébert et al., 2017). Quant aux cyberviolences, l'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire montre qu'une peu plus d'un jeune québécois sur trois (36%) a subi de la cyberviolence au cours des 12 derniers mois (Traoré et al., 2018). En somme, la VRA touche un nombre important d'adolescent·e·s et peut occasionner des séquelles à court, moyen et long terme chez les victimes et interférer avec le quotidien des jeunes qui en sont victimes.

L'enquête *National Longitudinal Study of Adolescent Health* menée auprès de 5 691 jeunes âgés de 12 à 18 ans a évalué les symptômes dépressifs, l'estime de soi, les troubles alimentaires, la consommation d'alcool et de drogues, les tentatives et idéations suicidaires chez les jeunes, ayant ou non vécu de la VRA. Les données révèlent davantage de problèmes de santé mentale cinq ans après l'étude chez les jeunes ayant vécu la VRA relativement aux jeunes n'en ayant pas vécu. Plus précisément, les filles victimes de VRA présentent un risque plus élevé d'éprouver des symptômes dépressifs, de rapporter une forte consommation d'alcool et présentent un plus haut taux d'idéation suicidaire et de tentative de suicide par rapport à des filles n'ayant pas vécu de VRA. Quant à eux, les garçons ayant subi de la VRA rapportent plus des comportements antisociaux, d'idéations suicidaires et de consommation de marijuana cinq ans après l'étude comparativement à ceux n'en ayant pas vécu (Exner-Cortens et al., 2013). Les jeunes ayant vécu de la VRA à l'adolescence sont aussi plus à risque de décrochage scolaire, d'obtenir de moins bons résultats scolaires (Mengo et Bloack, 2016) et de présenter à l'âge adulte des revenus 20% moins élevés que ceux qui ne rapportent pas d'expérience de VRA (Vagi et al., 2015). D'autre part, cinq ans après le premier épisode de VRA, le risque d'être revictimisé·e, c'est-à-dire de subir à nouveau de la VRA, reste élevé. Ainsi, les filles ayant rapporté de la VRA à l'adolescence sont 1,46 fois plus à risque de subir de la violence conjugale au début de l'âge adulte, alors que les garçons ayant été victimisés à l'adolescence ont 1,97 fois plus de risque d'en subir à nouveau (Exner-Cortens et al., 2017).

En somme, les données révèlent que la VRA à l'adolescence peut moduler la trajectoire de vie en entraînant des répercussions pouvant perdurer à long terme. Il s'avère donc essentiel de développer des initiatives pour agir, en amont, de l'apparition de la VRA chez les jeunes puisqu'intervenir tôt et adéquatement peut contribuer à briser le cercle de victimisation (Exner-Cortens et al., 2017).

1.2 La promotion des relations intimes positives et la prévention de la VRA en milieu scolaire

Différentes initiatives de prévention de la VRA et de promotion des relations amoureuses positives ont vu le jour dans les dernières années, tant au Québec qu'ailleurs. Ces programmes, pour la plupart, de prévention primaire, sont dispensés en milieu scolaire et s'inscrivent dans une approche universelle qui vise la population générale, en contraste avec des initiatives ciblées qui visent des clientèles vulnérables (Crooks et al., 2019). Plusieurs programmes de prévention de la VRA ciblent exclusivement les jeunes en milieu scolaire et n'incluent pas dans leurs interventions d'autres acteurs clés tels les parents, les pairs et les membres du PS (enseignant·e·s et intervenant·e·s psychosociaux). Le PS occupe pourtant une place privilégiée pour informer, sensibiliser, prévenir, dénoncer les VRA et soutenir les jeunes qui en subissent (Storer et al., 2017). Selon une récente recension des écrits, les jeunes âgé·e·s de 10 à 24 ans ayant subi des VRA tendent à solliciter de l'aide en priorité vers le PS, plutôt que les services de santé ou les services policiers lorsqu'ils·elles cherchent des sources d'aide formelle (Bundock et al., 2020). Plus précisément, près d'un jeune sur cinq (18%) se confierait à un·e intervenant·e de son école suite à une expérience de VRA subie (Elias-Lambert et al., 2014).

1.3 Le mandat du PS en lien avec la vie amoureuse, affective et sexuelle des jeunes

Les membres du PS sont non seulement bien positionnés pour accompagner les jeunes, mais ont d'ailleurs le mandat de dispenser les contenus d'apprentissage obligatoires en éducation à la sexualité au Québec. En effet, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur impose, depuis 2018, des contenus obligatoires en éducation à la sexualité équivalents à 5-15 heures par année. Pour chacun des niveaux scolaires, des contenus doivent être couverts relevant des différentes dimensions de la vie amoureuse, affective et sexuelle des jeunes. Par exemple, en secondaire III, les bénéfices d'une relation amoureuse basée sur la mutualité et la saine gestion des conflits dans une relation amoureuse sont abordés, alors qu'en secondaire IV, la reconnaissance

des manifestations de violence dans les relations amoureuses et les solutions pour prévenir ou faire face sont les thèmes prévus (Gouvernement du Québec, 2020). La répartition de ces contenus obligatoires en lien avec l'éducation à la sexualité a été revue dans le cadre du nouveau cours *Culture et citoyenneté québécoise*, où son implantation est facultative pour l'année scolaire 2023-2024. Les contenus en lien avec les relations intimes positives seront vus en secondaire II, alors que les contenus en lien avec la VRA le seront en secondaire IV. Dès la rentrée scolaire 2024-2025, toutes les écoles du Québec sont tenues d'intégrer ce nouveau programme.

À ce jour, nous disposons de peu d'études empiriques sur les besoins prioritaires de formation pour soutenir les membres du PS dans leur mandat. Les travaux du Comité consultatif sur l'éducation à la sexualité (Jetté et Ouimet, 2017), dressant le bilan de la première année d'expérimentation, ont révélé que plusieurs membres du PS ne se sentaient pas outillés pour dispenser des contenus en lien avec la sexualité, particulièrement lorsqu'il était question de la VRA. Les consultations ont aussi fait état des difficultés éprouvées par les directions d'écoles pour recruter des enseignant·e·s ou intervenant·e·s à l'aise et confiant·e·s de traiter de la VRA et de la vie amoureuse et affective des jeunes.

Plusieurs membres du PS sondés ont mentionné souhaiter, par le biais de formations, parfaire leurs connaissances, ainsi que développer leurs habiletés pour devenir de meilleur·e·s éducateurs·ices (Bialystok et al., 2019). Selon plusieurs études, le fait d'avoir reçu une formation sur le thème de la sexualité est l'un des facteurs les plus influents sur le fait d'aborder, ou non, ces contenus en contexte scolaire (Cohen et al., 2012; Ninomiya, 2010) et représente une façon efficace de consolider le sentiment d'auto-efficacité des membres du PS (Bandura, 2007).

1.4 Le sentiment d'auto-efficacité comme variable clé de la prévention des VRA

Le sentiment d'auto-efficacité, qui réfère aux croyances d'un individu à organiser et exécuter une tâche et à atteindre une performance souhaitée, est lié à la motivation et à l'adoption, ou non, d'un comportement (Bandura, 1989). Plus un individu aurait confiance en ses capacités à effectuer une tâche, plus il serait motivé à adopter le comportement et à persister face aux obstacles rencontrés. Au contraire, un individu ayant moins confiance en ses capacités à réaliser une tâche serait plus susceptible de l'éviter (Soe et Ilies, 2009). Le sentiment d'auto-efficacité serait le fruit de quatre

sources d'information, soit 1) les expériences actives de maîtrise, 2) les expériences vicariantes, 3) la persuasion verbale et 4) les états physiologiques et émotionnels (Bandura, 1977).

En premier lieu, les expériences actives de maîtrise font référence à l'acquisition d'outils cognitifs et comportementaux nécessaires pour réaliser les actions souhaitées, telles que les connaissances, les capacités et les expériences passées. Il s'agit de la source d'information la plus influente puisqu'elle est le reflet de ses réelles capacités à effectuer une tâche. Les expériences passées positives pourraient nourrir le sentiment d'auto-efficacité à effectuer une tâche, alors qu'une expérience négative ou un échec pourrait nuire à ce sentiment (Duffy et al., 2013). Pour favoriser le sentiment d'auto-efficacité, il est recommandé d'encourager les réussites et à les rappeler, plutôt que de les banaliser ou de les attribuer à une source extérieure. Par exemple, un·e enseignant·e qui aurait eu une expérience négative au moment d'aborder la VRA (ex. : un élève discrédite ses propos) pourrait se sentir moins compétent·e à l'idée d'intervenir, à nouveau, sur cette thématique dans une autre classe.

En second lieu, l'apprentissage vicariant réfère quant à lui au fait d'observer une personne effectuer une tâche et apprendre de ses observations. Observer une personne ayant des ressemblances avec soi en termes de genre, d'âge, du nombre d'années d'expérience ou d'emploi) qui obtient du succès permet de s'identifier et de croire en son potentiel. Si l'apprenant·e a du succès au moment de la mise en pratique de nouvelles compétences, il développera un sentiment d'auto-efficacité plus élevé que s'il·elle fait face à des échecs (Bandura, 1977). Concrètement, un·e enseignant·e qui observe un de ses collègues parler aisément de VRA et que la réception des élèves semble favorable, plus il ou elle serait enclin·e à avoir confiance qu'il est possible, à son tour, de prévenir la VRA.

La troisième source est la persuasion verbale, plus particulièrement aux rétroactions par les pairs. Les rétroactions positives permettent de cultiver et de maintenir son sentiment d'auto-efficacité, notamment lorsque le soutien est offert par une personne crédible aux yeux de l'apprenant·e. La rétroaction peut prendre la forme d'encouragements, de gestes de soutien et de critiques constructives (Bandura, 1977). Il est recommandé, pour renforcer la confiance en soi, de solliciter des personnes qui soutiendront et croiront aux capacités de l'apprenant·e, lorsqu'on souhaite développer le sentiment d'auto-efficacité. À titre indicatif, il peut s'agir d'un intervenant

psychosocial qui félicite son collègue enseignant de lui avoir référé un·e jeune qui vit une situation de VRA en soulignant qu'il s'agissait de la stratégie à privilégier.

La dernière source d'information réfère aux états physiologiques et émotionnels, c'est-à-dire la manière dont l'apprenant·e se sent en réalisant la tâche ou en envisageant de la faire. Si une personne a des émotions ou des sensations positives (joie, sentiment d'accomplissement, aisance) face à la tâche à exécuter, elle sera plus prompte à penser qu'il s'agit d'une réussite, alors qu'à l'inverse, si une personne sent un malaise ou éprouve du stress, il est possible qu'elle se sente moins confiante quant à ses capacités à effectuer à nouveau la tâche. À titre d'exemple, un·e enseignant·e qui se sent inconfortable à aborder la VRA en classe pourrait ne pas vouloir renouveler l'expérience.

Alors que le sentiment d'auto-efficacité représente une variable cruciale, nous disposons toutefois de peu d'information sur les facteurs contribuant positivement, ou négativement, au sentiment d'auto-efficacité spécifiquement en prévention de la VRA chez le PS. Pourtant, ces informations pourraient aider à optimiser les stratégies à mettre en place pour que les membres du PS se sentent plus efficaces dans leurs interventions avec les jeunes. D'ailleurs, à notre connaissance, aucune étude n'a distingué le sentiment d'auto-efficacité en lien avec les différentes tâches qui sont attendues par les membres du PS, qu'il s'agisse par exemple de transmettre des contenus sur la VRA ou d'intervenir lorsqu'ils sont témoins de violence. Ces tâches ne demandant pas le même niveau d'engagement et de qualification (c.-à-d., transmettre le contenu exige principalement des connaissances sur le sujet, tandis que l'intervention implique de détecter une situation de VRA, de prendre action et de disposer de qualifications pour recevoir la confiance de manière adéquate), il devient essentiel d'explorer les facteurs associés au sentiment d'auto-efficacité. Une telle analyse pourrait offrir des pistes pour bonifier les formations existantes.

1.4.1 Facteurs associés au sentiment d'auto-efficacité

Bien que les facteurs spécifiquement associés à un sentiment d'auto-efficacité chez les membres du PS soient peu étudiés, quelques chercheurs ont sondé les membres du PS sur leur expérience concernant des questions semblables, par exemple, à propos de la sexualité et des agressions sexuelles (ex : Bansian, 2015 ; Fournier-Galand, 2019). Quatre principaux facteurs ont été

identifiés, à savoir le niveau d'aisance, le type de poste que les membres du PS occupent (enseignant·e·s ou intervenant·e·s psychosociaux), les formations antérieures qui ont été suivies concernant l'éducation à la sexualité et les expériences passées, comme lors de dévoilements de VRA par les jeunes.

Pour plusieurs membres du PS, l'aisance face aux sujets liés à la sexualité est une dimension qui influence le fait d'aborder cette thématique en classe ou non (Bansian, 2015). Les thématiques sensibles, telles que la VRA, constituent d'ailleurs un sujet pour lequel les membres du personnel présentent un manque d'aisance (Basian, 2015 ; UNESCO, 2018). Le manque d'aisance est lié à la perception d'être moins bien outillé·e pour faire de l'éducation à la sexualité et d'avoir moins en confiance en ses capacités, ce qui constitue un obstacle à la transmission des contenus liés à la sexualité (Waddel, 2017).

Par ailleurs, les intervenant·e·s scolaires sont des personnes ayant reçu une formation académique spécialisée en matière d'intervention et d'accompagnement des jeunes qui présentent des difficultés. Le cursus universitaire prévoit l'acquisition des connaissances sur divers enjeux rencontrés par les jeunes et la mise en pratique dans les cours ou dans les stages. Pour leur part, les enseignant·e·s sont formé·e·s pour transmettre des connaissances en lien avec des matières (ex. sciences, géographie, anglais, français) et pour développer des habiletés spécifiquement en lien avec la pédagogie, l'évaluation et la didactique. En raison de leur formation, on peut supposer qu'ils ne vivent pas les mêmes défis quand vient le temps de transmettre du contenu en lien avec la VRA ou d'intervenir auprès des jeunes qui peuvent en subir ou en perpétrer. Les intervenant·e·s scolaires peuvent avoir plus de connaissances et bénéficier d'une formation approfondie comparativement aux enseignant·e·s sur les questions d'ordre psychosociales, telles que la VRA. Il est donc pertinent d'étudier les besoins de formation du PS en fonction de leurs mandats spécifiques auprès des jeunes (Action Canada, 2020).

Également, selon plusieurs études, le fait d'avoir reçu une formation sur le thème de la sexualité est l'un des facteurs les plus influents pour aborder ou non ces contenus en milieu scolaire (Cohen et al., 2012; Ninomiya, 2010) et représente un moyen efficace d'améliorer le sentiment d'auto-efficacité des membres du PS (Bandura, 2007).

Finalement, étant donné leur position privilégiée dans la vie des jeunes, les membres du PS sont souvent en première ligne pour observer des situations de violence et recevoir des confidences de la part des élèves. Les expériences passées, qu'elles soient des réussites ou des échecs, peuvent influencer le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1977). Ainsi, un.e membre du personnel scolaire ayant eu une expérience positive avec un jeune qui lui a révélé une situation de VRA pourrait se sentir plus confiant.e dans sa capacité à aborder des sujets liés à la violence ou à intervenir.

Ces constats confirment l'importance de documenter les besoins de formation des membres du PS et le sentiment d'auto-efficacité afin de développer des formations qui contribuent au développement de la confiance en leurs capacités. Il devient pertinent d'offrir une formation pour répondre aux besoins du PS visant à améliorer leurs connaissances, leurs attitudes, leur sentiment d'auto-efficacité à prévenir les violences, ainsi qu'à développer leurs habiletés pour devenir de meilleur.e.s éducateurs.trices. Il est à propos d'explorer les diverses formations en prévention de la VRA destinées aux membres du PS et de s'attarder à l'efficacité de ces dernières à outiller les membres du PS pour qu'ils abordent la VRA avec les jeunes. Dans la section suivante, les différentes formations visant les membres du PS concernant la prévention de la VRA sont présentées, ainsi que leurs évaluations et les limites de ces dernières.

1.5 Les formations disponibles destinées au personnel scolaire

Plusieurs formations en prévention de la VRA (ex. *Get Smart. Get Help. Get Safe ; Red Cross Healthy Youth Relationships*) ciblent les membres du PS ou les intervenant.e.s qui œuvrent auprès de jeunes victimes de VRA. Celles ayant été le plus largement implantées dans les milieux scolaires sont *Dating Matters*, *Mentors in Violence Prevention*, *Healthy Relationships Plus Program* (HRPP) et *Coaching Boys into Men*. La durée, les objectifs, les méthodes pédagogiques, les thématiques et le format de ces formations seront décrits dans les paragraphes suivants.

En premier lieu, le programme *Dating Matters*, développé par le Centers for Disease Control and Prevention (CDC), vise à prévenir la VRA chez les jeunes âgés de 11 à 14 ans. Pour les membres du PS, une formation en ligne en anglais, d'une durée de quatre heures est offerte. Les principaux objectifs de la formation sont d'acquérir des connaissances sur la VRA, les conséquences associées,

les facteurs de risque et de protection, ainsi que les différentes ressources disponibles pour les jeunes. Cette formation interactive propose des scénarios de bandes dessinées, des exercices d'intégration (jeu-questionnaire, vrai ou faux) et des informations provenant d'experts (VRA chez les jeunes, les facteurs de risque et de protection et les habiletés nécessaires pour devenir un·e bon·ne éducateur·ice). L'approche par modelage est privilégiée pour reconnaître la VRA chez les jeunes et des pistes d'intervention sont suggérées. À notre connaissance, cette formation en ligne destinée aux membres du PS, n'a pas fait l'objet d'une évaluation de ses effets.

La deuxième formation répertoriée, *Mentors in Violence Prevention*, d'une durée de 2 à 3 jours, s'adresse aux enseignant·e·s, aux entraîneur·e·s sportifs et aux intervenant·e·s psychosociaux. Après avoir suivi la formation, les membres du PS forment, à leur tour, les élèves pour devenir des mentors auprès d'élèves plus jeunes. La formation au PS vise à les conscientiser quant au rôle des adultes dans la mise en place et le maintien d'un climat scolaire qui décourage les comportements abusifs entre les jeunes. À notre connaissance, aucune évaluation de cette formation n'a été réalisée.

La formation *Healthy Relationships Plus Program* (HRPP) s'adresse aux membres du PS (enseignant·e·s ou intervenant·e·s) qui auront la tâche d'animer le programme *Healthy Relationships Plus* aux élèves âgé·e·s de 12 à 15 ans de leur école. La formation en ligne offerte en anglais et en français, aborde non seulement la VRA, mais plusieurs thématiques dont l'intimidation, la santé mentale, la consommation de drogues et d'alcool et les comportements sexuels. La formation propose des contenus dans un format PowerPoint, avec narration. Pour mesurer les effets de la formation en présentiel, le PS a rempli une fiche d'appréciation à la fin de la séance. Les questions portaient sur leur perception, de façon rétrospective, des gains associés à la participation à la formation. Les résultats suggèrent que les 120 participant·e·s ayant suivi la formation percevaient, au terme de la formation, des gains sur le plan des connaissances, des habiletés et du sentiment d'auto-efficacité en comparant leur situation, avant et après, la formation (Kerry et Crooks, 2017). Le maintien des gains perçus, à moyen terme, n'a pas été évalué à notre connaissance. L'évaluation n'abordait que les gains perçus à la suite de la formation et ne repose pas sur un devis quasi expérimental avec groupe témoin, permettant de constater les effets de la formation en matière d'acquisition de connaissances, d'habiletés et du sentiment d'auto-efficacité.

La formation intitulée *Coaching Boys into Men* (CBIM), cible un sous-groupe précis des membres du PS, soit les entraîneurs d'équipes sportives en milieu scolaire. Une formation de 60 minutes en présentiel est proposée et vise à outiller les entraîneurs à sensibiliser les jeunes garçons aux VRA, à promouvoir des relations égalitaires et à intervenir lorsqu'ils sont témoins de comportements irrespectueux ou abusifs. Lors de la formation, les entraîneurs sportifs reçoivent des cartes rédigées en anglais pour initier des discussions concernant la non-violence, le consentement et la prévention de la VRA. Ces cartes servent à guider les entraîneurs dans l'animation de brèves discussions hebdomadaires (10-15 min) avec les jeunes athlètes. Une étude a été menée par Fields et ses collaborateurs (2022) pour documenter les barrières et les facilitateurs à l'implantation de ce programme. Au total, 22 entraîneurs ont participé à des entrevues individuelles. Les participants rapportent que le soutien perçu de l'ensemble des acteur.ices de l'école (directeurs des athlètes, entraîneurs, assistants, organismes communautaires, athlètes), la possibilité d'adapter le contenu du programme avec les élèves et les changements positifs d'attitudes des garçons envers les filles ont été des éléments facilitant l'implantation. Le manque de temps était la principale barrière à l'implantation du programme (Field et al., 2022). Toutefois, seuls des entraîneurs ont été sondés, ne permettant pas d'avoir le point de vue des membres du personnel enseignant quant aux barrières et aux facilitateurs à l'implantation du programme CIBM.

Cette recension des formations disponibles révèle qu'une limite importante des formations disponibles pour les membres du PS en prévention des VRA est qu'aucune d'entre elles n'évalue le transfert des apprentissages via différentes sources d'informations, alors que l'objectif ultime de toute formation consiste à ce que les nouvelles connaissances et habiletés acquises soient effectivement appliquées dans les fonctions de l'apprenant·e (Saks et Haccoun, 2013).

1.6 Le transfert des apprentissages et les facteurs associés

Le transfert des apprentissages représente l'un des facteurs de l'efficacité d'une activité de formation puisqu'il s'agit d'un résultat concret des acquis de la formation (Lauzier et al., 2016). Le transfert des apprentissages se définit comme étant : « L'utilisation réalisée par un individu des connaissances, savoirs et habiletés apprises en formation dans le cadre de situations de travail comportant un certain degré de nouveauté, afin d'améliorer sa performance » (Roussel, 2011, p.30).

Selon Grossman et Salas (2011), bien qu'une formation puisse améliorer les connaissances et les habiletés des apprenant·e·s, cela ne serait pas suffisant pour statuer qu'une intervention est efficace. Ainsi, un indicateur de succès d'une formation consiste à mesurer si ce qui a été appris a généré de réels changements dans le travail des apprenant·e·s. Plusieurs travaux indiquent que les nouvelles connaissances des formations ne sont pas utilisées ou transférées à leur plein potentiel dans le milieu de travail (Nolan et al., 2008; Walters et al., 2005). À ce sujet, une étude montre que seulement 10 à 40% des nouveaux apprentissages sont transférés suite à une formation (Burke et Hutchins, 2007). Salas et ses collègues (2012) expliquent que l'une des causes les plus probables du faible taux de transfert des apprentissages est l'absence d'une analyse des besoins préalable au développement des formations destinées aux apprenant·e·s. Il est donc fortement recommandé de réaliser une analyse des besoins pour cibler les thématiques prioritaires avant d'élaborer des contenus de formation. Il est aussi pertinent de s'intéresser au transfert des apprentissages et des facteurs qui y sont associés, dont les facteurs individuels (ex. motivation, sentiment d'auto-efficacité), organisationnels (perception du soutien social, culture du transfert) et ceux en lien avec les caractéristiques de la formation (ex. : stratégies d'apprentissage employées), pour proposer des formations utiles et formuler des recommandations pour favoriser le transfert des apprentissages. Il est d'autant plus pertinent de documenter les facteurs environnementaux liés au transfert des apprentissages, étant donné que même une formation efficace en termes d'acquisition de connaissances et de renforcement du sentiment d'auto-efficacité peut ne pas garantir une efficacité du transfert de ces apprentissages si les conditions environnementales ne sont pas réunies (Medeiros et Griffith, 2019).

Évaluer le transfert des apprentissages requiert beaucoup de temps et de ressources financières, en plus de devoir recourir à un devis longitudinal, posant ainsi des défis de faisabilité. Pour pallier ces contraintes, il est suggéré d'évaluer l'intention de transférer les apprentissages; variable qui s'est révélée comme étant un élément qui prédit le transfert des apprentissages (Quesada-Pallares, 2012) ou encore de documenter les barrières et les facilitateurs à l'adoption d'un nouveau comportement visé par une formation (Baldwin et Ford, 1988). Force est de constater que malgré son importance, l'intention de transférer n'est généralement pas évaluée dans les formations en prévention de la VRA et de promotion des relations amoureuses et intimes positives, bien que cet indicateur soit fortement associé au transfert des apprentissages dans un contexte de travail. Disposant de très peu

de données à ce sujet, il devient essentiel de mieux comprendre les facteurs susceptibles d'être les plus influents sur l'intention de transférer les apprentissages afin d'identifier les facteurs sur lesquels intervenir dans les formations en prévention de la VRA.

D'ailleurs, la recension des écrits réalisée par Clarke et ses collègues (2013) sur les formations en santé et services sociaux qui visent les professionnel·le·s de la santé (ex. : protection de l'enfance, santé mentale, alcoolisme et diabète) indique que la majorité des formations n'incluent pas de suivi pour évaluer l'intégration des nouvelles connaissances dans le milieu de travail, bien qu'il soit recommandé de faire une rencontre de suivi plusieurs mois après la formation. Puisque le transfert des apprentissages nécessite des changements de comportement de la part des membres du PS, il devient aussi pertinent d'explorer les barrières et les facilitateurs à l'adoption de ces nouveaux comportements.

À notre connaissance, aucune étude n'a évalué les barrières et les facilitateurs au transfert des apprentissages dans le domaine de la promotion des relations amoureuses positives et de la prévention des VRA, plusieurs mois après avoir reçu la formation. Comme la VRA peut se révéler être une thématique chargée émotionnellement pour les enseignants·e·s et intervenant·e·s qui reçoivent des confidences des jeunes qui subissent ou exercent des comportements de violence, il s'avère pertinent de documenter les enjeux particuliers liés à cette thématique. La VRA soulève des défis particuliers tels que la crainte de recevoir un dévoilement de VRA, d'avoir à composer avec les réactions des parents quant au fait d'aborder la VRA en milieu scolaire qui peut être perçue comme une problématique relevant de l'intimité et de la prérogative des parents, ou encore de se sentir pris·e au dépourvu par une question d'un·e élève. Pour obtenir une lecture plus approfondie des barrières et des facilitateurs à la mise en place des acquis suite à une formation de prévention de la VRA, sonder le point de vue de différents acteur·rices concerné·e·s par la formation, soit des enseignant·e·s et des intervenant·e·s, en s'appuyant sur un cadre conceptuel pour recueillir et analyser des données (Weatherson et al., 2017) devient prioritaire.

1.7 Contexte de l'étude

Le présent projet de thèse s'inscrit dans le cadre d'une initiative de la prévention de la violence fondée sur le sexe financée par l'Agence de Santé publique du Canada (chercheure principale : M

Hébert). Le programme *Étincelles : Pour des parcours amoureux et intimes positifs* vise la promotion des relations amoureuses et intimes positives chez les jeunes de secondaire III et IV et la prévention de la VRA. Il s'agit d'un programme multicanal s'adressant aux jeunes, aux parents et autres adultes significatifs qui entourent les jeunes, de même qu'aux membres du PS. Le programme a été développé par l'équipe de chercheurs en concertation avec leurs partenaires Tel-Jeunes et la direction régionale de santé publique de Montréal.

La formation en ligne asynchrone destinée au PS (voir annexe A pour le modèle logique) est disponible depuis le mois d'octobre 2021 dans le cadre d'une première phase d'évaluation. Les objectifs de la formation sont : (1) d'en apprendre sur les relations amoureuses et intimes positives à l'adolescence, (2) d'obtenir des informations et des outils concernant la violence dans les relations amoureuses et intimes des jeunes, (3) offrir une base commune à l'ensemble du PS quant aux relations amoureuses et intimes et à la violence, et (4) revisiter les habiletés à communiquer de sujets plus intimes avec les élèves. Ultimement, suite à la formation, il est visé que les membres du PS mettent en place des initiatives de prévention des VRA et interviennent auprès des jeunes qui vivent de la VRA.

La formation de 90 minutes aborde notamment les diverses manifestations des VRA chez les jeunes, son ampleur, les distinctions entre des conflits et la VRA, les mythes associés à la VRA et le rôle clé du PS en tant qu'adulte de confiance. Des recommandations pour répondre adéquatement aux confidences des jeunes, comme les thèmes à privilégier, ceux à éviter et des pistes de réponses préformulées sont aussi présentées. Les contenus sont transmis à l'aide de capsules vidéo, de jeux-questionnaires et de mises en situation.

1.8 Objectifs de recherche, hypothèses et question de recherche

Cette thèse s'intéresse, d'une part, aux besoins de formation des membres du PS au Québec en matière de prévention des VRA et de promotion des relations intimes positives. Elle vise, d'autre part, à mieux comprendre le transfert de l'apprentissage suite à une formation destinée aux membres du PS sur la prévention de la VRA et la promotion des relations intimes positives.

Le premier article de la thèse vise à décrire les besoins de formation du PS pour promouvoir des relations intimes positives et prévenir la VRA chez les élèves au Québec. Pour ce premier article, nous supposons que les membres du PS vont manifester des besoins en termes de connaissances sur la VRA, sur les ressources disponibles et relatifs à leur aisance à aborder la VRA et les relations positives. Par ailleurs, nous pouvons nous attendre à ce que les membres du PS souhaitent consolider la confiance en leurs capacités et leurs habiletés à transmettre des contenus et à intervenir face à une situation de VRA. L'article 1 de la thèse vise aussi à explorer qualitativement les besoins de formation du point de vue du PS (enseignant·e·s et intervenant·e·s) pour consolider leur sentiment d'auto-efficacité. La question de recherche est la suivante : comment favoriser la confiance en la capacité des membres du PS à transmettre du contenu par rapport à la VRA et à intervenir en tant que témoins de situation de VRA par le biais d'une formation ?

Le second article de la thèse vise à documenter chez les membres du PS l'association entre le niveau d'aisance, le titre professionnel (intervenant·e·s vs enseignant·e·s), les formations antérieures en éducation à la sexualité, le fait d'avoir reçu un dévoilement de VRA et le sentiment d'auto-efficacité à transmettre des contenus sur la VRA et à intervenir auprès de jeunes qui vivent de la VRA. Nous émettons l'hypothèse que plus les membres du PS seront à l'aise d'aborder les relations intimes positives et la VRA, plus ils seront confiants dans leur capacité à transmettre les contenus au sujet de la VRA et à intervenir auprès de jeunes qui vivent de la VRA. Nous nous attendons également à ce que le fait d'être un·e intervenant·e scolaire, d'avoir reçu une formation en éducation à la sexualité et avoir déjà reçu un dévoilement de VRA soient associés à un sentiment d'auto-efficacité plus élevé pour transmettre des contenus et intervenir auprès des élèves qui vivent de la VRA.

Le troisième article de la thèse a pour objectif d'explorer la capacité prédictive de la culture de transfert et du soutien social perçu des collègues et de l'administration de l'école sur l'intention de transférer l'apprentissage après la formation Étincelles. À la lumière des études portant sur le transfert des apprentissages, il est attendu qu'un meilleur soutien perçu et anticipé de la part des collègues et une culture organisationnelle favorable au transfert et à l'implantation d'initiative de prévention soient associés à une plus forte intention de transférer les apprentissages. Le troisième article vise aussi à documenter, du point de vue de trois informateurs clés, les barrières et les

facilitants au transfert des apprentissages acquis dans le cadre d'une formation en ligne, issue du programme Étincelles : Pour des parcours amoureux et intimes positifs. À partir d'une étude de cas multiple, les membres du PS seront consultés au moins six mois après avoir suivi la formation Étincelles. La question de recherche est la suivante : quels sont les barrières et les facilitants chez les membres du PS au transfert des apprentissages d'une formation portant sur la VRA et les relations intimes positives ?

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, deux modèles conceptuels, mobilisés pour répondre aux différents objectifs de la thèse, à savoir l'intervention ciblée (Bartholomew et al., 2016) et le modèle du transfert des apprentissages (Baldwin et Ford, 1988) seront décrits. Pour chacune des perspectives conceptuelles mobilisées, une définition sera offerte et les concepts clés utiles pour répondre aux objectifs de la thèse seront abordés.

2.1 L'intervention ciblée

Pour développer et évaluer la formation Étincelles, la démarche de l'intervention ciblée (Intervention Mapping [IM]) (Bartholomew et al., 2016) a été employée. L'intervention ciblée s'avère une approche structurée et rigoureuse qui tient compte des besoins de la clientèle ciblée, dans le présent cas les membres du PS. Cette approche se veut participative ; la clientèle visée est mobilisée aux diverses étapes de l'élaboration de la formation. Reposant sur un processus méthodique, l'intervention ciblée offre un cadre structurant qui permet de combiner à la fois les théories, les données probantes et les besoins de formation de la population ciblée. Selon cette approche, les comportements individuels sont influencés par des facteurs déterminants présents à différents niveaux (ex. relationnel, organisationnel et sociétal). L'intervention ciblée permet de prendre en considération les interactions entre les individus et leur environnement. L'intervention ciblée comporte six étapes soit : 1) l'analyse des besoins; 2) la formulation des objectifs; 3) la sélection de théories à la base des activités du programme; 4) l'élaboration du programme et des activités; 5) l'adoption et l'implantation; et 6) l'évaluation.

D'après Bartholomew et ses collègues (2011), la **première étape** consiste à offrir un profil détaillé de la clientèle et à réaliser une analyse des besoins. Cette étape implique de recueillir des informations sur la population et ses caractéristiques. Les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux qui contribuent à la problématique sont identifiés. Les résultats de cette

analyse sont ensuite traduits en utilisant un modèle logique de la problématique (voir annexe B). Cette analyse des besoins amène à la **seconde étape** qui permet d'identifier les priorités pour cette population, ainsi que d'élaborer une matrice d'intervention. Dans cette matrice (Annexe C), un objectif final (ou objectif comportemental) est défini pour la population. Pour atteindre cet objectif final, des objectifs de performance (OP) sont formulés, comprenant des objectifs d'apprentissage, en fonction des facteurs personnels et environnementaux identifiés. Ces facteurs sont en réalité des éléments susceptibles d'avoir un impact sur la problématique et sur lesquels il serait pertinent d'intervenir (Bartholomew et al., 2016). Ensuite, la **troisième étape** consiste à sélectionner des théories éprouvées pour modifier des comportements afin de répondre aux objectifs de la matrice d'intervention. La formation doit s'appuyer sur des méthodes théoriques qui favorisent l'atteinte des objectifs de la matrice d'intervention. Ces méthodes sont sélectionnées en fonction de leur capacité à induire les changements sur les déterminants identifiés dans la matrice. La **quatrième étape** consiste à élaborer les activités de la formation, en fonction des objectifs définis dans la matrice d'intervention ainsi que les théories pour atteindre ces objectifs. Chaque objectif de la matrice doit être atteint grâce aux méthodes théoriques qui sous-tendent les activités de la formation. La **cinquième étape** se résume à identifier ceux et celles qui pourront adopter et implanter la formation dans leur milieu scolaire et fixer des objectifs d'implantation et d'adoption de la formation. Finalement, la **sixième étape** consiste à élaborer un plan d'évaluation en fonction des objectifs de la matrice, de développer les outils de mesure et de procéder à l'évaluation du processus, de l'implantation et des effets de la formation.

Ce modèle conceptuel a guidé l'élaboration de la formation Étincelles. La présente thèse reprend la première étape de l'analyse des besoins de formation et la sixième de l'évaluation du transfert des apprentissages, s'appuyant sur le modèle proposé par Baldwin et Ford (1988). Les étapes deux à cinq ont été prises en charge par l'équipe de recherche du programme Étincelles.

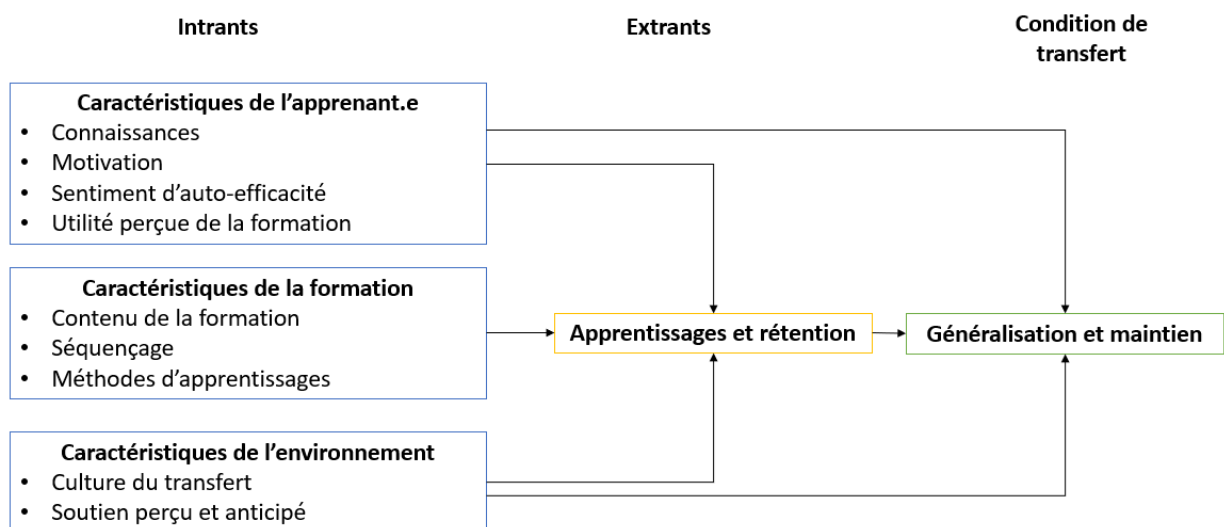
2.2 Modèle du transfert des apprentissages

Le transfert des apprentissages réfère à l'utilisation des connaissances et des habiletés acquises dans le cadre d'une formation en milieu de travail (Burke et Hutchins, 2007). À la lumière d'une recension des écrits, Baldwin et Ford (1988) ont proposé un modèle (Figure 2.1) pour appréhender le processus du transfert des apprentissages. Ce modèle est pertinent pour répondre à l'objectif qui

visé à investiguer le transfert des apprentissages acquis suite à la formation Étincelles puisqu'il regroupe les facteurs qui ont été identifiés comme ayant le plus d'influence sur le transfert des apprentissages dans les écrits scientifiques. Pour Baldwin et Ford, le transfert des apprentissages est atteint lorsque, d'une part, les nouveaux acquis sont généralisés à d'autres contextes ou problématiques et, d'autre part, que ces acquis se maintiennent dans le temps. La généralisation des acquis se réfère à l'application de connaissances et de compétences acquises dans divers contextes ou problématiques, tandis que le maintien se rapporte à la mesure dans laquelle les apprentissages sont maintenus sur une période donnée (Blume et al., 2010). Les extrants, qui sont l'intermédiaire entre les intrants et les conditions de transfert, incluent les apprentissages ayant lieu pendant et après la formation, mais ne sont pas encore généralisés ou maintenus. Les intrants de la formation regroupent les caractéristiques personnelles, organisationnelles et de la formation qui exercent une influence sur le processus du transfert des apprentissages.

Dans le cadre de la thèse, seuls les intrants seront considérés pour répondre au deuxième objectif qui consiste à examiner le transfert des apprentissages acquis suite à la formation Étincelles, alors que le modèle est appréhendé dans sa globalité dans la discussion de la thèse et offrira des pistes d'interprétation des résultats.

Figure 2.1 Modèle du transfert des apprentissages de Baldwin et Ford (1988)



2.2.1 Les caractéristiques personnelles

Les facteurs personnels associés au transfert des apprentissages comprennent les connaissances, la motivation, le sentiment d'auto-efficacité et l'utilité perçue de la formation. D'abord, les apprenant·e·s qui possèdent des connaissances, particulièrement en ce qui a trait aux méthodes et au savoir-faire en lien avec la thématique, transfèrent davantage leurs apprentissages (Blume et al., 2010; Saks et Haccoun, 2013). D'ailleurs, la motivation à apprendre et à transférer ses connaissances est intimement liée au transfert des apprentissages. Les apprenant·e·s qui sont motivé·e·s ont de meilleurs gains de transfert des apprentissages, contrairement à ceux qui affichent une moindre motivation (Paulsen et Kauffeld, 2016). Comme la motivation à apprendre ne serait pas suffisante pour prédire le transfert des apprentissages, il s'avère primordial de s'intéresser aussi à la motivation et à l'intention à transférer. Aussi, plusieurs études dans les domaines de la santé et de l'organisation du travail ont démontré un lien entre le sentiment d'auto-efficacité et le transfert des apprentissages (Chiaburu et Marinova, 2005 ; Gaudine et Saks, 2004). Il s'agirait du prédicteur le plus influent du transfert des apprentissages et représente une variable clé à étudier (Saks et Haccoun, 2013). Les travaux montrent également que plus le contenu d'une formation est perçu comme étant utile, plus les nouveaux acquis de la formation seront transférés (Lauzier et Haccoun, 2014).

2.2.2 Les caractéristiques de la formation

D'abord, le transfert des apprentissages est plus susceptible de se réaliser lorsque le contenu de la formation est similaire aux tâches à effectuer dans le milieu de travail (Burke et Hutchins, 2007). Ensuite, les études soutiennent que les formations qui segmentent le contenu obtiennent de meilleurs effets en termes de transfert des apprentissages que lorsque le contenu est présenté de manière continue. De cette manière, le contenu est plus accessible, favorise le maintien de l'attention des apprenant·e·s et la rétention de l'information est facilitée (Blume et al., 2010). Le recours à des méthodes d'apprentissages variées et qui favorisent le transfert des apprentissages, comme l'apprentissage actif (*active learning*) serait associé à de meilleurs gains en matière de transfert des apprentissages (Blume et al., 2010). Le recours au modelage (*modeling*) dans la formation serait lié à la réussite du transfert des apprentissages, en plus d'un contenu pertinent et qui correspond à ce qui est vécu dans le cadre du travail (Grossman et Salas, 2011). Ces

caractéristiques de la formation favorisant le transfert des apprentissages ont été considérées lors de l'élaboration de la formation Étincelles.

2.2.3 Les caractéristiques de l'environnement

Au-delà des caractéristiques individuelles des apprenant·e·s, il est important de considérer les caractéristiques de l'organisation pour favoriser le transfert des apprentissages. Les facteurs organisationnels réfèrent au soutien social perçu et anticipé et à la culture du transfert. En premier lieu, le soutien pour mettre en pratique ses nouvelles connaissances et ses habiletés est associé au transfert des apprentissages; plus un·e apprenant·e anticipe ou perçoit du soutien de ses collègues et sa direction en mettant en œuvre ses nouveaux apprentissages, plus il·elle sera tenté·e de mettre en œuvre des initiatives. Ce soutien se manifeste par des discussions en lien avec les nouveaux apprentissages et l'occasion de recevoir des rétroactions par les collègues ou la direction. Le soutien serait d'ailleurs la caractéristique organisationnelle la plus influente sur le transfert des apprentissages (Blume et al., 2010). En second lieu, Burke et Hutchins (2007) avancent que les organisations ayant une forte culture du transfert, donc qui encouragent leurs employé·e·s à mettre en œuvre de nouvelles initiatives obtiendraient de meilleurs résultats de transfert des apprentissages que celles où les initiatives sont découragées. La culture du transfert se manifeste, entre autres, par la propension du milieu à favoriser les innovations, l'autonomie des employé·e·s, les activités de suivi et l'offre de ressources financières et humaines pour soutenir le transfert des apprentissages.

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, la méthodologie employée pour répondre aux objectifs de la thèse, soit de documenter les besoins de formation et investiguer le transfert des apprentissages sera abordée. Il sera question du devis de recherche privilégié, une description des participant·e·s, des méthodes de collectes de données, ainsi que les analyses menées.

3.1 Devis de la thèse

Un devis de recherche mixte multiphases (Creswell et Plano Clark, 2007) a été privilégié pour répondre aux objectifs de la thèse. Ce type de devis implique d'analyser des données et mettre en commun les résultats des différentes phases. Le devis multiphase est particulièrement pertinent lors du développement et de l'évaluation d'un programme puisqu'il permet de faire le lien entre les différentes phases (analyse des besoins, développement et évaluation) afin d'évaluer l'atteinte des objectifs généraux des programmes (Schoonenboom et Johnson, 2017), dont le transfert des apprentissages.

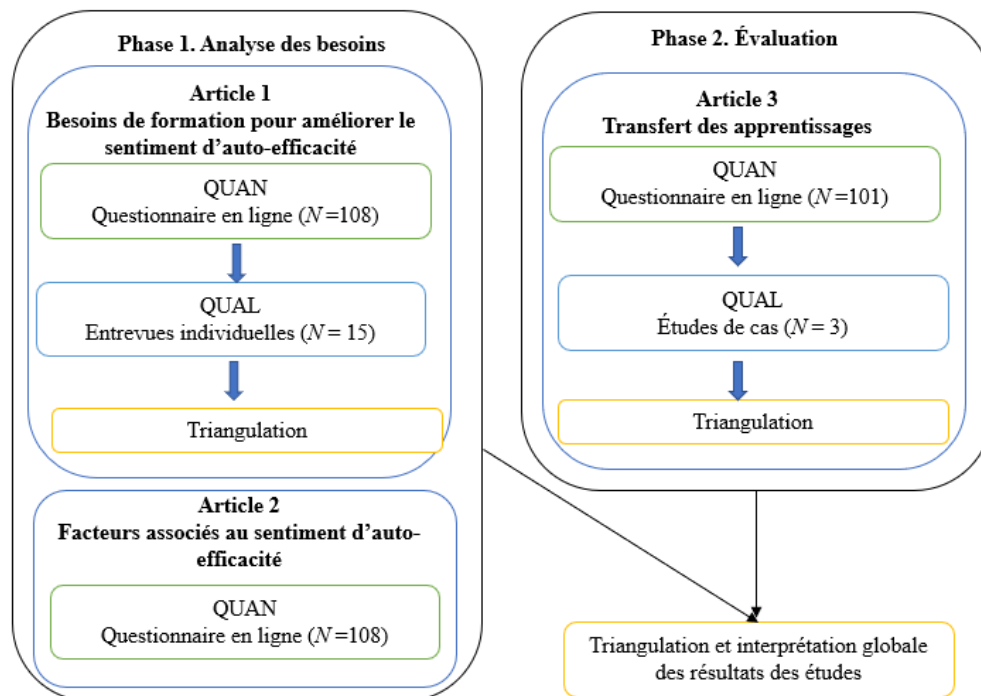
Dans le contexte de la thèse, la première phase vise l'analyse des besoins, alors que la seconde s'attarde au transfert des apprentissages. Les résultats des différentes phases seront intégrés dans la discussion de la thèse (voir figure 3.1).

3.2 Phase 1 - Analyse des besoins

Pour répondre à l'objectif consistant à décrire les besoins de formation du PS pour promouvoir des relations amoureuses et intimes positives et prévenir la VRA (obj.1), un devis mixte séquentiel (QUAN → QUAL → QUAN) a été privilégié. L'emploi d'un devis mixte est approprié puisque les outils de collecte de données utilisés auprès des participants sont complémentaires (Creswell et Plano Clark, 2007) et visent à mieux cerner les besoins de formation. L'article 1 s'appuie sur un questionnaire pour dresser les besoins de formation des membres du personnel scolaire, alors que

des entrevues visent à approfondir ces besoins spécifiques dans le but d'améliorer leur sentiment d'auto-efficacité. Ensuite, l'article 2 cherche à mieux comprendre les facteurs liés au sentiment d'auto-efficacité en ce qui concerne la transmission des contenus et de l'intervention en situation de VRA.

Figure 3.1 Devis de la thèse



3.2.1 Participant·e·s et recrutement

Les données ont été recueillies entre mai et octobre 2020. Les critères d'inclusion étaient : 1) être à l'emploi d'un établissement d'enseignement secondaire francophone ou anglophone au Québec (public ou privé); 2) faire partie des membres du PS (être un·e enseignant·e ou intervenant·e).

Pour recruter les participant·e·s, des affiches (annexe D et E) ont été publiées sur les réseaux sociaux et dans les groupes socioprofessionnels tels que Réseau socioprofessionnel en Sexologie – Québec, Intervenant·e·s psychosociaux Montréal, Intervention psychosociale au Québec et Enseignants et enseignantes du secondaire (Québec). Aussi, les partenaires du projet Étincelles (Tel-Jeunes, Direction de la Santé publique) étaient invités à partager les annonces de recrutement

dans leurs réseaux. Des courriels ont été transmis aux écoles secondaires francophones et anglophones du Québec pour qu'elles publicisent l'annonce aux professionnels de leur école. Finalement, les personnes ayant participé au questionnaire avaient l'opportunité de laisser leurs coordonnées à la fin du questionnaire afin d'être contactées par l'équipe de recherche pour prendre part à une entrevue individuelle.

Au total, 108 membres du PS ont rempli le questionnaire en ligne. Un sous-échantillon composé de 15 membres du PS a participé à une entrevue individuelle semi-dirigée. Les membres du PS n'étaient pas tenus de remplir le questionnaire avant de participer à l'entrevue de recherche.

3.2.2 Procédures

Pour le questionnaire en ligne, les participant·e·s intéressé·e·s étaient d'abord invité·e·s à prendre connaissance du formulaire d'information et de consentement (annexe F). Une fois le formulaire d'information et de consentement lu et les modalités de participation acceptées, les participant·e·s intéressé·e·s étaient invité·e·s à remplir le questionnaire sur la plateforme Qualtrics (annexe G).

Concernant les entrevues individuelles, les personnes qui ont signifié leur intérêt de participer à l'entrevue téléphonique ont été contacté·e·s par l'équipe de recherche dans le but de leur expliquer le projet et convenir d'un moment de rencontre. Après avoir lu et signé le formulaire de consentement (annexe H), les entrevues d'une durée moyenne de 30 minutes ont été réalisées. Au total, 15 entrevues individuelles ont été conduites jusqu'à ce que la saturation empirique soit atteinte, c'est-à-dire qu'aucune nouvelle donnée ne justifie l'augmentation de l'échantillon (Fusch et Ness, 2015). Aucune compensation financière n'était prévue pour la participation à la recherche.

Cette étude a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) (#2020-2481 et 2021-2482) de l'Université du Québec à Montréal.

3.2.3 Outils de collecte de données

3.2.3.1 Questionnaire

Le questionnaire, d'une durée de 20 minutes, comprenait des questions d'ordre sociodémographique, concernant leur aisance à aborder les relations intimes positives et la VRA, leurs pratiques de référencement lorsqu'un·e jeune dévoile une situation de violence, les barrières perçues à prévenir les VRA, leur sentiment d'auto-efficacité à transmettre des contenus en lien avec la VRA et à intervenir et leurs préférences en lien avec la formation à développer.

Sociodémographique. Des données relatives à l'âge, le genre, le titre de profession, la ou les matière(s) enseignées, le nombre d'années d'expérience en éducation à la sexualité, le fait d'avoir suivi, ou non, au moins une formation en lien avec la sexualité et la thématique de la formation suivie le cas échéant ont été recueillies.

Aisance. Les membres du PS ont été questionnées sur leur l'aisance à aborder les relations intimes positives et la VRA l'aide de deux items (questionnaire maison) : *Dans quelle mesure êtes-vous à l'aise de discuter de relations intimes positives avec les jeunes ?* et *Dans quelle mesure êtes-vous à l'aise de discuter la violence dans les relations amoureuses avec les jeunes ?* Les participant·e·s étaient invité·e·s à indiquer leur degré d'aisance à l'aide d'une échelle de Likert allant de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait à l'aise). Une moyenne des scores pour chaque item a été calculée. La corrélation inter-item était acceptable ($r = ,85$).

Dévoilement de VRA et pratiques de référencement. Les membres du PS ont été questionnés sur le nombre de dévoilement de VRA reçus dans la dernière année. Ensuite, les répondant·e·s étaient invité·e·s à indiquer le nombre de jeunes qu'ils ont référé à une ressource psychosociale dans la dernière année parmi les jeunes ayant dévoilé une situation de VRA.

Barrières perçues pour prévenir les VRA. Un total de 20 énoncés tirés de l'étude de Fernet et ses collaboratrices (2013) ont permis de documenter les principales barrières à prévenir les VRA. Voici quelques exemples d'énoncés : la tâche du personnel enseignant et professionnel est déjà surchargée; je crains les réactions des parents si j'aborde la violence dans les relations amoureuses.

Le degré d'accord pour chaque item était mesuré à l'aide d'une échelle en quatre points allant de totalement en désaccord (1) à totalement en accord (4). Une moyenne pour chaque item est calculée. La consistance interne du score total était élevée ($\alpha = ,84$).

Sentiment d'auto-efficacité. Le sentiment d'auto-efficacité en lien avec la prévention de la DV a été mesuré à l'aide de l'échelle *Dating Violence Prevention Self-Efficacy* (DVSE ; Brodeur et al., soumis). Les participants devaient indiquer dans quelle mesure ils·elles se sentaient capables, sur une échelle variant de 0 (je me sens incapable) à 10 (je me sens tout à fait capable), d'accomplir certaines tâches prévues dans le cadre de leur mandat. L'échelle est composée de deux dimensions : 1) l'auto-efficacité à communiquer le contenu de la DV aux jeunes (7 items) (ex. : " Discuter de la violence dans les relations amoureuses des adolescents ") et 2) l'auto-efficacité à intervenir auprès des jeunes qui vivent de la VRA (7 items) (ex. : " Intervenir verbalement si vous êtes témoin de la violence d'un adolescent envers son partenaire "). Un score allant de 0 à 70 a été calculé pour chaque sous-échelle en additionnant les scores des items. Les consistances internes des sous-échelles sont excellentes (communiquer le contenu de la VRA aux jeunes $\alpha = ,93$ et intervenir $\alpha = ,91$).

Préférences en lien avec la formation. Les thématiques d'intérêt de formation étaient évaluées à l'aide de 16 items. Une liste de thématiques (ex. : les caractéristiques des relations amoureuses saines et abusives, la prévalence des violences ou les impacts de la violence) est proposée aux participant·e·s. Ensuite, les stratégies susceptibles de répondre aux besoins ont également été sondées. Un total de 10 stratégies, comme des vidéos, formation animée en présentiel, formation en ligne, pour n'en nommer que quelques-uns sont présentées. Les participant·e·s sont invités à indiquer leur degré d'intérêt, soit s'ils ne sont pas du tout intéressé·e (1) à beaucoup intéressé·e (4).

3.2.3.2 Canevas d'entrevue

Un canevas d'entrevue (Annexe I) a permis de guider les entrevues de recherche qui portaient sur les expériences de prévention de la VRA et d'intervention auprès des jeunes ayant vécu de la VRA dans leur établissement scolaire, les besoins de formation quant aux connaissances, aux

compétences pour se sentir plus confiant·e·s dans le mandat de promouvoir des relations intimes positives et aborder la VRA avec les élèves.

3.2.4 Stratégies d'analyse

Pour évaluer les besoins de formation du premier article de la thèse, des analyses descriptives sur les variables relatives à l'aisance, les pratiques de référencement, les barrières, le sentiment d'auto-efficacité et préférence en lien avec la formation ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS 26 (IBM Corp, 2019) pour identifier les besoins de formation des membres du PS en matière de prévention des VRA et de promotion des relations intimes et amoureuses positives. Ensuite, les données issues des 15 entretiens individuels, qui avaient été transcrits intégralement, ont été analysées à l'aide de la théorie du sentiment d'auto-efficacité de Bandura (1977) en utilisant une méthode d'analyse de contenu dirigée (Hsieh et Shannon, 2005). Pour ce faire, une grille de codification prédéterminée, basée sur les concepts clés de la théorie de l'auto-efficacité, a été créée et utilisée pour segmenter le verbatim et attribuer un code au matériel empirique. Le logiciel Nvivo 12 (QSR International, 2018) a été utilisé pour faciliter le processus de codage, qui a été ajusté au fur et à mesure que la grille de codification était révisée. Afin de s'assurer que les résultats étaient cohérents avec les besoins du personnel de l'école, des allers-retours entre les codes, les catégories conceptuelles et les entretiens ont été effectués.

Pour évaluer les facteurs associés au sentiment d'auto-efficacité, inclus dans le second article de la thèse, deux régressions linéaires multiples ont été conduites. Une première régression a été réalisée pour prédire les facteurs associés au sentiment d'auto-efficacité à transmettre des contenus en lien avec la VRA et une seconde pour documenter les facteurs associés au sentiment d'auto-efficacité à intervenir lorsque les membres du PS sont témoins de VRA. Pour chacune des régressions, les variables suivantes ont été introduites dans les modèles de prédiction : le poste occupé (intervenant·e vs enseignant·e), l'aisance à discuter des relations amoureuses positives et de la VRA, le fait d'avoir déjà suivi, ou non, une formation en lien avec l'éducation à la sexualité et d'avoir reçu, ou non, un dévoilement de VRA de la part d'un·e jeune dans la dernière année.

3.3 Phase 2 – Transfert des apprentissages

Le troisième article de la thèse est issu d'une étude à devis mixte séquentiel explicatif (QUANTI → QUALI) (Creswell, 2006) portant sur les effets de la formation *Étincelles : Pour des parcours intimes positifs*. Burke et Hutchins (2007) recommandent d'utiliser une méthodologie mixte au moment d'évaluer le transfert des apprentissages. Ce type de devis permet de bonifier les cadres conceptuels et d'avoir une compréhension globale des facteurs qui influencent positivement et négativement une formation. Le devis quantitatif permet d'évaluer l'étendue ou la somme du transfert, alors que les données qualitatives permettent une compréhension plus approfondie des facteurs facilitateurs ou nuisibles au transfert des apprentissages (Curry, 2011).

En premier lieu, un questionnaire en ligne était rempli par les membres du PS après avoir suivi la formation en ligne. Ensuite, des entrevues individuelles ont été conduites au moins six mois après avoir suivi la formation, pour discuter des barrières et facilitants à l'implantation d'initiatives de prévention des VRA et de promotions des relations intimes positives.

3.2.1 Participant·e·s et recrutement

Les données ont été récoltées entre octobre 2021 et juin 2023. Pour participer au projet, les participant·e·s devaient être à l'emploi d'un établissement d'enseignement secondaire francophone ou anglophone au Québec et faire partie des membres du PS.

Dans un premier temps, le PS de quatre écoles secondaires partenaires au projet a reçu une lettre d'invitation à participer à la formation et au questionnaire en ligne par courriel (annexe J) de la part de leur direction leur annonçant qu'il était possible de suivre la formation *Étincelles : Pour des parcours intimes positifs*. Dans ce courriel, les démarches évaluatives qui entourent la formation étaient détaillées, soit de remplir le questionnaire avant de suivre la formation (prétest), ainsi qu'après avoir suivi la formation (post-test). La participation à la formation était volontaire. Dans le cadre de la thèse doctorale, seules les réponses au post-test sont considérées afin d'évaluer l'intention de transférer les apprentissages à la suite de la formation.

À la fin du questionnaire post-test, les membres du PS avaient l'occasion de laisser leurs coordonnées pour participer à une entrevue individuelle, au minimum six mois après la formation afin de partager leurs expériences quant aux barrières et aux facilitateurs perçus au transfert des apprentissages de la formation Étincelles. Cette période visait à leur offrir l'opportunité d'intégrer les nouveaux apprentissages et de les mettre en pratique. La démarche méthodologique privilégiée repose sur l'étude de cas multiple. Selon Yin (2018), les études de cas multiples facilitent la compréhension de l'expérience de différent·e·s informateur·rices clés et son contexte. Cette méthode permet d'identifier les disparités et les correspondances entre les cas, ainsi que les éléments qui ont un impact sur les résultats. Le critère de diversification sur la base de leur rôle (enseignant·e·s, intervenant·e·s, direction) avait été préalablement identifié pour sélectionner les cas. Ces paramètres ont été retenus puisque le titre professionnel est susceptible d'influencer la mise en place d'initiatives de prévention des VRA et de promotion des relations intimes positives. Une compensation financière de 40\$ a été offerte pour leur participation.

Un total de 101 membres du PS a rempli le questionnaire post-formation et trois membres du PS ont été choisis sur la base de leur profession et du type de milieux scolaires (privé vs publique) pour participer à une entrevue individuelle. Les trois informatrices clés sont une enseignante, une intervenante psychosociale et une direction d'école.

3.3.2 Procédures

Avant le début de la formation, un formulaire d'information et de consentement (annexe K) était présenté aux membres du PS afin de répondre au questionnaire en ligne d'une durée de 20 minutes. Après la formation, le questionnaire était, à nouveau, proposé aux participant·e·s afin d'apprécier les effets de la formation.

Concernant les entrevues individuelles semi-dirigées, les personnes intéressées et ayant fourni leurs coordonnées à la fin du questionnaire post-test ont été contactées pour convenir d'un moment de rencontre. Le formulaire de consentement (annexe M) a été présenté aux participant·e·s et une fois signé, les entrevues d'une durée moyenne de 30 minutes ont été menées sur Zoom.

L'approbation éthique du projet a été accordée par le Conseil de la recherche sur l'humain de l'Université du Québec à Montréal (# 2021-2482).

3.3.3 Outils de collecte de données

3.3.3.1 Questionnaire

Les instruments suivants, incluant les connaissances en lien avec la VRA, la motivation, le sentiment d'auto-efficacité, le soutien perçu et la culture du transfert, ont été employés pour répondre au deuxième objectif la thèse. Le questionnaire complet se retrouve à l'annexe L.

Variables indépendantes

Les caractéristiques personnelles associées au transfert des apprentissages

Connaissances. Les connaissances en lien avec la VRA ont été évaluées à l'aide de 15 items, dont 13 sont tirés de l'étude de Fernet et ses collègues (2013) et deux ont été créées par l'équipe de recherche pour l'évaluation de la formation. Pour chaque item, les participant·e·s sont invités à indiquer au meilleur de leur connaissance, si l'énoncé est vrai ou faux. Des exemples d'énoncés sont : « Au fil du temps, le cycle de violence dans les relations amoureuses a tendance à s'intensifier »; « Il est très rare que les garçons soient victimes de violence dans leurs relations amoureuses ». Le nombre de bonnes réponses par répondant·e a été additionné pour en faire un score total de bonne réponse à l'échelle pour une étendue des scores entre 0 et 15.

Motivation. Le *Training valence, instrumentality, and expectancy scale* (T-VIE) (Mathieu et al., 1992 ; Zaniboni et al., 2011) a été administré aux participant·e·s dans le but d'évaluer leur motivation à suivre la formation et à utiliser leurs nouveaux acquis. L'échelle originale contient un total de neuf items. Pour l'étude, un total de six items a été proposé dans le but d'alléger la passation. Les participant·e·s étaient invités à indiquer leur degré d'accord pour chaque énoncé, allant de fortement en désaccord (1) à fortement en accord (5). Une moyenne des scores été calculée. L'alpha de Cronbach était excellent pour cette échelle ($\alpha = ,87$).

Sentiment d'auto-efficacité. Le sentiment d'auto-efficacité à aborder à VRA, les relations intimes positives et à intervenir s'ils-elles témoin de VRA a été mesuré à l'aide d'une adaptation au *Dating Violence Prevention Self-Efficacy* (DVSE; Brodeur et al., soumis). Onze items de l'échelle originale ont été conservés, alors que trois items ont été créés pour les fins de l'étude. Les participant·e·s étaient invité·e·s à indiquer sur une échelle allant de 0 (je me sens incapable) à 10 (je me sens totalement capable) la perception de leurs capacités à effectuer une liste de quinze actions, comme *d'expliquer à un·e jeune que toutes les formes de violence peuvent entraîner des répercussions importantes* ou *d'aborder les différents enjeux liés aux premières relations amoureuses des jeunes (ex. ruptures amoureuses, la pression des pairs)*. Une moyenne des scores obtenus, allant de 0 à 10, a été calculée. Le score total de l'échelle présente une consistance interne élevée ($\alpha = ,95$).

Utilité perçue. Les participant·e·s ont également été sondé·e·s sur l'utilité perçue de la formation à l'aide d'une adaptation de l'échelle proposée par Lauzier (2016). L'échelle était composée de trois items : l'utilité du temps passé en formation pour leur travail, l'utilité de la formation pour promouvoir des relations intimes positives et finalement l'utilité de la formation pour prévenir la VRA. Les participant·e·s étaient invités à se positionner sur une échelle de Likert en quatre points allant de Fortement en désaccord à Fortement en accord. Une moyenne de l'utilité perçue de la formation a été calculée. L'échelle démontre une consistance interne élevée ($\alpha = ,86$).

Caractéristiques organisationnelles

Soutien perçu. Pour évaluer le soutien perçu de la part de la direction de l'école et des collègues dans les efforts visant à mettre en application les nouveaux apprentissages, deux items tirés de l'étude de Lauzier (2016) ont été employés. Pour les deux énoncés, les participant·e·s devaient préciser à quel point ils-elles étaient en accord avec chacun des énoncés. Une moyenne d'une étendue de 1 à 5 a été calculée. La corrélation inter-item était de niveau modérée ($\alpha = ,66$).

Culture de transfert. Le *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (DLOQ ; Marsick et Watkins, 2003) a été utilisé pour évaluer la culture de transfert de l'école. Pour les besoins de cette étude, des items pertinents ont été sélectionnés, pour un total de 10 items. Afin de mieux cerner les dimensions du questionnaire, une analyse factorielle exploratoire a été réalisée,

suivie d'une analyse factorielle confirmatoire. L'échelle finale était composée de 10 items, dont quatre (4) items pour la dimension encouragement et collaboration entre professionnels ($\alpha = ,81$) (ex. " Dans notre milieu, les opportunités de parfaire nos connaissances et habiletés sont encouragées"), trois (3) pour soutien mutuel afin d'acquérir des connaissances collectivement ($\alpha = ,82$) (les membres du PS échangent entre eux de façon constructive") et trois (3) pour ressources et opportunités de mettre en place les nouvelles connaissances ($\alpha = ,74$) (ex. : "Le personnel de l'école a le temps nécessaire pour intégrer son apprentissage"). Pour chaque énoncé, les participant·e·s étaient invité·e·s à indiquer leur niveau d'accord (pas du tout d'accord (1) à tout à fait d'accord (5)). Une moyenne pour chaque dimension de l'échelle a été calculée.

Variable dépendante

Transfert des apprentissages. Pour mesurer l'intention de transférer les apprentissages acquis pendant la formation, l'échelle employée dans l'étude menée par Machin et Fogarty (2004) a été sélectionnée en raison de ses qualités psychométriques. La version originale de l'échelle présente d'excellentes qualités psychométriques ($\alpha = ,90$). Pour les fins de la thèse, cinq items qui sont applicables au milieu scolaire ont été utilisés pour évaluer l'intention de transférer. Les participant·e·s étaient invité·e·s à se positionner sur une échelle de Likert en cinq points en fonction de leur degré d'accord avec les énoncés. Une moyenne des scores a été calculée. La consistance interne était élevée ($\alpha = ,86$).

3.3.3.2 Canevas d'entrevue

Le canevas d'entrevue (annexe N) comportait des questions sur la perception des effets de la formation sur leurs pratiques, ainsi que les éléments pouvant favoriser ou entraver la mise en application de leurs acquis suite à la formation. Les questions du canevas d'entrevue reprenaient les dimensions du modèle du transfert des apprentissages de Balwin et Ford (1988), soit les caractéristiques individuelles, organisationnelles et de la formation ayant pu faciliter ou entraver le transfert des apprentissages de la formation Étincelles.

3.3.4 Stratégies d'analyse

Dans un premier temps, pour répondre à l'objectif de mieux comprendre les facteurs associés à l'intention de transférer les apprentissages d'une formation de prévention de la VRA, un modèle de régression linéaire multiple a évalué la contribution des caractéristiques organisationnelles (soutien perçu et culture du transfert) sur l'intention de transférer l'apprentissage de la formation Étincelles tout en contrôlant les caractéristiques personnelles (connaissances, motivation, sentiment d'efficacité personnelle et utilité perçue de la formation).

Ensuite, une analyse thématique dirigée (Braun et Clarke, 2006), à l'aide du modèle des dimensions du modèle du transfert des apprentissages de Balwin et Ford (1988), a été effectuée pour évaluer les barrières et les facilitateurs au transfert des apprentissages, au moins six mois après avoir suivi la formation Étincelles. Pour ce faire, les entrevues individuelles ont été transcrites intégralement. Les opérations de codification des entrevues ont été soutenues à l'aide du logiciel Nvivo 12 (QSR International Pty Ltd., 2020). L'ensemble du matériel a été codifié à l'aide d'une grille de codification mixte élaborée selon les dimensions du modèle du transfert des apprentissages et où d'autres codes ont pu être ajoutés à la lumière du matériel empirique analysé. Ensuite, l'étape de recherche de thèmes a permis de grouper les extraits similaires et faire émerger des sous-thèmes. La mise en relation a permis d'analyser les sous-thèmes dans le but d'élaborer des thèmes principaux. Un rapport individuel de chaque cas a été rédigé, pour ensuite en faire une analyse inter-cas afin d'identifier des similitudes et des divergences dans les propos des participantes.

CHAPITRE 4

ARTICLE I

Training needs in dating violence prevention among school staff in Québec, Canada

Geneviève Brodeur, Ph.D (c)¹, Mylène Fernet, Ph.D¹, and Martine Hébert, Ph.D¹

¹ Département de sexologie, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada

Publié dans la revue *Frontiers in Education*

Brodeur, G., Fernet, M., et Hébert, M. (2023). Training needs in dating violence prevention among school staff in Québec, Canada. *Frontiers in Education*, (8).
<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1129391>

This research was supported by a grant from the Public Health Agency of Canada (#1819-HQ-000059) awarded to Martine Hébert. Geneviève Brodeur was supported by a doctoral scholarship from the Social Science and Humanities Research Council of Canada (#767-2020-2264).

4.1 Abstract

School staff play a central role in youth sexual health education (SHE), making them critical actors in dating violence (DV) prevention initiatives. However, since most school staff do not benefit from specific training on SHE, they often report feeling challenged in their roles as sex educators. The mention of a lack of self-efficacy to prevent DV is a concern as self-efficacy is associated with the motivation of adopting new behaviors. To optimize the scope of actions used to prevent DV, the SPARX program team sought to identify priority training needs using a mixed-methods design. In the quantitative component of this study, 108 school staff completed an online survey regarding their sense of ease, self-efficacy and barriers faced in regard to DV prevention. For the qualitative component, 15 school staff participated in an individual semi-structured interview, sharing their experiences preventing DV. Descriptive analyses were conducted on the survey data, while direct content analysis using the self-efficacy theory concept was conducted on the interviews. To feel confident, school staff members need to learn about DV and healthy relationships and clarify their role in DV prevention. Turnkey activities, preformulated answers to adolescents' questions, and strategies to reassure reluctant parents can strengthen staff's sense of self-efficacy. Members of the school staff also want to feel supported and encouraged by their colleagues and school administration in their efforts to prevent DV. The results highlight the importance of providing training beyond acquisition of knowledge, which can improve attitudes towards DV prevention, and a sense of self-efficacy used to transmit content and intervention.

Keywords: dating violence, prevention, school staff, training needs

4.2 Introduction

4.2.1 Dating Violence among Adolescents

According to the Centers for Disease Control and Prevention (CDC), dating violence (DV) includes behaviors against a partner or ex-partner such as physical violence (slapping, punching, and kicking, etc.), psychological violence (insulting, controlling, threatening, etc.), sexual violence (sexual coercion, sexual assault, rape, etc.), and cyber-violence (monitoring conversations and movements, sending unwanted sexually explicit photos, etc.) (Niolon et al., 2017).

In Canada, DV is a serious public health issue. Indeed, a recent representative study estimates that more than one adolescent in three adolescents aged between 14 to 15 years old reported at least one episode of physical, psychological, or cyber DV in the last 12 months (Exner-Cortens, Baker and Craig, 2021). In the province of Quebec (Canada), the representative study ($n = 8,024$) - the *Youth Romantic Relationships Project* (YRRP; 2017) revealed that 63% of girls and 49% of boys in grades nine to eleven had experienced at least one episode of physical, psychological or sexual dating violence in the past year. Girls were significantly more at risk for sexual dating violence victimization (20.3% of girls vs. 5.7% of boys). Girls were also more at risk regarding the reporting of physical injuries following DV episodes (Hébert et al., 2017).

DV prevalence is of utmost concern for society and may lead to significant negative consequences for victims (Teten et al., 2017). At the academic level, DV victimization has been associated with poor academic performance (Taquette et al., 2019) and school dropout (Richard, Chamberland and Petit, 2013). Also, to monitor impacts, the *National Longitudinal Study of Adolescent Health Survey* of 5,691 adolescents ages 12 to 18 years old assessed depressive symptoms, self-esteem, eating disorders, alcohol and drug abuse, suicidal ideation, and suicide attempts among adolescents with and without DV experiences. Results revealed that victimized adolescents showed more mental health issues than those who had not experienced DV. This difference was still apparent five years after the original study (Exner-Cortens et al., 2013). More precisely, girls who reported DV in adolescence were 1.46 times more likely to experience DV in young adulthood, and

adolescent victimized boys were 1.97 times more likely to be victimized in young adulthood. To prevent DV among youth, sexual health education (SHE) in school settings is an effective strategy as it focuses on the acquisition of knowledge, attitudes, skills and empowerment to develop, among other things, respectful intimate and sexual relationships (Action Canada, 2020).

4.2.2 School and Sexual Health Education

The most recent guidelines published by the Sex Information and Education Council of Canada (SIECCAN, 2019) report that schools constitute the environment where adolescents may receive the best quality of sexual health education when based on a comprehensive approach. This curriculum-based approach aims to provide information on various aspects of sexuality including cognitive, emotional, physical, and social aspects of sexuality. It also aims to provide knowledge, attitudes, and skills so that youth can make informed choices about their sexuality (UNESCO, 2018). It is essential that school staff be trained in this area to provide quality sexuality education and prevent DV.

In Quebec, Canada, sexuality education can be initiated by teachers or school counsellors (Grace, 2018). Sexologists, who are professionals specializing in SHE, are not assigned full-time to one specific school, but rather are likely to intervene in several schools. Thus, it is likely that other members of the school staff take charge of the content (Action Canada, 2020). From an ecosystemic perspective, it is necessary to train all school staff to transmit content, detect and support youth experiencing DV situations. Teachers and school counsellors (ex. social workers, psychologists, psychoeducators, and sexologists) play a central role in adolescents' SHE. By their constant presence in school environment, they have the power to raise awareness, prevent, denounce violent behaviors, and support adolescent victims of DV (Storer et al., 2017). As such, they are in a critical position to promote positive messages on intimate and romantic relationships, thereby preventing DV.

In 2018, The Ministry of Education and Higher Education of Quebec reintroduced SHE in Quebec schools after having withdrawn it from the school curriculum in 2005 following a reform. In reintroducing SHE, it was made mandatory in high schools, including the addressing of positive intimate relationships and DV (Government of Québec, 2018). Although there is mandatory

content to be integrated into the school curriculum, topics such as DV are still sensitive topics and unfrequently discussed in educational settings (Kumar et al., 2013; MacAulay et al., 2022). However, intimate relationships represent one of the topics youth are most interested in discussing (Astle et al., 2020; Narushima et al., 2020).

4.2.3 Training on Sexual Health Education and Dating Violence among School Staff

Studies show that school staff who have received training in sexuality education are more likely to be willing to discuss sexuality-related topics with youth (Almanssori, 2022 ; Barr et al., 2014; Bialystok, 2019 ; Cahill and Dadvand 2021 ; Cohen et al., 2012), to create a healthy climate, free of violence and favorable to learning. A study by Siller et al. (2021) found that rates of violence experienced and perpetrated by youth were lower among those who attended schools where staff members were more willing to address DV. It is therefore important to encourage school staff to address and intervene in situations relating to DV by offering training opportunities to school staff so that they can be prepared to react to these situations (Siller et al. 2021).

There is a need to better understand school staff training needs to support students adequately. Nevertheless, training needs have not been well documented (Bialystok et al., 2019). Studies have focused on the experience and challenges related to sexuality education at large (ex. Bialystok, 2019; Cohen et al., 2012; Dikson et al., 2020). However, there is limited scientific research on school staff's experience with SHE and preventing DV while promoting positive intimate and romantic relationships in Canada.

Regarding SHE, school staff members report they lack knowledge (Burton, 2017), skills (Basian, 2015), and confidence in their abilities (Fisher & Cummings, 2016), all of which are all effective characteristics to ensure quality SHE (Pound et al., 2016). The *Canadian guidelines for sexual health education* recommend that educators must have knowledge and skills to deliver SHE and they must receive support from schools, such as access to training (SIECCAN, 2019).

Interviews conducted by Almanssori (2022) with 15 teacher candidates regarding their perception of their university education reveal that they have little training on SHE and sexual violence prevention. They would like to have more training on the subject since they will be required to

open up about these topics with youth. Also, school staff report they do not have specific prepared content and turnkey activities (an activity that can be animated with content already prepared and ready to be used). Instead, it is often a matter of individual initiative, for which all school staff, including teachers and school counsellors, are responsible for in terms of meeting the mandatory content (Action Canada, 2020). Due to the lack of training, these mandates can be a source of insecurity for many school staff (Jetté & Ouimet, 2018).

Training to raise awareness of a sexuality-related topic, such as DV in adolescents, can be relevant (SEICCAN, 2020) and an effective way to strengthen the school staff's sense of self-efficacy (Bandura, 2007). Training often does not rely on a prior need analysis, so there is a risk that training will not necessarily meet staff's actual needs (Salas et al., 2012). To ensure a rigorous needs analysis, it is relevant to conduct training based on theory (Bartholomew et al., 2016), such as the self-efficacy theory.

4.2.4 Self-Efficacy Theory

Self-efficacy, which refers to an individual's beliefs in organizing and executing a task and achieving the desired performance, is linked to motivation and whether or not a behavior is adopted (Bandura, 1989). The more confidence individuals have in their ability to perform a task, the more motivated they will be to adopt the behavior and persist in facing obstacles. On the contrary, an individual with less confidence in their ability to perform a task will be more likely to avoid it (Soe & Ilies, 2009). The sense of self-efficacy is the product of four sources of information : 1) active experiences of mastery ; 2) vicarious learning ; 3) physiological and emotional states, and 4) verbal persuasion.

First, active experiences of mastery refer to the acquisition of cognitive and behavioral tools necessary to perform desired actions, such as knowledge, abilities, and past experiences. Past experiences of failure and success impact a sense of self-efficacy. Individuals who have better knowledge and have had positive experiences are more confident in their abilities. Second, vicarious learning refers to observing an example (a person or tools) and learning from their observations. Individuals exposed to concrete examples of success develop a greater sense of self-efficacy than those who have not been exposed as much. Third, physiological and emotional states

include how the learner feels when doing the task or thinking about realizing it. If a person has positive emotions (joy, sense of accomplishment, ease) while doing the action, they will be more likely to feel confident. Conversely, if a learner feels uneasy, stressed, or confused, they may feel less confident in their ability to perform the task again. Finally, the last source of information is verbal persuasion, which refers to peer feedback and support. Positive feedback and the feeling of being supported help cultivate and maintain one's sense of self-efficacy, especially when someone credible to the learner offers support. Feedback can take the form of encouragement, support, sharing, and constructive criticism (Bandura, 1977).

Since sense of self-efficacy is a central variable to be developed in encouraging the implementation of DV prevention initiatives, but remains poorly studied, this study aimed to: 1) Describe school staff's training needs to promote positive intimate relationships and prevent DV in students in Quebec, Canada, and 2) Qualitatively explore training needs from the perspective of the school staff (teachers and counselors) to consolidate their sense of self-efficacy. To our knowledge, no widely used, evidence-based DV and DV bystander training to date have been developed and evaluated for high school staff. We hope these data encourage more dialogue and research on this understudied, yet critical, area of prevention.

4.3 Methods

4.3.1 Study Design

The present study used data drawn from a mixed-methods sequential explanatory (QUAN → QUAL) study (Creswell & Plano Clark, 2007) that aimed at documenting school staff's training needs regarding SHE, focusing on DV prevention and promoting positive romantic and intimate relationships. This study received the approval of the institutional research ethics board of the authors' affiliated University.

4.3.2 Recruitment and Procedure

Data were collected between May 2020 and October 2020 in Quebec (Canada). To be eligible, participants had to be employed in a high school in the province of Quebec. Participants were

recruited via Facebook and project partners to participate in an online survey and/or semi-structured interview with the research team.

For the survey, interested participants read the consent form before completing the questionnaire on the secured Qualtrics platform. Participants completed a 20-minute online questionnaire documenting their experiences with SHE in schools, their opinions on the themes of training to cover in online training (ex. DV prevalence, DV risk factors) as well as on their preferred pedagogical methods for online training (ex: modeling, video, quiz). A total of 110 participants completed the online survey. Since they were underrepresented (1.8% of the sample), school administrators were excluded from further analysis. The final sample thus consisted of 108 school staff. Individual semi-structured interviews were conducted to further investigate the quantitative results. School staff were not required to complete the questionnaire beforehand. As with the online questionnaire, the criteria for participating in the one-on-one interview was to be employed as a teacher or school counselor in a high school. The research team contacted interested participants who volunteered to explain the project and to make an appointment. After reviewing the consent form, 15 phone interviews, averaging 30 minutes, were conducted until empirical saturation was reached; that is, no new data emerged from the interviews (Fusch & Ness, 2015).

The interviews were recorded to allow for a full transcript of the discussion and ensure the content reliability. As the research took place prior to the COVID-19 pandemic, not all schools were equipped with video cameras, so it was more feasible to rely on phone interviews. Additionally, studies show that phone interviews are a credible source of information and allow interviewees to feel more comfortable, disclose more easily than face-to-face interviews (Novik, 2008), and allow for outreach to hard-to-visit clientele, such as school staff members (Block & Erskine, 2012). No financial compensation was provided to participants.

4.3.3 Quantitative Component

Survey Measures

Participants completed an online questionnaire. The variables of interest described below were used to meet the study's objectives.

Demographic Measures. Age, gender, school staff's titles (teacher, school counsellor, or school administrator), years of experience in SHE, and training in SHE (yes/no) were documented.

Self-Efficacy. Self-efficacy in addressing DV prevention and promoting positive relationships was measured using 17 items developed by the research team. To develop the scale, the construct to be studied, i.e., the feeling of self-efficacy, was defined in terms of Bandura's theory (1977). We generated a list of 17 items according to the tasks expected by school staff members in relation to SHE, as: "*Plan your own activities that address teenage relationships*"; "*Recognize the presence of violence in a teenagers' romantic relationship*". An expert committee of four researchers and school counselors specializing in the field of SHE and DV, who were independent and not in the research team, were asked to add items to the list generate by the research team if needed. They were then invited to rate the relevance of the items to assess self-efficacy. Participants were asked to indicate how capable they felt on a scale ranging from 0 (I feel unable) to 10 (I feel totally capable) on performing certain expected tasks related to their mandates. An average of each item was calculated ranging from 0 to 10. Internal consistency for this scale is excellent ($\alpha = .95$).

Comfort. Comfort in discussing positive relationships with adolescents and DV with adolescents was assessed using two items developed by the research team for the purpose of this study. Participants were asked to rate their comfort level on a scale from 1 (*Not at all comfortable*) to 7 (*Very comfortable*). A mean for each item was calculated. To assess how closely items were related, internal consistency was assessed and found to be high (Cronbach's $\alpha = .85$).

Barriers to DV Prevention. Participants completed a 20-items inventory to assess barriers to preventing DV (see Fernet et al., 2014 for more details). Participants indicated how much they agreed with each statement on a scale from 1 (*Strongly disagree*) to 4 (*Strongly agree*). Item examples include "*I fear causing more harm than good by addressing DV due to my lack of experience*" and "*I do not have enough tools*". A mean score was calculated for each item. Internal consistency for this scale is high ($\alpha = .84$).

Referral of Youth who Have Experienced DV. Referral practices were assessed using a scale developed for the study. Participants were asked if they had received a disclosure of DV by a

student (yes/no) and how many students they had referred to a psychosocial resource regarding DV in the last year.

Training Needs. Preferred topics (16 items) and format (11 items) for future training were assessed using a scale from 1 (Not at all interested) to 4 (Very interested). All items were recoded into a dichotomous variable (“Not at all or very little interested” and “Moderately or very interested”).

Analysis

To draw up a portrait of the practices of school staff members and their needs in terms of training, descriptive analyses (percentages, means, and standard deviations) were done using SPSS 26 on measure of self-efficacy, comfort, barriers to DV prevention, referral to youth, and training needs.

4.3.4 Qualitative Component

Interview Grid

The interview grid included questions on experiences with DV prevention in school and intervention with adolescent DV victims, their need for further information, skills improvement, and tools to feel more confident to promote positive intimate relationships and address DV with students. Self-efficacy theory (Bandura, 1977) and its different dimensions were considered in the development of the interview grid. For example, the following questions were asked: “*Can you give an example of a situation in which you felt particularly effective in intervening or accompanying a student who was experiencing violence in a romantic relationship?*”, “*To what do you attribute your feelings of effectiveness in this situation?*” and “*What would increase your level of confidence in your ability to address DV?*”.

Analysis

A directed content analysis (Hsieh & Shannon, 2005) was conducted using the Nvivo 12 software (QSR International, 2018). This type of analysis makes it possible to structure analyses based on a proven theoretical framework. The self-efficacy theory (Bandura, 1977) was used as a theoretical

framework to guide the analysis. First, a coding grid was created *a priori* by three researchers specialized on DV prevention and SHE, with the key concepts from self-efficacy theory adapted. Then, operational definitions for each code were determined by the researchers. This coding grid remained flexible to incorporate emerging concepts found by the research team during analyses. The major codes developed during analyses notably included: ‘‘active experiences of mastery’’; ‘‘vicarious learning’’ ; 3) ‘‘physiological and emotional states’’, and ‘‘verbal persuasion’’. Third, the verbatim was coded, i.e., segmenting the verbatim and assigning a code, by one coder, using the predetermined coding grid (Hsieh and Shannon, 2005). The coding grid was adjusted during the coding process when new elements emerged from the interviews. Then, when formulating the conceptual categories, in line with self-efficacy theory, the conceptual categories and subcategories were revised independently by three researchers experienced in the field of dating violence and sexual education to assure data quality. Discussions were held among the researchers to debate similarities and differences in their visions for analyzing the data to reach a consensus on priority needs. It provides analytical ‘‘consistency’’, a criterion for producing reliable and replicable qualitative findings (Noble and Smith, 2015). Elo and Kyngäs (2008) suggests that discussion to reach a consensus is a key to ensure rigorous quality results. In addition, the iterative process of going back and forth between conceptual categories, codes, and raw data helped to remain focus to the needs expressed by school staff and to ensure data quality. The results were analyzed and written by all three researchers to have a common understanding of the needs of school staff.

4.4 Results

4.4.1 Quantitative Component

4.4.1.1 Participants’ profiles

Most respondents were women (81.8%) under the age of 40 (50.4%). Teachers represented 55.6% of the sample while school counsellors represented 44.4%. Table 4.6.1 presents participants’ sociodemographic information and data on years of experience in SHE, training in the field of sexuality, and referral of youth who have experienced DV. More than half of the school staff (60.0%) had received at least one training session related to SHE. More specifically, almost a quarter (23.6%) of participants had training related to romantic relationships. Teachers and school

counsellors did not differ in gender, age, years of experience in SHE, or training in SHE. Most participants (60.9%) received at least one DV disclosure from a student in the past 12 months.

4.4.1.2 General Comfort, Self-efficacy, and Barriers to DV Prevention

In general, school staff reported more comfort discussing positive romantic relationships ($M = 6.10$, $SD = 1.38$) than DV ($M = 5.52$, $SD = 1.82$) with adolescents. In the matter of perceived self-efficacy, the tasks where school staff felt the least effective are how to respond to DV ($M = 7.51$, $SD = 2.42$), recognizing the presence of dating violence acts ($M = 7.45$, $SD = 2.31$), providing strategies to help students recognize DV ($M = 7.43$, $SD = 2.59$), hosting an activity on positive adolescent dating relationships ($M = 7.00$, $SD = 2.77$), and making a report to the Child Protective Services in cases of DV ($M = 6.99$, $SD = 3.00$).

As for barriers to DV prevention perceived by school staff, the most common were lack of tools available ($M = 2.71$, $SD = 0.73$) and limited time to prevent DV and intervene ($M = 2.13$, $SD = 0.87$). Low sense of competencies and lack of knowledge to intervene ($M = 2.04$, $SD = 0.79$) were also identified as barriers to DV prevention by participants, such as fear of parent's reaction ($M = 2.02$, $SD = 1.50$), fear of causing more harm than good to students ($M = 1.90$, $SD = 0.77$), and concerns about not knowing what to answer when questioned by a student on DV ($M = 1.83$, $SD = 0.84$).

4.4.1.3 Preferences for Training

The top 5 participants' preferences regarding topics and format for training on positive romantic relationships and DV in adolescents are presented in Table 4.6.3. The five priority topics to be addressed in training according to school staff members are to 1) know the best practices in violence prevention and the promotion of positive relationships with students, 2) have examples of turnkey activities used to address adolescent romantic relationships, 3) know available resources to support DV victims, 4) get information on healthy conflict management strategies and 5) the specific issues faced by adolescent from sexual minorities (LGBTQ+, youth from First Nations communities, adolescents with previous victimization history, etc.). Next, regarding the preferred format, the most popular choice was training facilitated by experts in the field (in person), followed

by informational videos and online training provided by experts. Tool kits offering information, intervention strategies, and educational websites were also interesting for school staff.

4.4.2 Qualitative Component

4.4.2.1 Participants Profiles

A total of 15 school staff (nine teachers and six school counsellors) participated in individual semi-structured interviews, including 10 participants identifying themselves as women and five as men. In terms of the number of years of professional experience, four school staff had less than five years, three had six to 10 years of experience, two had 11 to 14 years of experience, and six had more than 15 years of experience in their jobs. The majority (60.0%) were over 30 years old, of which six were aged between 30 and 39 years, three between 40 and 49 years, and three between 50 and 59 years old. The majority (86.7%) had attended at least one training session in the field of SHE in their current or previous job, including three school staff members who had received training related to adolescent dating and DV.

4.4.2.2 Training Needs

Four main training needs emerged from the needs analysis: 1) the need to obtain prior information to gain more confidence in preventing DV, 2) the need to maintain a positive emotional state with the mandate of promoting healthy relationships and preventing DV, 3) the need to be exposed to intervention models to feel more confident with youth, and 4) the need to get supporting social networks in school regarding DV prevention. The needs are presented in the following sections. They will be illustrated with verbatim excerpts of the participants' narratives.

Need to Obtain Prior Information to Gain More Confidence in Preventing DV. To feel confident, school staff identified prerequisites that can be addressed in training to master the field of violence, such as a better understanding of the forms of DV, the outline of DV that is sometimes blurred, statistics to better support the extent of DV, and anticipating certain myths maintained that might interfere with school staff's ability to recognize DV situation. The need to know the appropriate resources and the process for making a referral to the Youth Protection Services would also be beneficial to allow staff to feel confident when they face youth that experience DV.

Being Aware of DV Forms and Healthy Relationships Ingredients. For school staff, one of the critical elements to address in training is being aware of DV forms to help students better recognize the presence of DV. According to a school counsellor, many school staff may have difficulty identifying the more subtle forms of DV, for example, psychological DV, hence the importance of addressing the spectrum of DV in training. Staff also want a portrait of DV with statistics to help make them aware of the extent of the problem.

Training needs to help school staff understand violence in youth romantic relationships. To have them recognize the subtleties of violence and to develop a portrait of the situation supported by statistics. – School counsellor.

In addition to the forms of DV, a school counsellor suggests that addressing the ingredients of a positive relationship would be relevant since students may not find the line between a healthy and non-healthy relationship clear. *“And on the other hand, what is a healthy romantic relationship? That is also a bit unclear. So what should we find? What emotions should we feel that are healthy?”* – School counsellor.

Being Aware of the Myths about DV that Prevent the Recognition of DV. In DV prevention efforts, school staff mentioned that some may endorse myths about DV and romantic relationships. To transmit relevant content, these myths need to be addressed in training so youth can identify forms of violence and distinguish between healthy and unhealthy relationships. *“Is jealousy a proof of love? Some teachers say that a little bit of jealousy is healthy “.* – School counsellor

Knowing Available Psychosocial Resources to Refer Youth who are Experiencing DV. To feel effective in their interventions, school staff members wish to have a pamphlet or complete resource directory within the school of specialized resources available so they can refer students who experience DV (e.g., organizations that can help victims). Becoming familiar with DV victims' services may be reassuring for school staff. A science and technology teacher said he felt he fulfilled his duty as a school staff member when he referred youth to resources.

I think it is important to know the resources of people who can quickly intervene. Once I refer a youth to someone else, I would like to tell myself: “OK, I did what I had to do.” - Science and technology teacher.

Getting Information Regarding Reporting Procedures to the Child Protective Services (CPS) in a DV Situation. Reporting DV situations to CPS is a significant source of stress for many school staff members. School staff would like clarification regarding reporting procedures when they witness or receive a disclosure of DV to feel confident in fulfilling their duty and know how to handle a situation. Also, they would like to be informed on what happens to youth after the reporting since it is, on the one hand, a source of concern, but also a question that students may ask.

It is important that we, the school staff, be trained on this [reporting procedures to CPS]. We know when an adolescent comes to confide in us, what recourse we have afterward. We know the importance of telling the adolescent to get out of the relationship, but what are the recourses afterward? When we take steps [reporting to CPS], how do we accompany a student, what happens to them afterward? - School counsellor

Need to Maintain a Positive Emotional State with the Mandate of Promoting Healthy Relationships and Preventing DV. At the thought of SHE, some participants feel discomfort and are unmotivated to implement DV prevention initiatives. To feel more confident in their abilities, school staff said they need to gain comfort with the idea of transmitting the content or intervening regarding DV, and to feel concerned about prevention by clarifying their role. Certain staff also minimize their role and did not realize they are role model for youth in condemning and disapproving DV.

Gaining Comfort in Addressing a Sensitive Topic and Intervening in a DV Situation. Sensitive topics, such as violence, can be a source of discomfort for many school staff, which hinders some from addressing the topic of DV with youth. On the contrary, faced with their discomfort, a school counsellor explains that some school staff will try to hide their lack of comfort by being too familiar and making inappropriate jokes about sexuality.

I notice that some teachers say they are comfortable, but they are not really, and it shows on the outside. Their way of doing things is not adequate. Someone said to a student, “Hey you, you do not have a problem with sex!”— School counsellor.

Clarify Their Role in DV Prevention. Although many school staff feel concerned about SHE, some feel less connected to it when their subject (i.e., French, history, mathematics) is not related

to sexuality. Many think that it is not their role to address the topic of DV with youth and that they do not have the qualifications to deliver content or intervene. Furthermore, the line between what the governmental mandate is, and is not, can be blurred. A history teacher explains that he receives conflicting messages about his mandate and the need to maintain a healthy distance from students while providing content on DV.

I am comfortable with students disclosing things, but at the same time, yes and no. We are always told that we must keep a healthy distance from the students, and then we are given a role as an intervener. It is super contradictory. We are told we should not do this, but we are given the mandate to do it simultaneously. – History teacher.

Recognize They are a Role Model and an Actor of Change. Another need expressed by school staff would be to recognize they are a role model for adolescents. According to a school counsellor, it would be relevant to make staff realize they have a crucial role in DV prevention and intervention. Training should sensitize school staff that not intervening when they witness DV can be mistaken for accepting these behaviors.

Some teachers have a hard time understanding how much of a role model they are to young people, but I think it would be appropriate to remind them of that. For example, if a teacher walks by in the hallway, witnesses an act of violence, and purposely ignores it, that sends a message. To not intervene when you hear a rape joke... what does it mean not to intervene and to not say that it is unacceptable? – School counsellor.

Need to be Exposed to Intervention Models to Feel More Confident with Youth. The third need expressed by school staff is to gain confidence in their mandates to deliver content using vicarious learning. Obtaining turnkey activities linked to mandatory learning objectives by the government, available to adolescents and school staff through a community of practice and adapted to the adolescent's psychosexual development would help them gain confidence. They also want to have key phrases and terms to use when intervening with adolescents and to get an indication of how to manage culturally diverse parents regarding sensitive topics such as DV.

Get Turnkey Activities to Support Content Dissemination to Promote Healthy Relationships and Prevent DV. School staff members mention that the lack of turnkey activities is a significant barrier to disseminating DV content. Some school staff feels insecure about planning group

activities related to DV prevention because they are unaware of the critical messages they should transmit. Due to lack of training, school staff rely on their own personal experience or judgment.

The government has introduced mandatory content in schools without providing teachers with concrete tools, so school staff are doing what they can. Since they are not experts in the field of sexuality, they rely on their own experience to educate and answer questions from youth. It is difficult to answer youth's questions when you are not sufficiently confident. – English teacher.

In their opinion, training should offer easy-to-use tools that gather the basics materials for animation: ready-to-use presentations, examples of activities, such as role-play, videos to present, and documentation on information and how to present it. A French teacher expressed that having turnkey activities allows school staff who do not have in-depth knowledge or familiarity of the subject to address it with adolescents and reduces the stress associated with its presentation.

It is useful when people develop turnkey activities containing everything we need, for example, a video link or an accompanying PowerPoint... most of us will say: "OK, it is going to be easy." Dealing with themes that are not our regular subject brings additional stress. By adapting visual support, we can better manage our students and their reactions to the themes. It is helpful. I think that is really what the focus should be on. – French teacher.

Others suggested that it would be helpful to implement an online community of practice in addition to the training used share materials and initiatives with school staff. This would also allow staff and students to learn from each other's experiences and exchange their practices. The advantage of online sharing tools is that youth can access and help other youth. A community of practice could also benefit youth by providing them with materials they can access and download to help other youth experiencing DV.

The tools would also be turnkey with the documents accessible online and easily printable for the students. A digital version, accessible to the students, could be interesting, a kind of portal, for example. It is the peer network that is primarily solicited, and youth must also be equipped on how to help their friends, who to talk to at school, when it is necessary to refer my friend to the school services when he talks to me about his relationship for example. – School counsellor

A counsellor said that having intervention tools related to teachers' subjects and a mandatory curriculum can help make the time worthwhile and increases the likelihood that teachers will

implement DV prevention initiatives. Teachers would like intervention tools to be linked to the subjects taught.

I think the tools should be adapted to the subjects taught (e.g., activities that fit into the history curriculum): that way, teachers do not go too far out of their comfort zone, and they are more likely to 1) do it and 2) do it well, because they are comfortable and feel competent to do so. – School counsellor.

Being Prepared to Answer Frequently Asked Questions to Feel More Competent in Intervening in DV Situations. Since school staff are expected to intervene with students, they expressed the need to have examples of answers to students' questions, so they do not feel blindsided. In the context of direct intervention with youth, school staff expressed the need to have commonly asked questions by youth on romantic relationships and DV and preformulated answers. Some are concerned that they may be unable to answer a question, especially for more sensitive issues like DV. To reassure themselves, they want to know the exact terms to use and those to avoid when they answer adolescents' most commonly asked questions.

It would be fun to have tools [to intervene], to know the nuances. What we should say, formulations and preconceptions to avoid. Little details that someone who is not a therapist wouldn't necessarily think of. – History teacher

One teacher mentioned intervening with a boy who was suspected of perpetrating DV. He said he had difficulty knowing how to bring up the subject with the adolescent in a sensitive and appropriate way. He mentioned not knowing what approach to take with a youth committing DV without insulting him.

I intervened following a teacher's remark that he had seen a boy being rather intimidating towards his girlfriend. I went to see the girl, and she seemed to want to hide the facts. Then the boy came to see me, and the teacher who had made the report said he was very frustrated and threatening. Since I had already taught him, I managed to calm him down, but the intervention was not very good. In the future, I would like to be better equipped to know how to act in such circumstances. How to talk to a young person who seems to be using violence in love without accusing him? – French teacher

Being Prepared to Reassure Parents and to Address DV in a Multicultural Context. School staff report that parents are concerned when they learn their child will hear about DV at school. Parent reaction is an aspect that school staff members worry about when addressing DV and even

to the point of avoiding discussions about DV for fear of complaints from parents. To avoid complaints from some parents, a history teacher prefers to censor himself and answer only a few student questions rather than face retaliation.

I barely touched on the subject of DV. I took a few questions, but I did not go any further because I was afraid of the reaction of some parents. Yes, I censored myself because I know very well that certain things do not pass. That becomes difficult then, I do not want to even start. – History teacher.

A major challenge identified by school personnel can be seen through the lens of cultural gaps. Some school staff are in contact with multicultural students, colleges and families, and a cultural gap can be seen. This is especially true among parent who may hold more conservative attitudes. School staff may have to deal with parents who are reluctant to have their children exposed to DV content. School staff members could benefit from training that addresses cultural intervention on sensitive issues to feel more confident with the subject.

It is also in a reality of growing diversity. What is shocking for someone not born here in a Christian or Muslim family [is not shocking for other people]. You do not know who you will offend or how much. That was the widespread fear among my colleagues: to say something and have parents who are a little more conservative. – French teacher.

The Need to Obtain Supporting Social Networks in School Regarding DV Prevention. School staff members need to feel supported by colleagues in their prevention initiatives and the school administration's interventions. They need to know how to promote joint initiatives with colleagues and to obtain support from the school administration.

Form a School Team that Supports and Encourages Other Groups to Support Activities. The support of colleagues, teachers, and school counsellors in the school setting promotes the implementation of DV prevention initiatives as the strengths of each team member are leveraged, and materials are shared. One school counsellor found that the encouragement from experienced teachers improved their sense of self-efficacy and created a ripple effect.

The more they talk to each other about it, the more they tell each other it is fun and not to give up. They encourage each other afterward. I saw a huge difference between Year 1 and Year 2 of the sexuality education program. "Can you give me the activities you are doing with students?" "Yes, perfect, when do you want that? (Cheerful tone).

Whereas the first year, I had to work hard to convince them. They have more confidence [now] – School counsellor.

Strengthen Ties with the School Administration to Foster a Climate of Trust. The need to feel supported by their school administration is essential for school staff to feel confident in their abilities to conduct DV prevention initiatives. Indeed, some participants say they doubt that their school administration would support them if they had complaints from parents, so they prefer to be cautious. As one participant put it:

The way the school administration members talk to us, the way they tell us to be careful with this, be careful with that, then I know that if something happens, like a disgruntled parent, I'm not convinced that management is going to back me up, that they're going to go up to bat for me. I am being so careful. - History teacher

Furthermore, a school counsellor deplores that she feels her school administration does not believe training them to prevent DV is a priority. They do not allow for the full benefit from training that could equip her to prevent DV.

I feel like my school administration is sending me the message that DV is not a very important topic, at least not important enough to free up my time for. I feel that if there were mandatory 2-day training for all teachers, it would be very beneficial. It does not make sense to add mandatory content to sexuality education, but not have mandatory training to deliver that content [DV]. – School counsellor.

4.5 Discussion

This mixed-methods study examined school staff's training needs related to DV prevention. The discussion integrates the primary needs that emerged from the quantitative and qualitative results.

Four primary training needs have emerged to help staff feel confident in their abilities to prevent DV and promote positive relationships: 1) to gain knowledge related to DV and healthy relationships; 2) to maintain a positive emotional state with the mandate of fostering healthy relationships and preventing DV; 3) being exposed to intervention model, and 4) to be supported by colleagues and school administration. These findings support the idea that training should not be limited to the acquisition of knowledge. Promoting attitude changes and skill development are essential to provide effective SHE (SIECCAN, 2019).

4.5.1 Need to Obtain Prior Information to Gain More Confidence in Preventing DV

The results underscore the need to obtain information related to DV, the more subtle forms and myths associated with DV, and promote healthy relationship ingredients that can be used to better recognize adolescents experiencing DV. According to self-efficacy theory, to develop one's sense of self-efficacy, it is necessary to have prior knowledge of the subject (Bandura, 1977). DV can be mistakenly conceptualized as only involving more severe forms of violence (physical and sexual). A growing body of work has focused on insidious forms of violence that are not legally punishable but can have negative impacts. Under-studied and under-recognized forms of violence such as sexual coercion (Fernet et al., 2019) or coercive control (Starks, 2013) are difficult to detect. With increased knowledge about DV and positive relationships, school staff will be better able to recognize the signs of DV in youth (Burton, 2017; Ninomiya, 2010) and more confident in identifying DV situations.

In both the survey and the interviews, knowing available and relevant psychosocial resources to refer youth to is a need that was mentioned. Since many members of the school staff may not feel confident or comfortable talking to adolescents about topics like DV or intervening, or reporting a DV situation, it becomes relevant to offer them the resources available. Concretely, training could provide appropriate resources to address issues surrounding youth and sexuality, such as contact information for community organizations and their missions or professional associations.

The online survey revealed that referral to CPS is a task that school staff felt less confident in. The interviews shed light on measures to help school staff feel more confident. If they receive a DV disclosure, they want more information regarding how to make a referral to CPS and a clarification of the process. Training would benefit from clarifying the obligation to report, as some may be reluctant to do so because of the commitment to youth confidentiality (Briggs, 2020).

Issues faced by specific youth populations (LGBTQ+, adolescents from First Nations communities, adolescents with a history of victimization, etc.) must be prioritized in the training that emerged from the survey. To have an inclusive approach, SIECCAN (2019) recommend devoting part of their training to youth at higher risk of experiencing DV. Training modules could be designed to address the specific issues of DV among at-risk clientele to better prepare school personnel on how

to best address DV issues with them while also offering information on interventions adapted to their realities.

4.5.2 Need to Maintain a Positive Emotional State with the Mandate of Promoting Healthy Relationships and Preventing DV

For some of the school staff surveyed, it was a priority to work on comfort, especially in addressing the DV, since they felt less comfortable than addressing positive intimate relationships. To work on one's sense of self-efficacy and adopt new behaviors, one must have a positive emotional state when performing or preparing for a task; otherwise, some will tend to avoid doing the task (Bandura, 1977). In interviews, school staff explain DV is a sensitive subject, so it is a source of discomfort. This is consistent with Basian (2015), who suggests that a lower score in perceived comfort in addressing DV may be related to the fact that DV can be challenging for school staff because of its sensitive nature. When a topic is uncomfortable, it is not uncommon for individuals to avoid it or minimize the severity of the issue (Waddel, 2017). School staff members need to feel more comfortable and concerned for adolescents to benefit from DV prevention, increasing the likelihood of transmitting content. In addition, the youth interviewed in Basian's 2015 study expressed that they need to have teachers who are comfortable and confident talking about topics surrounding sexuality, and this has a positive impact on their comfort in discussing sexuality themselves.

Training programs could emphasize ways to foster comfort and sense of ease in talking about DV (ex: practicing before a workshop, choosing themes where it feels comfortable to discuss, delegating the more challenging topics to others), and recognizing one's limitations so as not to fall into familiarity to hide one's lack of comfort. School staff members need to feel more comfortable and concerned for adolescents to benefit from DV prevention, increasing the likelihood of transmitting content.

Some school staff members do not maintain a positive emotional state regarding their prevention mandate since they do not feel concerned about DV prevention and do not feel like it is their role to prevent DV. This echoes work of Khubchandani et al. (2012), who surveyed 550 practitioners in eight US high schools and found that one of the main challenges to intervening in DV is the

perception that many feel that it is not their role to intervene, which reduces the likelihood of DV intervention. School staff must acknowledge their role in DV prevention, including witnessing DV situations. The way school staff react to disclosures of DV is crucial; that is why they must be made aware of the fact that they are role models for youth. Many youth who disclosed sexual or DV abuse reported that the behaviors were minimized, they felt guilty, or no action was taken. These reactions make youth less likely to seek help and disclose (Edwards et al., 2020). For instance, training could address ways to intervene as a bystander. They can follow the 4Ds that were elaborated to intervene in the context of sexual violence, and that propose actions: *direct* by stating that this is not a tolerable behavior, *delegate* by seeking help from another witness, *distract* by changing the topics of the conversation, and *delay* by accompanying youth to a resource (University of Cambridge, 2022).

4.5.3 Need to Be Exposed to Intervention Models to Feel More Confident with Youth

According to self-efficacy theory, to develop confidence it is necessary to have models that can be reproduced (Bandura, 1977). Thereupon, the third need expressed by staff to feel confident is to develop strategies to help students recognize DV, helpfully responding to students' questions since fear of the unknown can cause more harm than good. Intervention models can also help staff when students raise questions they do not know how to answer, as well as helping staff obtain support for planning activities to transmit content. These results are consistent with Cohen and colleagues (2012) study conducted in New Brunswick, Canada. School staff members were reluctant to address sexual violence for fear of not correctly transmitting the content and of causing more harm to youth by intervening. Fear of parent backlashes were also front of mind as staff often did not have concrete tools to handle such interactions. To address this issue, training could offer pre-formulated answers to frequently asked questions based on best practices in DV prevention and promotion of positive relationships and preferred terms.

To address these challenges, school staff would like turnkey activities to gain confidence in delivering content to youth in a group setting. These turnkey activities, such as presentations and video links, could alleviate the stress of not knowing how to address the topic of DV and the content not being developmentally appropriate. According to Bandura (2006), having concrete examples and tools allows the development of self-efficacy.

Finally, school staff reported in the survey that the fear of parents' reaction was one of the main barriers to addressing DV in school settings. Fear of parental reaction in the context of SHE is an element reported in other studies (ex. Cahill & Dadvand, 2021; Cohen et al., 2012; Eisenberg et al., 2013). In the study conducted by Cohen et al, (2012), fear of parental reaction was the primary barrier to teaching SHE. To feel confident and overcome this barrier, members of the school staff want to have tools to deal with parents and reassure them, notably with parents who may hold more conservative attitudes. Teachers must navigate between mandatory content while respecting the students' and their families' religious and cultural beliefs (Burton, 2017). Godman (2008) notes that parents' concerns about SHE are more emotional than scientific. In preparation for reassuring parents concerned about SHE, Godman suggests school staff must be prepared with evidence-based facts, such as whether SHE is appropriate and relevant and that SHE that includes gender equality is a principle supported by government guidelines. Preformulated arguments could figure in training so school staff members can remain confident faced with parent objections.

4.5.4 The Need to Get a Supporting Social Network in School Regarding DV Prevention

According to Bandura (1977), verbal persuasion of one's ability to perform a task by credible people and social support are effective methods to develop a sense of self-efficacy. For school staff, training sessions must make school teams aware of the need to support and share their experience with DV prevention. This echoes results from a study conducted by Dickson and collaborators (2020) who interviewed 67 school staff members and found that a facilitator to implementing DV prevention initiatives is to have a supportive school environment, both for school administration and colleagues. A work environment that fosters mutual aid and support, regardless of ambivalence or parental complaints, encourages school personnel to feel confident and supported in preventing DV. Also, in the development of training, special attention should be given to the importance of support from both colleagues and management. For example, trainings could suggest holding team meetings to give and receive feedback from colleagues, but also to anticipate potential obstacles and ways to overcome them. Also, an online community of practice where school staff who are interested in implementing initiatives could find information, best practices, and ask questions that could be answered by the training leaders or other participants could be created. It would also provide a space for sharing experiences so that other participants can benefit and learn from the challenges and successes of other members of the community of practice.

4.5.5 Training Format

Regarding the format of DV training, although face-to-face training is preferred by school staff, online training is relevant. Online training has gained in popularity since the COVID-19 pandemic. Online training allows reaching more teachers in remote areas, greater accessibility, and more flexibility for their already busy schedules (Arkorful & Abaidoo, 2015). As a result, school staff would be more likely to take the training and feel more confident in their ability. In the long run, this accessibility could benefit youth with more effective and appropriate interventions since school staff would feel more confident (Edwards et al., 2020).

4.5.6 Limitations

Although this study contributes to the advancement of knowledge about the training needs of school staff, it has some limitations. We had recruiting issues as the school community was overwhelmed with managing the current health crisis; this study was conducted during the COVID-19 pandemic, which limited the number of participants recruited. Future studies may investigate the training needs of school staff with a larger sample size to generalize results. Nonetheless, this study provides a preliminary picture of priority training needs that may be targeted by decision-makers. On the other hand, those who participated in the study may have had a positive bias toward DV prevention, having had previous training in the sexual health field, which would explain the high comfort and self-efficacy scores. Social desirability bias may also have influenced the results. Some who felt less confident and less comfortable may not have expressed this, thus not allowing their training needs to be known. It would be relevant to randomly select schools to participate in a survey on their training needs to meet the needs of school personnel who feel less trained and less confident in their abilities. Finally, it was not mandatory to complete the questionnaire before participating in the individual interview. The fact that some participants may have previously completed the online questionnaire may have led them to reflect and offer more in-depth responses relatively to participants who did not complete the questionnaire beforehand. However, each participant was contacted before the interview to present the topics to be addressed, the ethical considerations and to agree on a time to discuss. In doing so, each participant was able to prepare minimally for the interview.

4.5.7 Conclusion and Implications

In Quebec, Canada, and elsewhere, few training programs on SHE and DV prevention are available and offered to school staff member. In addition, few programs have been subjected to a rigorous needs assessment. Thus, this study contributes to the current gap in the scientific literature. The results allow us to better know the priority needs that should be considered during training development. Training should target knowledge, attitudes, and self-efficacy for practices to be effective. In light of the findings, it could also be relevant to develop turnkey evidence-based tools, including specific content to address, PowerPoint presentations, and activities to do with students so that school staff who feel less confident can benefit from go-to activities. Overall, this study highlights the need for training that helps school staff to gain comfort in addressing DV with adolescents and to develop skills and self-efficacy to respond to adolescents. Ultimately, school staff could be better prepared to support victimized students and perpetrators so as to detect DV early. Because of their key relationship with youth, staff have the opportunity to promote violence-free romantic relationships and contribute to the prevention of DV.

4.6 Tables and figures

Table 4.6.1

Sociodemographic characteristics of the sample (n = 108)

	Total sample (n = 108)	Teachers (n = 60)	School counselors (n = 48)	χ^2	ϕ	p
	%	%	%			
<i>Gender</i>						
Women	81.8%	84.8%	80.0%	1.99	0.14	0.37
Men	17.3%	13.0%	20.0%			
Non-binary	0.9%	2.2%	0.0%			
<i>Age</i>						
18-29 years old	18.3%	17.8%	18.5%	3.94	0.20	0.41
30-39 years old	32.1%	37.0%	29.6%			
40-49 years old	33.0%	37.0%	29.6%			
50-59 years old	15.9%	8.7%	20.4%			
60 years old and more	0.9%	0.0%	1.9%			
<i>Years of experience in SHE</i>						
0-5 years	70.6%	69.1%	68.9%	1.06	0.10	0.79
6-10 years	10.1%	9.1%	13.3%			
11-15 years	3.7%	5.5%	2.2%			
15 years and more	15.6%	16.4%	15.6%			
<i>Training in SHE</i>						
Yes	60.0%	38.2%	37.0%	0.02	0.13	0.90
No	40.0%	61.8%	63.0%			
<i>Disclosure of DV by a student</i>						
Yes	60.9%	43.6%	80.4%	14.18	0.38	0.001
No	39.1%	56.4%	19.6%			
<i>Referred to resources in the last year</i>						
None	44.9%	59.3%	25.0%	13.00	0.36	0.01
1-2 pupils	38.3%	31.5%	52.3%			
3 to 4 pupils	11.2%	7.4%	13.6%			
5 to 6 pupils	3.7%	1.9%	4.5%			
10 pupils or more	1.9%	0.0%	4.5%			

Table 4.6.2

Comfort, Self-efficacy, and Barriers to DV Prevention among School Staff

	Total sample	
	Mean	SD
Comfort (1-7)		
Comfort to discuss positive relationships	6.10	1.38
Comfort to discuss DV	5.52	1.82
Self-efficacy (Range: 0-10)		
Refer a teen who is a victim of dating violence to a school resource	9.26	1.30
Explain to a student that all types of violence are serious, whether verbal, psychological, sexual, or physical	9.10	1.52
Inform teenagers of the available resources on dating violence	8.65	1.82
Verbally intervene if you witness a student perpetrate a violent act against their partner	8.45	1.84
Encourage teen to resolve their conflicts with their partners in a non-violent and respectful manner.	8.45	2.12
Explain to a student that all types of violence can have serious repercussions.	8.39	1.96
Address the various issues related to adolescents' first romantic relationships (e.g., break-ups, peer pressure).	8.38	2.05
Discuss adolescent dating violence with students.	8.24	2.35
Pay special attention to someone you suspect is experiencing violence in his or her intimate relationship.	8.05	2.08
Referring a young perpetrator of violence in romantic relationships to a specialized resource	7.84	2.29
Referring a student who is being abused in a dating relationship to a resource in the community	7.83	2.62
Host an activity on abusive adolescent relationships.	7.59	2.71
Knowing how to react when a student who is experiencing violence in his or her relationship discloses it.	7.51	2.42
Recognize the presence of violence in an adolescent's romantic relationship based on what they share	7.45	2.31
Offer strategies to help a student to recognize the signs of violence in their relationship.	7.43	2.59
Host an activity on positive adolescent dating relationships	7.00	2.77
Report a situation of dating violence to Child protection services	6.99	3.00
Barriers to DV prevention (Range: 1-4)		
Lack of tools	2.71	0.73
Lack of time	2.13	0.87
Low sense of competencies and knowledge to intervene	2.04	0.79
Fear of parents' reactions	2.02	1.50
Fear of causing more harm than good by addressing DV due to their lack of experience	1.90	0.77
I am concerned that a school-based dating violence prevention initiative will raise questions for students that I would not know how to answer	1.83	0.84

Table 4.6.3

Top 5 Participants' Preferences Regarding Topics and Format for Training on Positive Relationships and DV in Teenagers

	Not at all or very little interested	Moderately or very interested
The topics for which school staff would like more information on during a training		
Best practices in violence prevention and promotion of positive relationships with students	8.0%	92.0%
Examples of turnkey activities to address teen romantic relationships	8.0%	92.0%
Available resources to support victims	16.0%	84.0%
Healthy conflict management strategies	20.0%	80.0%
The specific issues faced by youth from sexual minority groups (LGBTQ+, teenagers from First Nations communities, teenagers exposed to family violence, etc.).	21.0%	79.0%
Preferred formats for training		
Training facilitated by experts in the field (in person)	14.0%	86.0%
Informative videos	17.0%	83.0%
Training facilitated by experts in the field (online)	17.8%	82.2%
Tool kit offering information and intervention strategies	17.8%	82.2%
Educational website	23.6%	76.4%

CHAPITRE 5

ARTICLE II

Factors Associated with Self-Efficacy in Dating Violence Prevention among School Staff in
Québec, Canada

Geneviève Brodeur, Ph.D(c).¹, Mylène Fernet, Ph.D¹, Catherine de Pierrepont, Ph.D², and
Martine Hébert, Ph.D¹

¹Département de sexologie, Université du Québec à Montréal, Canada,

²Département de Psychiatrie et neurosciences, Faculté de Médecine, Université Laval, Québec,
Canada

Accepté avec révisions mineures dans la revue *American Journal of Sexuality Education*

This research was supported by a grant from the Public Health Agency of Canada (#1819-HQ-000059) awarded to Martine Hébert. Geneviève Brodeur was supported by a doctoral scholarship awarded by the Social Science and Humanities Research Council of Canada (#767-2020-2264).

5.1 Abstract

School staff are in a privileged position when it comes to communicating teen dating violence (TDV) content to youth and intervening in cases of TDV. Self-efficacy is one of the crucial variables seen in staff when predicting motivation to engage in TDV intervention, making it essential to document the associated factors between the two. Little is known about the exact factors associated with self-efficacy in TDV prevention among school staff. This paper aimed to document the association between comfort, school staff's profession-specific training, past training in sexual health education, TDV disclosure and self-efficacy in communicating TDV content to youth and intervening in cases of TDV in a sample of school staff members. A total of 108 school staff members completed an online questionnaire. Regression analyses showed that being a school counselor and having higher comfort in discussing positive relationships and TDV are associated with better self-efficacy in communicating TDV content to youth. Also, being school counselors, feeling more comfortable in discussing TDV, and past training in sexual health education were positively associated with increased self-efficacy with intervening in cases of TDV. These results emphasize the significance of tailoring training programs for school staff and promoting comfort in discussing TDV to enhance self-efficacy and TDV intervention capabilities.

Keywords: Self-efficacy, adolescents, dating violence, teachers, counselors, comfort

Factors Associated with Self-efficacy in Dating Violence Prevention among School Staff in Québec, Canada

5.2 Introduction

Teen dating violence (TDV) includes behaviors against a present or former intimate partner, such as psychological violence (insulting, controlling, monitoring), physical violence (slapping, kicking, strangling), sexual violence (sexual coercion, sexual assault, rape), and cyberviolence (spreading false rumors online, rummage through the partner's cell phone, stalking) (European Institute for Gender Equality, 2017). A meta-analysis of 101 international studies indicated that 20% of youth aged 13-18 experienced physical violence, and 9% experienced sexual violence in an intimate relationship (Wincentak, Connolly, & Card, 2017). In Quebec, Canada, a representative study of high school students aged 14-18 revealed that 63% of girls and 49% of boys reported having experienced at least one episode of physical, psychological, or sexual victimization by a current or former romantic partner in the past year (Hébert, Blais, & Lavoie, 2017). Having a history of experiencing TDV can affect the mental, physical, and sexual health of youth, and these impacts can persist well into adulthood (Exner-Cortens, Eckenrode, & Rothman, 2013). In addition, TDV victimization has been associated with poor academic performance (Taquette & Monteiro, 2019) and school dropout (Richard, Chamberland, & Petit, 2013). The high prevalence and negative repercussions associated with TDV underscore the importance of addressing this public health issue to promote adolescents' health, well-being, and academic success.

There is an urgent need to address teen dating violence (TDV) to prevent youth from suffering the negative consequences associated with TDV and to help youth who experienced TDV recognize and potentially seek support following their TDV experiences. It is also necessary to implement prevention efforts at an early age as some adults who experience intimate partner violence report that their first experiences of violence occurred during their first romantic relationships in adolescence (Exner-Cortens et al., 2017). To break the cycle of intimate partner violence and to prevent it from continuing into adulthood, programs promoting positive relationships and preventing TDV should be implemented at an early age, specifically in adolescence.

5.2.1 TDV Prevention Programs

Several authors propose that TDV prevention programs should be provided early on, in adolescence, to reduce the risk of victimization (ex: Brodeur et al., 2023; Exner-Cortens et al., 2017; Lachapelle et al., 2022). To be effective, prevention efforts must adopt holistic approach by influencing simultaneously different population, such as youth, peers, parents, and school staff (Centers for Disease Control and Prevention (CDC), 2020). Although all actors play pivotal roles in adolescents' lives, school staff, including teachers and school counselors, are uniquely positioned to inform, educate, prevent, report, and support youth experiencing TDV. Storer et al. (2017) examined the characteristics of school environments necessary for youth ages 14-17 to report TDV situations when they witness them. Based on data from focus groups with 113 youth to survey their opinions, results revealed that youth are encouraged to act as a witness to TDV when they are in an environment where they feel that school staff are open to and welcoming of discussions on the topic of TDV. Elias-Lambert and collaborators (2014) found that almost one youth out of five (18%) sought help from a school-based provider following an experience of TDV. Since the school environment provides an opportunity to interact with students daily, it represents a unique setting for TDV awareness and prevention, and it is essential that school staff be adequately trained on the subject and its prevention and intervention.

Several training programs for school staff have been developed to equip them to lead program activities (for example, *Coaching Boys into Men, Healthy Relationships Plus Program* - HRPP) or act as bystanders and promote violence-free school environment (for example, *Dating Matters, Mentors in Violence Prevention*). One limitation of these training programs is that they are universal, i.e., they are aimed at all school staff, without considering the different factors, as professional background, that may influence training gains.

5.2.2 Tasks Expected from School Staff in TDV Prevention

In Quebec, Canada, the Ministry of Education and Higher Education has mandated sexual health education content to be covered in high schools, including topics related to romantic and intimate relationships in adolescence and TDV (Gouvernement du Québec, 2023).

School staff are expected to prevent TDV, via various tasks, such as communicating TDV content to youth and intervening in case of TDV. The first task, communicating TDV content to youth, refers to actions such as hosting an activity regarding TDV, discussing TDV and its impacts, and encouraging youth to manage conflict in a healthy, non-violent way. The second task, intervening in cases of TDV. Refers to intervening as a witness to TDV, or when TDV is suspected, report the situation to Child Protection Services (CPS), and refer youth to psychosocial resources so that they can receive help.

Despite their expected role in TDV awareness and prevention, some school staff members acknowledged they lack self-efficacy in fulfilling their mandates on sexuality-related content due to a lack of training (Action Canada, 2020; Fernet et al., 2014). Considering that school staff must deliver content related to TDV, it is necessary to understand the factors associated with addressing TDV with youth and intervening as a witness.

5.2.3 The Key Role of Self-Efficacy among School Staff

Self-efficacy refers to one's confidence to execute a task and meet the expected results (Bandura, 1977). As such, it is essential to investigate self-efficacy since it one of the crucial predictors of adopting a given behavior (Bandura, 1977; Sheeran et al., 2016; Strecher et al., 1986). In addition, self-efficacy is linked to the willingness to intervene in the case of violent behavior (Wash et al., 2020).

In line with these elements, the work of Edwards et al. (2019; 2023) on the analysis of questionnaires completed by 1,150 high school staff from 25 high schools in New England indicates that school staff members who presented more confidence in their ability to perform various bystander actions in case of TDV and sexual violence were more prompt to intervene. School staff members with a low sense of self-efficacy may avoid intervening when they witness violent behavior and not foster a climate of intolerance of TDV and sexual violence (Edwards et al., 2019), leaving students with the impression that these behaviors are tolerated. School staff may negatively influence adolescents' behaviors regarding TDV by ignoring violent behaviours. Considering that 65.4% members of the school staff had an opportunity to intervene in regarding with TDV or sexual violence situation in the past year and results showed opportunity to intervene

associated with bystander efficacy (Edwards et al., 2023), it is essential to fostering self-efficacy among school staff members.

Furthermore, in three focus groups conducted with 22 school staff members, one of the main barriers to intervention when witnessing romantic or sexual violence among youth was found to be the lack of confidence in their abilities to intervene due to the absence of training (Edward et al., 2017). Thus, improving school staff's sense of self-efficacy and making sure they feel capable of intervening in case of TDV and communicating TDV content to youth effectively may lead to youth feeling better supported if they experience TDV. Considering the importance of a sense of self-efficacy in TDV awareness and prevention, studies should investigate the possible factors associated with self efficacy.

5.2.4 Gaps in the Literature

The sense of self-efficacy itself, as it depends on the context and the issue (Bandura, 1997), must be investigated. What factors may be associated with self-efficacy in one context may not be attributed in another context, hence the importance of studying self-efficacy in areas for which scarce scientific data is available.

Studies have been conducted with school staff regarding their sense of self-efficacy on sensitive subjects such as responding to bullying (Fischer, John, & Bilz, 2021), sexual violence (Edward et al., 2019), or sexual health education (Jensen, 2012). To our knowledge, only two recent studies have evaluated factors associated with self-efficacy to act as a bystander in case of TDV and sexual violence among school staff, without distinguishing between these types of violence (Edward et al., 2019; Edward et al., 2023). However, to our knowledge, it is still not known which factors are positively or negatively associated with self-efficacy specifically on communicating content on TDV among adolescents and to intervening with youth who experience TDV. Further, no study has investigated specific factors for the prevention of TDV via school staff and no distinction has been made between the different groups of school staff members and the tasks they are expected to undertake in terms of TDV prevention (i.e., communicating TDV content to youth and intervening in cases of TDV).

Considering self-efficacy according to these two tasks is relevant since they do not require the same level of involvement or skills: communicating TDV content to youth requires mostly knowledge on the subject and have awareness of how to lead a session focusing on TDV for youth, while intervening in case of TDV implies advocacy against violence and skills to receive disclosures of TDV in an appropriate manner.

In this study, four key factors, supported by previous research on similar issues, were identified as linked to self-efficacy: school staff's profession-specific training, comfort level, previous sexual health education training and having received a disclosure of TDV from youth.

5.2.5 School Staff's Profession-Specific Training

Teachers may have yet to receive equivalent academic coursework or training as school counselors, with the latter typically benefiting from more specialized instruction geared towards intervention and support for adolescents facing personal challenges. Consequently, due to their educational background, school counselors may possess a deeper knowledge and more comprehensive training in psychosocial matters, including issues related to TDV, than teachers (Action Canada, 2020). Teachers and school counselors encounter distinct challenges when intervening in TDV situations, suggesting they may require different training needs.

In addition to their different academic backgrounds, school counselors and teachers likely differ in their levels of actual experience in TDV prevention. School counselors are specifically trained and mandated to intervene and serve as reference individuals in TDV cases. In contrast, teachers are primarily focused on delivering subject-specific content and are less frequently the point of contact for TDV interventions. Research indicates that engaging in specific tasks enhances self-efficacy (Bandura, 1977), suggesting that school counselors and teachers may experience different levels of self-efficacy regarding TDV intervention. Consequently, these distinct roles imply that school counselors and teachers may face unique challenges and have differing training needs to effectively enhance their sense self-efficacy. Researchers underscore the necessity of offering training that is tailored to learners' characteristics, rather than a one-size-fits-all approach to training (Kaufmann et al., 2014; Pratt et al., 2017 & Sinnema et al., 2015).

5.2.6 Comfort Level

Comfort, which refers to performing an action naturally or without too much effort, is a dimension that influences whether or not school staff talk about sexuality-related topics (Bansian, 2015). School staff members may avoid discussing topics that might make them uncomfortable. Sensitive subjects, such as TDV, represent a topic in which staff report lacking expertise (UNESCO, 2018). Indeed, the more a subject carries sensitive implications and causes discomfort, the less inclined individuals are to engage in conversations about it (Basian, 2015).

Attitudes towards a task, including comfort, is related to sense of self-efficacy (Bandura, 1977).

For school staff members, feeling uncomfortable with the content being taught or discussed is linked to a reduced confidence in their ability to intervene in instances of TDV (Fernet et al., 2014). Lack of comfort also represents a barrier to conveying content related to sexual health education (Waddel, 2017).

5.2.7 Past Training on Sexual Health Education

Many school staff members mentioned that they would like to improve their knowledge and develop their skills regarding TDV prevention and intervention through training (Bialystok, 2019). However, many also report that training on TDV remains insufficient (Khubchandani et al., 2012).

Studies suggest that having received training on providing sexual health education is among the most significant factors influencing whether sexuality health education content is addressed or not in a school setting (Cohen, Byers, & Sears, 2012; Ninomiya, 2010) and an effective way to strengthen the school staff's sense of self-efficacy (Bandura, 2007). Research conducted by Woo and collaborators (2011) reveals that having received training related to providing sexual health education is associated with more comprehensive sexual health education in schools, which refers to providing youth with the knowledge, attitudes, and skills to make informed decisions about sexuality and intimate relationships (SIECCAN, 2019). However, as we are not aware of any literature on the impact of sexual health education training and self-efficacy in dealing with and intervening in cases of TDV, it is relevant to explore these issues.

5.2.8 Disclosure of TDV

Given their privileged position in the lives of youth, school staff members can have a front-row seat to situations of violence and receive confidences from youth. Past experiences of failure and success may impact a sense of self-efficacy (1977). It might be expected that a school staff member who has had a positive experience with a youth's disclosure of TDV might feel confident in his or her ability to convey TDV-related content or intervene. The impact of receiving TDV disclosure and its effect on school staff members' sense of self-efficacy in transmitting content and intervening has not been explored by the scientific literature until now.

5.2.9 Objectives and Hypothesis

In sum, the existing literature underlines the paucity of research on the association of factors influencing school staff's sense of self-efficacy in addressing and intervening TDV. The present study aimed to document the association between self-efficacy, school staff's profession-specific training, comfort in discussing positive romantic relationships and TDV, past training in sexual health education and having experienced TDV disclosure for youth. We hypothesized that the more comfortable school staff members are in addressing positive romantic relationships and TDV, the more confident they will be in their ability to communicate TDV content to youth and intervene in cases of TDV in cases effectively. We also expected that being a school counselor and having received training related to sexual health education and receiving at least one TDV disclosure from youth would be associated with a greater sense of self-efficacy in delivering content and intervening with youth.

Gathering data on the factors that influence sense of self-efficacy when faced with anticipated tasks (i.e. self-efficacy in communicating TDV content to youth and intervening with youth related to TDV) could offer cues for the development of effective training programs. It could help optimize strategies for school staff to feel more efficient in their interventions with youth.

5.3 Method

5.3.1 Procedure and Participants

Data was collected online in Quebec, Canada, between May 2020 and October 2020. To be eligible, participants needed to hold a position in a high school (Grade 7 to 11) in Quebec, Canada, whether as a teacher or school counsellor, which includes professions such as social worker, psychologist, sexologist (professional who specializes in the study of human sexuality), etc. Following the approval from the institutional research ethics board of the authors' affiliated University, the research team implemented various recruitment strategies. To recruit school staff, project partners (Tel-Jeunes and the Direction régionale de santé publique de Montréal) were invited to advertise the announcement within their respective networks. For a wider recruitment reach, emails were sent directly to schools to invite them to forward the announcement to employees. Finally, posts were published on social networks in a socio-professional group for Quebec (Canada) school staff. The post included details about the study as well as a link to an online questionnaire on Qualtrics. Interested participants were invited to read the consent form before completing the questionnaire. The consent form stated that responses would be anonymous, confidential and that participants were free to participate and withdraw from the study at any time if they wished. They were then invited to complete a self-administered online survey focusing on their experiences with sexual health education in schools, more precisely on TDV prevention. The average time taken to complete the questionnaire was 20 minutes. No financial compensation was offered.

A total of 110 participants completed the online survey. Since they were underrepresented ($n = 2$), school administrators were excluded from further analysis, bringing the total number of participants to 108 for this study. Most respondents self-identified as a woman (81.8%). Teachers represented 55.6% of the sample, while school counselors represented 44.4%. Half of the participants were under 40 years of age (50.4%), 33.0% were in the 40-49 age group, 15.9% were 50-59 years of age, and 0.9% were 60 years of age and older. The majority (95.4%) identified themselves as being of Quebec/Canadian origin. Teachers taught topics such as ethics and religious culture (36.4%), social sciences, i.e., history and geography (36.4%), languages, i.e., French, English, or Spanish (32.8%), science and technologies, i.e., chemistry biology, (21.7%), mathematics (14.5%) and physical education (5.5%). As for school counselors, the sample was

comprised of: Special educator (52.2%), psychosocial counsellor (21.5%), spiritual life and community involvement coordinator (10.9%), social worker (4.4%), psychoeducator (4.4%), psychologist (2.2%), sexologist (2.2%), school prevention police officer (2.2%) and student supervisor (2.2%). A detailed description of the sample is given in table 2.

[Insert Table 5.6.2 here]

5.3.2 Measures

Participants completed a series of questionnaires. The variables of interest described below were used to meet the study's objectives.

Demographic Questionnaire. To obtain a description of the sample, questions were asked about their age range (19-29, 30-39, 40-49, 50-59 and 60+) and the gender with which they identify (male, female, non-binary, other). Participants were also asked to indicate their specific professional background (teacher, school counselor or school administrator), via an open question, as well as the number of years of experience related to their job (0-5 years, 6-10 years, 11-15 years, 15 years or more). Then, the number of years of experience in sexual health education (0-5 years, 6-10 years, 11-15 years, 15 years or more) and whether they had participated in at least one sexual education training (yes/no) were also assessed. When participants checked off having already taken at least one training course related to sexuality education, they were asked to indicate the topic (social normality and sexual stereotypes, the positive role of sexuality in youth, human sexuality, sexual violence, sexually transmitted infections and contraception, and healthy relationships and TDV). Finally, having received a disclosure from TDV youth was measured using the question: "Has a teen ever confided being a victim of TDV to you? (yes/no).

Comfort. Comfort was assessed using two items developed by the research team for this study. One focuses on comfort to discuss positive relationships with teenagers (How comfortable are you addressing the topic of healthy romantic relationships with your students?), and a second on discussing TDV with teenagers (How comfortable are you addressing the topic of dating violence with your students?). Participants were asked to rate their comfort level on a scale from 1 (*Not at all comfortable*) to 7 (*Very comfortable*). A mean for each item was calculated.

Self-Efficacy. The sense of self-efficacy in preventing TDV was measured using the *Dating Violence Prevention Self-Efficacy* (TDVSE) scale (Brodeur et al., submitted). Participants were asked to indicate how capable they felt on a scale ranging from 0 (*I feel unable*) to 10 (*I feel totally capable*) on performing certain expected tasks related to their mandates. The scale is composed of two dimensions: 1) self-efficacy in communicating TDV content to youth (7 items; for example, “Discussing teen dating violence”, “Explain to a teen that all types of violence are serious, whether verbal, psychological, sexual or physical”, “Host activity on violent teenage dating relationships”) and 2) intervening with youth who experience TDV (7 items; for example: “Verbally intervening if you witness a teen being violent with their partner; “Refer a teen who is a victim of dating violence to a school resource outside the school”, “Report a situation of dating violence to the Director of Youth Protection”). A score ranging from 0 to 70 was calculated for each subscale by adding the scores of the seven items. Internal consistencies for the subscales were excellent (communicate TDV content to youth $\alpha = .93$ and intervene $\alpha = .84$).

5.3.3 Analysis

First, descriptive and correlation analyses were conducted with variable of interest. Correlations between age, gender and years of experience of participants with self-efficacy scores were non significant, and thus were not included in the analyses. Table 5.6.1 presents the correlation matrix. Second, two multiple linear regression analysis were conducted on SPSS 26 (IBM Corp, 2019) to assess the associations between self-efficacy (address TDV and intervene with youth), school staff’s profession-specific training, comfort in discussing positive relationships and TDV, and past training on sexual health education. Confidence intervals were set at 95%. To compensate for the abnormal distribution of continuous variables (skewed distribution for both types of comfort), a bootstrap re-sampling (1,000 samples) method was applied to the regressions.

[Insert Table 5.6.1 here]

5.4 Results

5.4.1 Descriptive Statistics

Overall, 59.3% of the sample reported having received at least one training session related to sexual education, whether on social normal and sexual stereotypes (35.2%), the positive role of sexuality in youth (25.0%), human sexuality (23.1%), sexual violence (23.1%) and sexually transmissible infections and contraception (17.6%). Nearly a quarter of the participants (23.1%) had undergone training on healthy relationships and TDV.

Most participants reported being comfortable talking about positive romantic relationships ($M = 6.09$, $SD = 1.39$), while comfort with addressing TDV had a lower mean score ($M = 5.05$, $SD = 1.83$). School staff were more comfortable talking about positive intimate relationships than about TDV ($t(107) = 5.40$, $p < .001$).

Regarding self-efficacy to transmitting content on TDV and intervening, the difference between means was significant; school staff felt more confident in their ability transmitting content than to intervene with youth who experience TDV ($t(107) = -2.01$, $p = .047$). School staff members obtained a mean of 57.01 ($SD = 13.32$) on items addressing TDV. In contrast, a lower mean ($M = 55.46$, $SD = 12.05$) was obtained for the score assessing sense of self-efficacy in intervening. Table 5.6.3 shows the means and differences by professional school staff's profession-specific training.

[Insert Table 5.6.3 here]

5.4.2 Regression Analyses

The regression model for self-efficacy in addressing TDV was statistically significant ($F(5,99)=24.73$, $p < .001$). The adjusted multiple correlation coefficient (R^2) was .543, indicating that 54% of the variance of the self-efficacy score was accounted for by the predicting variables in the model.

Results revealed that being a school counselor, having greater comfort in discussing positive relationships, and having greater comfort in discussing TDV with adolescents, predicted a higher self-efficacy score in addressing positive intimate and romantic relationships and preventing TDV.

Having received training in sexual health education was not associated with school staff's self-efficacy in addressing TDV. Results from the multiple regression model with 1,000 bootstrap samples for self-efficacy are presented in Table 5.6.4.

The regression model for self-efficacy in intervening with youth related to TDV was also statistically significant ($F(5,99) = 25.78, p < .001$). The multiple correlation coefficient (R^2) was .58 (adjusted $R^2 = .553$).

The regression revealed that acting as a school counselor, having greater comfort in discussing TDV, and having previous training in sexual health education were significant predictors of self-efficacy in intervening. Comfort in discussing positive relationships and disclosure of TDV did not significantly predict self-efficacy in intervening.

[Insert Table 5.6.4 here]

5.5 Discussion

The study aimed to shed light on the factors influencing self-efficacy in addressing and intervening in cases of TDV, including school staff's profession-specific training, comfort level in discussing positive relationships and TDV, past training on sexual health education and having received a disclosure of TDV. TDV stands as a significant public health concern, prompting many schools to prioritize addressing it within their settings. This study is innovative given that there are no available studies assessing the associated factors regarding school staff's sense of self-efficacy in communicating content on TDV and intervening in case of TDV. The findings could contribute to the development of training initiatives, particularly within the growing acknowledgment in Canada and beyond of the significance of sexual education (Action Canada, 2020).

5.5.1 School Staff's Profession-Specific Training

As anticipated, the results show that holding a school counselor position was associated with a greater self-efficacy in addressing TDV and intervening with youth compared to holding a traditional teaching position. School counselors are often trained to addressing more sensitive

subjects, such as TDV. In contrast, teachers' professional trainings are often focused on specific fields such as mathematics, physics, geography, history, etc. The differences in training focus between the two staff groups may explain why teachers report having a lower sense of self-efficacy when dealing with topics and situations of TDV. Another possible explanation relates to the perceived role of teachers as sexual educators. A study of 635 teachers in the province of Quebec, Canada, reported that teachers often did not feel it was their responsibility to address sexual health education content (Descheneaux, Dussault, & Otis, 2019). This perception may lead teachers to be less motivated to attend specific trainings related to sexuality-based content, as found in Hattie's and collaborators (2020) research. Another explanation for the greater sense of comfort of school counselors is that they may have had more opportunities in the past to interact with youth and discuss personal issues gaining experience in sensitive topics like TDV, thus greater self-efficacy due to position-based experience.

5.5.1 Comfort Level

The more comfortable school staff members have in addressing TDV, the better their sense of self-efficacy appears to be in addressing and intervening in cases of TDV. Those more comfortable talking to youth about TDV may have better knowledge and preparation, which positively influences their sense of self-efficacy (Action Canada, 2020). These findings are similar to those found in a study of college-level school staff conducted by Fernet et al. (2014), which showed that comfort in talking about TDV was associated with confidence in one's ability to prevent TDV.

Regarding comfort in talking about positive relationships, this factor was associated only with a sense of self-efficacy in addressing TDV; the more comfortable school staff members were in promoting positive romantic relationships, the more confident they felt in preventing TDV. This relationship was not significant for a sense of self-efficacy in terms of intervention, which was in contradiction with our hypothesis. Scores were relatively high and showed low variability, making it difficult to observe distinctions among school staff, which could explain this surprising result. A second explanation would be that discussing positive intimate relationships and intervening regarding TDV involve different types of skills. Comfort in discussing positive relationships would involve communication skills, while intervening involves intervention skills. For instance, a teacher could be comfortable in explaining the components of a positive intimate relationship to

youth (e.g. trust and respect) but might not feel confident to verbally intervene if they witness a teen being violent with their partner. Many members of the school staff have barriers preventing them to act when they witness TDV including as low sense of competencies and knowledge to intervene, not being sure as to how to handle it, and fears of causing more harm than good (Brodeur et al., 2023). These barriers are less likely to be present when discussing positive intimate relationships.

5.5.2 Past Training on Sexual Health Education

Finally, school staff who benefited from past training related to sexual health education had higher self-efficacy scores in intervening with youth than those who had not. This finding echoes the results presented by Edwards and collaborators (2017), which indicate that having training decreases barriers to intervening and promotes a sense of self-efficacy. Participants who have past training may have knowledge or skills related to the intervention that could be transferable, making them more confident in intervening against TDV. However, having past training was not associated with a sense of self-efficacy in addressing TDV with adolescents. Although nearly 60% of the sample had attended at least one training related to sexuality-related content, only about a quarter were related to TDV and positive relationships. Since the majority of previous training was not related to the topic of TDV, the school staff may not have had the opportunity to build a sense of self-efficacy specifically in addressing TDV with youth in the context of training, which could explain our result.

5.5.3 Experience of TDV disclosure

The study's results did not show a significant relationship between receiving a TDV disclosure and self-efficacy variables. Given that the disclosure variable was dichotomous (yes/no), we lack information on the frequency of disclosures received by school staff members. Some staff may have received only one disclosure, while others could have encountered multiple instances. Self-efficacy is associated with the number of lived experiences (Bandura, 1977); the cumulative number of TDV disclosures received could have a more significant impact on enhancing self-efficacy than receiving only one TDV disclosure. Thus, repeated disclosures contribute more robustly to school staff's heightened sense of self-efficacy.

5.5.4 Limitations and Future Research

The present study is innovative in providing knowledge related to factors predicting a sense of self-efficacy in addressing TDV and intervening with youth. However, the study has some limitations. First, the data collection occurred during the COVID-19 pandemic, which made it challenging to recruit school staff as they were busy managing the crisis in their school environment and thus had less time to complete an online survey. The team had to make extra efforts to leverage their respective networks to share the recruitment announcement. A second limitation of this study is that it is possible that members of the school staff who participated have positive biases related to TDV prevention, which would explain the relatively high mean scores on the scales. We might not be able to question those who were less comfortable and felt less confident, a group that yet would be a priority for training. Lauzier et al. (2016) point out that it is rare to find low scores variation on the sense of self-efficacy since this is a construct sensitive to psychological biases. Respondents tend to indicate higher scores than their accurate perception of their confidence in their abilities. Future studies could recruit different schools and randomly select participants to reduce selection bias effects.

In the current study, individual factors were investigated to predict self-efficacy, which is an advancement of knowledge but limits the understanding of other possible variables that could predict self-efficacy. From an ecosystemic perspective (Bronfenbrenner, 1979), it would be relevant to investigate other types of factors that may predict a sense of self-efficacy, including perceived support from colleagues and school administration. The financial, human, and material resources available to school personnel to prevent TDV are also relevant for further investigations, as are the impact of public policies and social norms surrounding TDV. Also, this study included a small sample, which could limit the generalizability of the results. Furthermore, the cross-sectional design of the study poses a limitation, hindering the ability to establish causal relationships.

In the present study, the potential effect of moral disengagement, which includes justifying not wanting to be part of prevention efforts by minimizing its own responsibility among school staff was not considered, while studies have shown that it may be a key factor in predicting winglessness to intervene when faced with violent situations among pre-service teachers (Crooks et al., 2017).

Future studies should investigate the possible effect of moral disengagement and the self-efficacy to engage in TDV prevention, considering it was found to be a predictor of TDV intervention for pre-service teachers (Baker et al., 2022). Finally, while we may know what is associated with a sense of self-efficacy, we do not know if participants will indeed transfer the learnings of their daily activities in a school setting. Transfer of learning reflects the direct effect of training; it represents the ultimate aim of training. A strong sense of self-efficacy is one of the variables that most predict transfer (Saks and Wash et al., 2019). Future studies should investigate the relationships between self-efficacy and learning transfer outcomes in training on TDV prevention and positive relationship promotion in youth.

5.5.5 Implications for Practice

The results of this study will allow those developing training on a sensitive topic such as TDV to identify the most influential factors in school staff members' sense of self-efficacy. When planning training, it is important to consider that teachers and school counselors do not necessarily have the same sense of self-efficacy when addressing TDV and intervention. Providing supportive interventions for teachers, such as add-on modules in training on specific topics or skills, could be a potential strategy. As an example, incorporating a module that focuses on enhancing self-efficacy in intervening, with practical demonstrations of responding to youth's inquiries or appropriately handling disclosures of TDV, could enhance school staff members' confidence. Such training modules could also be offered as turnkey activities to address TDV, so staff feel more confident in addressing TDV and positive romantic relationships with youth. Turnkey activities, which are a fully developed and ready-to-implement initiatives or programs, could take the form of a guidebook with ready-to-use activities, featuring a PowerPoint, questions to ask youth and material or sheet ready to be distributed to youth to discuss TDV. It is crucial that these turnkey activities emphasize appropriate intervention within the school staff's role and training. While teachers play a vital part in preventing TDV, their tasks are distinct from that of school counselors. Tailoring activities to fit the specific functions and expertise of each staff member ensures more effective and sustainable intervention strategies.

To enhance confidence in delivering TDV content and intervening, training programs should also emphasize the significance of one's comfort level in addressing TDV issues.

Also, ensuring that school staff members understand and are knowledgeable about TDV can help them feel more at ease (Ninomiya, 2010). Studies show that school staff members more knowledgeable about sexuality-related content have higher comfort scores than those who report less knowledge about it (Cohen, Byers, & Sears, 2012; Ninomiya, 2010). Training could debunk myths and stereotypes for school staff members to be more comfortable (Cumming, Fisher, and Reilly-Chammat, 2021) and strengthen them in their role to become more concerned about TDV prevention (Sediyono, Kristinawati, & Paseleng, 2018).

Finally, our results support the importance of training to feel more confident intervening when witnessing TDV. Schools would benefit from offering training on the topic of TDV as this would have a direct impact on adolescents. Indeed, as a sense of self-efficacy is a critical component of effective sexual health education (Cohen, Byers, & Sears, 2012), school staff members who feel more confident are more likely to intervene with youth experiencing TDV. Also, youth living with TDV will be better supported by school staff. Youth will benefit from better interventions, appropriate disclosure reception, and early detection of TDV situations.

5.5.6 Conclusion

The results of this study indicate that feelings of self-efficacy vary according to the type of task expected, i.e., communicating TDV content to youth and intervening in cases of TDV. While all school staff may benefit from training related to TDV prevention and the promotion of positive intimate relationships, teachers may represent a priority target as they feel less confident compared to school counselors. Trainings can also contribute to feelings of self-efficacy by addressing strategies that can promote comfort in discussing positive intimate relationships and TDV. Finally, school staff who have received training in sexual health education in the past were overall more confident about intervening when witnessing TDV; this suggests the importance of providing training for the prevent TDV and revictimization.

5.6 Tables and figures

Table 5.6.1

Correlation matrix

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Age										
2. Gender	.16									
3. Experience in sex education	.33***	.11								
4. Title	-.10	-.09	-.02							
5. Comfort in discussing positive relationships	.02	-.23*	.10	.22*						
6. Comfort in discussing TDV	.11	-.12	.20*	.36***	.77***					
7. Past training in sexual health education	.15	.08	.13	.27**	.13	.33				
8. TDV disclosure	.04	-.22*	-.12	-.36***	-.25*	-.38***	-.06**			
9. Self-efficacy to intervening in cases of TDV	.14	-.12	.22*	.54***	.54***	.65***	.26*	-.40**		
10. Self-efficacy to communicating TDV content to youth	.07	-.15	.13	.34***	.72***	.70***	.21*	-.21*	.80**	

Note. * $p < .05$. ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Table 5.6.2

Sociodemographic characteristics of the sample (n = 108)

	Total sample (n = 108) %	Teachers (n = 60) %	School counselors (n = 48) %	χ^2	ϕ	p
Gender						
Women	81.8%	84.8%	80.0%	1.99	0.14	0.37
Men	17.3%	13.0%	20.0%			
Non-binary	0.9%	2.2%	0.0%			
Age						
18-29 years old	18.3%	17.8%	18.5%	3.94	0.20	0.41
30-39 years old	32.1%	37.0%	29.6%			
40-49 years old	33.0%	37.0%	29.6%			
50-59 years old	15.9%	8.7%	20.4%			
60 years old and more	0.9%	0.0%	1.9%			
Years of experience in sexual education						
0-5 years	70.6%	69.1%	68.9%	1.06	0.10	0.79
6-10 years	10.1%	9.1%	13.3%			
11-15 years	3.7%	5.5%	2.2%			
15 years and more	15.6%	16.4%	15.6%			
Training in sexual education						
Yes	60.0%	38.2%	37.0%	0.02	0.13	0.90
No	40.0%	61.8%	63.0%			
Disclosure of TDV by a student						
Yes	60.9%	43.6%	80.4%	14.18	0.38	0.001
No	39.1%	56.4%	19.6%			
Referred to resources in the last year						
None	44.9%	59.3%	25.0%	13.00	0.36	0.01
1-2 pupils	38.3%	31.5%	52.3%			
3 to 4 pupils	11.2%	7.4%	13.6%			
5 to 6 pupils	3.7%	1.9%	4.5%			
10 pupils or more	1.9%	0.0%	4.5%			

Table 5.6.3

Comfort, self-efficacy according to school staff's profession-specific training

	Total sample (<i>n</i> = 108)	Teachers (<i>n</i> = 60)	School counselors (<i>n</i> = 48)	<i>t</i>	df	<i>p</i>
Comfort						
Comfort discussing positive relationships (1-7)	6.09	5.96	6.50	-3.34	87.14	< .001
Comfort discussing TDV (1-7)	5.05	5.03	6.28	-4.05	82.45	< .001
Self-efficacy						
Self-efficacy to communicating TDV content to youth (0-70)	57.01	54.45	62.63	-3.83	83.58	< .001
Self-efficacy to intervening in cases of TDV (0-70)	55.46	50.54	63.02	-6.71	80.04	< .001

Table 5.6.4

Results of the Regression with 1,000 Bootstrap Samples for Participants' Self-efficacy

Variable	B	95% CI	Bias	<i>p</i>
<i>Self-efficacy in communicating TDV content</i>				
School counselor	3.98	[0.41-7.55]	-.195	.017
Comfort in discussing positive relationships	4.24	[2.28-6.19]	.002	<.001
Comfort in discussing TDV	2.08	[0.58-3.58]	-.048	.005
Training in sexual health education	3.40	[0.10-6.69]	.069	.073
Disclosure of TDV by a student	1.92	[-1.78-5.62]	.116	.384
<i>Self-efficacy in intervening in cases of TDV</i>				
School counselor	7.72	[4.50-10.93]	-.036	<.001
Comfort in discussing positive relationships	1.54	[-0.43-4.12]	.118	.122
Comfort in discussing TDV	2.18	[1.03-3.30]	-.055	.003
Training in sexual health education	4.83	[1.67-8.43]	-.044	.011
Disclosure of TDV by a student	-3.14	[-7.42-1.26]	.026	.135

Note. CI = confidence intervals for B.

CHAPITRE 6

ARTICLE III

Promoting the transfer of learning among school staff following training on dating violence prevention: A mixed-methods study

Geneviève Brodeur, Ph.D(c).¹, Martine Hébert, Ph.D.¹, Mylène Fernet, Ph.D.¹, Roxanne Guyon, Ph.D.²

¹Département de sexologie, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada

²Département de psychiatrie et neurosciences, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada

Accepté dans la revue *Canadian Journal of Human Sexuality*

This research was supported by a grant from the Public Health Agency of Canada (#1819-HQ-000059) awarded to Martine Hébert. Geneviève Brodeur was supported by a doctoral scholarship from the Social Science and Humanities Research Council of Canada (#767-2020-2264).

6.1 Abstract

The SPARX team responded to the scarcity of training available to school staff concerning dating violence prevention by developing an innovative asynchronous online training program as one facet of their broader initiative. This mixed-method study aimed to fill the existing gap in the literature regarding the factors influencing the transfer of learning, with two primary objectives. First, it sought to investigate how transfer culture and perceived social support from colleagues and school principals influenced school staff's intention to transfer learning post-online training. Second, it aimed to uncover the barriers and facilitators associated with learning transfer six months post-training. Engaging 101 school staff members, the research utilized an online questionnaire to evaluate their intentions to transfer learning from the SPARX program's School Staff component. Regression analysis was used to identify variables predicting intention to transfer, complemented by a qualitative multiple-case study approach focusing on the experiences of a teacher, school counsellor, and school administrator. Findings highlighted that perceived support from colleagues and opportunities to implement new skills significantly predicted a greater intention to transfer learning. In contrast, mutual support for collective learning predicted a lower intention to transfer. Key barriers included perceptions of sole responsibility for implementation and resource constraints, whereas facilitators encompassed access to human, financial, and material resources. Results underscore the pivotal role of environmental factors in promoting learning transfer within school settings, emphasizing the importance of perceived support from colleagues and advocating for a transfer culture characterized by delegated responsibilities, turnkey activities, and dedicated time for learning transfer.

Keywords: learning transfer, dating violence, school staff, barriers, facilitator

6.2 Introduction

Teen dating violence (DV), including psychological, physical, sexual, and cyber violence towards a partner, represents a public health issue that needs to be prevented (Centers for Disease Control and Prevention, 2021). In Canada, the representative Youth Romantic Relationships (YRR) study found that 63% of high school girls and 49% of high school boys aged 14 to 18 had experienced at least one instance of physical, psychological, or sexual abuse by a partner in the past year (Hébert et al., 2017). The occurrences of TDV can influence the mental, physical, and sexual well-being of adolescents, with lasting effects that extend into adulthood (Exner-Cortens, Eckenrode, and Rothman, 2013). To prevent gender-based violence, including DV, the Sex Information & Education Council of Canada (SIECCAN, 2019; 2023), underscore the significance of incorporating concepts related to gender-based violence into sexual health education programs implemented in schools.

DV prevention requires the mobilization of several actors, including school staff members. Indeed, the school environment is a favourable setting for implementing DV prevention and healthy relationship promotion initiatives since youth have a mandatory presence (Action Canada, 2020) and perceive school as a reliable source of information regarding sex education (Kumar et al., 2013). Furthermore, school staff members, including teachers and school counsellors, are trusted adult figures whom many youths will confide in regarding romantic and intimate relationships (Narushima et al., 2020). To fulfill their role, training programs have been developed to make school staff members feel more confident in their abilities to address these issues and intervene if youth confide in experiencing DV.

6.2.1 Existing DV Training and Evaluation

Various DV multi-component prevention programs have been developed in the last decade; these programs often including a youth component and a training designed for school staff. Among these, popular programs that include training for school staff are Dating Matters, Mentors in Violence Prevention, Green Dot, Safe Dates, Coaching Boys into Men (CBIM), and Healthy Relationships Plus Program (HRPP). In general, these training sessions are designed to prepare school staff to be active bystanders in their school and foster a violence-free climate in school. In some cases (for

e.g., CBIM, Safe Dates), the aim is to train facilitators to implement prevention and awareness-raising activities for youth. For other programs, for instance Dating Matters, is not necessary to train facilitators to implement the activities targeting youth. These training programs are offered online (asynchronous) or in-person, and most address the different forms of DV, its prevalence, associated impacts, risk and protective factors, warning signs, and available resources.

Assessing the effects of programs is essential to demonstrate their effectiveness or to enhance existing training to reduce DV in the long term or provide better support for victimized youth. To our knowledge, for the majority of evaluations of these well-known programs, the youth component is the component evaluated (e.g., improvement in knowledge related to DV, reduction in DV behaviours), to the detriment of evaluation of the implementation or the effects of training for school staff. The HRPP and CBIM programs are the two exceptions, as these training programs have been evaluated with school staff. Perceived gains following the HRPP program have been assessed. Results suggest that the 120 school staff members perceived gains in knowledge, skills and sense of self-efficacy at the end of the training when comparing their situation before attending the training (Kerry and Crooks, 2017). Implementation of the CBIM program was explored (see, Field et al., 2022) and results showed that the support they perceived from various school actors, including athletic directors, coaches, assistants, community organizations, and athletes, along with the flexibility to adjust program content based on student needs and positive shifts in boys' attitudes towards girls, were factors that eased the implementation process. The primary obstacle to program implementation, as highlighted by Field et al. (2022), was a shortage of time. Notably, the survey exclusively captured the perspectives of coaches, with no information on teachers' insights regarding the challenges and aids associated with implementing the CBIM program.

One limitation of these endeavours is that they did not focus on the transfer of learning; in other words, exploring whether what was learned in training generated fundamental changes in the learners' work. Though training can improve learners' knowledge and skills on general topics, this would not be sufficient to rule that an intervention is effective, since it is unknown whether the newly acquired knowledge and skills have been actually used in the workplace, i.e. whether there has been a transfer of learning (Grossman and Salas, 2011). Therefore, an important indicator to consider when assessing whether training is effective is transfer of learning. The transfer of

learning is distinct from the analysis of implementation. The first concept refers to applying new knowledge and skills gained from training in the workplace (Baldwin & Ford, 1988), while implementation refers to ensuring that the program is faithfully used and achieves its objectives (Love, 2004).

6.2.2 Transfer of Learning

Transfer of learning refers to using new knowledge and skills on the job following training (Baldwin & Ford, 1988). Several studies indicate that new knowledge from training is not used or transferred to the job (Nolan et al., 2008; Walters et al., 2005). An integrative literature review on transfer of learning reported that up to 70% of trainees fail to transfer to new training a year after the initial training occurred (Burke & Hutchins, 2007). This phenomenon underscores the inefficiency of resource utilization and the squandering of both temporal and financial investments. Since transfer of learning is the ultimate objective of a training program, it is crucial to identify how to promote it and better understand what can hinder it.

In a review of the literature, Baldwin and Ford (1988) identified factors that impact transfer of learning generally (e.g. knowledge, motivation, social support). In their model, factors are grouped into personal, organizational, and training characteristics. Personal factors associated with learning transfer include knowledge, motivation, sense of self-efficacy, and perceived usefulness of the training. Individuals who report having more knowledge about the topic to be transferred report a better rate of transferring learning than those who present less knowledge post-training (Saks & Haccoun, 2013). Individuals with higher motivation to transfer learning report better transfer rates than those with lower motivation (Paulsen & Kauffeld, 2016). Overall, self-efficacy is the factor most strongly associated with learning transfer; individuals with a high level of confidence in their ability to implement new learning in their work are generally more inclined to transfer the learning (Blume et al., 2010; Sitzmann et Yeo, 2013). The more individuals perceive new learning useful in their jobs, the more likely they will transfer it (Blume et al., 2010). Organizational characteristics include perceived and anticipated social support and work culture. Knowing that one can rely on co-workers and school principals in the event of problems or challenges is associated with increased transfer of learning (Govaerts & Dochy, 2014). Also, work environments with a strong learning culture (i.e., that learning is encouraged, providing human, financial, and material

resources) report a better transfer of learning following training (Schindler & Burkholder, 2016). Training characteristics, including training format and content, may also impact the transfer of learning. Researchers suggest that the transfer of learning is optimized when what is shown in training resembles the reality of the learners in their work setting and uses modelling. Also, training that is interactive and segments the content into several modules helps promote learners' attention and retain more information that could be transferred (Blume et al., 2010).

6.2.3 Evaluating Transfer of Learning Following a Training on DV

Several studies have investigated factors associated with the transfer of learning of training among school staff following professional development (ex: Brion, 2020; Darling-Hammond et al., 2017) or counsellor competencies (ex: Medeiros & Griffith). However, factors associated with transfer of learning are rarely assessed in DV prevention and positive romantic and intimate relationship promotion training. Unlike other training topics where the opportunity to use new skills is strongly encouraged to promote the transfer of learning (Grossman & Salace, 2011), DV prevention poses unique challenges. For instance, it would be counter-intuitive to provoke DV situations to practice intervening, or it could cause more harm than good. Medeiros and Griffith (2019) consequently suggest finding alternative ways of training professionals to practice and pursue their learning after training. We need to understand better how it can positively influence the transfer of learning following training while considering that DV remains a sensitive subject. Since it is an emotionally charged subject that offends the values, some school staff members prefer to avoid discussing it. In this context, it is essential to explore how to promote the transfer of learning following DV training.

Given the evident gap in existing literature regarding the transfer of learning post-DV training, there is a critical need to deepen our comprehension of how such training can foster positive effects on knowledge transfer. Considering that it can be sensitive or challenging to discuss DV and school staff members prefer to avoid discussing it (Brodeur et al., 2023), it is important to assess the specific issues associated with transferring learning from this topic.

To do so, Dree and collaborators (2017) suggested examining factors associated or not with transfer of learning in school settings, including individual factors and environment. Without adequately considering the environment (i.e., social support and transfer culture) in which new learnings are used, even the most robust training might not sufficiently impact the transfer of learning (Medeiros et Griffith, 2019). Even the most knowledgeable, motivated, confident trainees might be unable to transfer their learning if they are in an unfavorable or non-supportive environment. In sum, as Balwin et al. (2017) suggested, it is essential to explore strategies to enhance and optimize learning transfer rather than focusing exclusively on examining personal predictors. The authors suggest, among others, using qualitative research with various key stakeholders to achieve this objective.

Further, it is vital to investigate best practices for learning transfer following online training, mainly due to the growing popularity of this pedagogical approach. Some studies have shown that the transfer of learning from online training involves different challenges than in face-to-face training. For example, asynchronous online training does not allow for immediate feedback on learning from the teacher, whereas in face-to-face training, it is possible to ask questions to validate what has been learned. Providing quizzes to assess comprehension would be an effective strategy for obtaining feedback on what is learned during online training (Varkey et al., 2017). Moreover, modeling plays a crucial role in facilitating learning transfer, posing a difficulty in online training scenarios. Unlike in traditional face-to-face sessions where facilitators can incorporate role-playing, asynchronous training necessitates adjustments. To address this challenge, asynchronous online training may utilize videos featuring actors demonstrating anticipated behaviors, serving as a reference model for learners (Hodges, 2008).

The widespread adoption of online training has been accelerated by the global COVID-19 pandemic, which compelled various sectors, including education, to shift to an online format. As online training is a relatively new approach, it is crucial to explore the factors that facilitate the transfer of learning, as limited research has been conducted in this area (Fauth and González-Martínez, 2021). Due to financial and time constraints, asynchronous training programs are gaining popularity, particularly in the school environment. Notably, to our knowledge, no study has explored learning transfer in online, asynchronous training specifically focused on preventing DV and promoting positive intimate relationships.

6.2.4 Current Study

Assessing the transfer of learning requires much time, financial resources, and a longitudinal design, which can make research on this issue more challenging. To overcome these constraints, authors propose assessing the intention to do so, a variable that predicts learning transfer (Quesada-Pallares, 2012). More precisely, the current study examined the transfer of learning in school personnel following SPARX: For positive romantic and intimate relationships online training to promote positive romantic and intimate relationships.

The mixed method study aimed to better understand barriers and facilitators to the transfer of learning. Specific objectives were to 1) examine the predictive capacity of social support and transfer culture on the transfer of learning intention among participants, over and above personal characteristics (knowledge, motivation, self-efficacy, and perceived utility) and 2) describe the barriers and facilitators with the transfer of learning from SPARX training experienced by three key informants working in educational establishments. In line with the model proposed by Baldwin and Ford (1988), the research hypothesis was that the more support school staff members receive from their colleagues and the school principal, and the greater the transfer culture in their school, the more likely they would intend to transfer learning.

6.2.5 SPARX Program

The program *SPARX: For Positive Romantic and Intimate Relationships* aims to promote positive romantic and intimate relationships and prevent DV among youth in grades nine and ten. The development of the SPARX program (Hébert and the SPARX project team., 2023) relied on a participatory approach, promoting the ongoing involvement of partners and target populations throughout the various stages of the program development. In addition to the expertise of the program's key partners – Tel-jeunes and the Direction régionale de santé publique (DRSP) de Montréal - working groups involving target group members supported the development and optimization of tools in a collaborative environment. SPARX consists of four different components: 1) Youth component: A series of six educational in-class workshops offered to Grade 9 and 10 students by trained facilitators; 2) Youth ambassadors component: Committees are engaged in five activities and run information kiosks and prevention activities within their schools; 3)

Caregivers component : Parents and caregivers have access to informative online videos that can assist them in having conversations about DV with their adolescents and 4) School staff members component: Teachers, counsellors, and administrators have access to an online training to raise awareness on the issue of dating violence and to support them in their interactions with youth regarding the promotion of healthy relationships and the prevention of DV. Staff members are invited to participate in this 90-minute free online asynchronous training on the SPARX website, which can be completed at their own pace. The training is available in French and English and uses videos, reflection, quizzes, and modelling to transmit content. The school staff members component of the SPARX program is free and available on the website (<https://etincelles.uqam.ca/en/>). The present study focused on the fourth component of the program, that is the online asynchronous training designed for school personnel.

6.3 Method

This study mobilizes a mixed-methods explanatory design (Creswell & Plano Clarke, 2017), including a questionnaire (quantitative component), followed by case studies conducted (qualitative component) with three key informants. The affiliated ethical board approved the project.

6.3.1 Recruitment and Procedure

The SPARX training was promoted in eight high schools that were part of the SPARX project evaluation. To ensure the diversity of the school staff participating in the study, the schools were drawn from private ($n = 4$) and public schools ($n = 4$), English-speaking ($n = 1$) and French-speaking backgrounds ($n = 7$), and urban ($n = 5$) and outside major urban centers ($n = 3$). The eligibility criteria for participation in the training were to be employed in a high school, including mandates such as teachers, school counsellors, and school principal. Before starting the training, voluntary participants were presented with an information and consent form. Following acceptance, a 20-minute pre-test questionnaire was administered to participants before the training began. Participants could then engage in the asynchronous online training at their own pace. Upon completing the online training, the post-test questionnaire was completed by participants to assess their learning and intention to transfer it. For the present analyses, only the responses from the post-test were considered to evaluate the intention to transfer learning after the training.

At the end of the post-test questionnaire, a space was left to leave contact details, explaining that it was possible to take part in an individual interview and discuss, at least six months after completing the training, the barriers, and facilitators to the transfer of acquired learning. The 6-month delay allowed school staff enough time to experience the transfer of learning and to reflect on any barriers or facilitators encountered. The key informants were first asked to read the consent form. Then, a 30-minute interview was conducted using Zoom software, where participants were asked about their experiences with DV prevention since attending the online training. The interviews were recorded and transcribed in full to ensure the accuracy of reporting and analysis. Participants were given pseudonyms to preserve anonymity.

6.3.2 Quantitative Component

6.3.2.1 Participants

A total of 126 participants completed the questionnaire. Of these, 21 responses were withdrawn from the study as participants did not answer all the questions, and 4 responses were duplicates. The final sample consisted of 101 school staff who completed the post-test questionnaire. Of these, 83.1% were cisgender women and 16.9% were cisgender men. More than three-quarters (82.1%) of the participants reported being self-identified as Quebecers only. The sample was comprised of almost the same proportion of teachers (48.7%) and school counsellors (46.2%). School principal constituted 5.1% of the sample. Nearly half the sample (47.4%) was aged 39 and under, while the other half (53.6%) was over 40. Most participants had never attended a training program related to sexual health education (57.7%). Among school staff members who had already received training, 37.5% focused on intimate relationships and DV among youth. In total, 55.1% of school staff members provide content related to sexuality education. The majority (77.2%) had less than 5 years of experience dealing with intimate relationship issues.

6.3.2.2 Instrument

Questionnaire

Independent Variables

Knowledge. Knowledge of DV was assessed using a questionnaire consisting of 15 items. The research team developed the scale specifically to assess knowledge following SPARX training. Ten items were created, while five were selected from a past study (Fernet et al., 2013). Participants were asked to indicate whether each DV-related statement was true or false (for example: “If a youth suffers violence in the context of a romantic relationship, it is because he or she has done something to provoke the situation” ; “A person who is often insulted by his or her partner is a victim of violence” ; “It is very rare for boys to experience violence in their relationships”. The number of correct answers has been added for each participant, giving a total correct answer score on a scale from 0 to 15. KB-20 for this measure was weak ($\alpha = .35$) in this study.

Training Motivation. The *Training valence, instrumentality, and expectancy scale* (T-VIE) (Mathieu et al., 1992) was administered. Participants were asked to indicate their degree of agreement for each statement (ex: *‘I feel it is important to take part in training programs to strengthen my ability to deal with dating violence with students’*), ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5). Six of the nine items on the original scale were retained for the present study to shorten the administration. A mean score of training motivation was calculated. Cronbach alpha for this measure was satisfactory ($\alpha = .87$) in this study.

Perceived Self-Efficacy. Sense of self-efficacy in addressing DV and positive intimate relationships as part of one's work in a school setting was measured with 15 items. Of these, 11 items were taken from the *Dating Violence Prevention Self-Efficacy* (DVSE) scale (Brodeur et al., submitted), and the research team adapted four items to assess aspects of the training. Participants were asked to indicate on a scale ranging from 0 (*I feel unable*) to 10 (*I feel totally able*) their perceived sense of self-efficacy to undertake tasks associated with DV prevention, such as “*Host activity on violent teenage dating relationships*” or “*Recognize the presence of violence in a teen’s romantic relationship*.” A mean was computed on a scale of 0 to 10; the scale had high internal consistency ($\alpha = .95$).

Perceived Utility of the Training. The perceived usefulness of the training was assessed using an adaptation of the scale developed by Lauzier (2016). The scale was composed of three items: the usefulness of the time spent in training for their work, the usefulness of the training in promoting positive intimate relationships, and finally, the usefulness of the training in preventing DV.

Participants were asked to rate each on a four-point Likert scale ranging from *Strongly Disagree* (1) to *Strongly Agree* (4). An average of the items was calculated ($\alpha = .86$).

Perceived Support. Support from school principal and colleagues in implementing new learning about DV and positive intimate relationships was assessed with statements that asked participants to situate themselves on a scale of 1 (*Strongly Disagree*) to 5 (*Strongly Agree*). Both items were adapted from Lauzier (2016). An average of perceived support was calculated.

Transfer Culture. The scale used to assess the transfer culture of the participant's school was retrieved from the *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (Marsick & Watkins, 2003). For this study, ten relevant items from the original scale were selected. An exploratory factor analysis was conducted, followed by a confirmatory factor analysis on the ten items selected. The final scale was composed of 10 items, including four (4) items for the dimension encouragement and collaboration between school staff ($\alpha = .81$) (ex. ‘‘opportunities to develop our knowledge and skills are encouraged’’), three (3) for mutual support for collective learning ($\alpha = .82$) (‘‘School staff can rely on each other’’), and three (3) Resources and opportunities to implement new learning ($\alpha = .74$) (ex.: ‘‘School staff have the time they need to integrate their learning’’). For each statement, participants were asked to indicate their level of agreement (strongly disagree (1) to strongly agree (5)). An average for each dimension of the scale was calculated.

Dependent Variable

Intent to Transfer Learning. The scale developed by Machin and Fogarty (2004) was selected because of good psychometric qualities. Five items applicable to the school setting (e.g., *I will think of ways to apply my new knowledge; I will seek opportunities to apply my new knowledge*) were used to assess the intention to transfer learning acquired during training. Participants were asked to rate their intention on a five-point Likert scale based on their level of agreement with the statements (1 = Disagree to 5 = Agree). A mean score was computed. Internal consistency was high ($\alpha = .86$).

6.3.2.3 Data Analysis

Firstly, descriptive statistics were computed to document the sociodemographic characteristics of the sample. Then, correlations were calculated to investigate the relationship between intent to transfer learning and knowledge, motivation, self-efficacy, perceived training utility, social support, and all dimensions of transfer culture (see Table 1). The dependent variables were moderately to highly correlated with the intent to transfer learning variable, except for the knowledge variables and encouragement and collaboration between school staff, which were uncorrelated with intention to transfer learning. A multiple linear regression model was performed on SPSS 26 (IBM Corp, 2019) to assess the contribution of organizational characteristics (perceived support from school principal and colleagues, mutual support, collaboration, and opportunity) on the intention to transfer learning from the SPARX training while controlling for personal characteristics (knowledge, motivation, sense of self-efficacy, and perceived usefulness of the training). Confidence intervals were set at 95%.

6.3.3 Case Study

6.3.3.1 Participants

Three key informants were interviewed: a teacher, a school counselor, and a school principal. According to Yin (2018), employing multiple case studies aids in comprehending the experiences of various key informants and their respective contexts. Given the difficulties associated with recruitment due to COVID-19, and the workload the pandemic generated on school staff, we opted for this data collection strategy to have meaningful data. This approach allows the identification of discrepancies and similarities among cases and factors that influence the outcomes. The criterion of diversification, based on professional roles such as teacher, school counsellors and school principal, was established as these professions have different roles in sex education and, therefore, may report role-specific facilitators and barriers. We made a conscious choice to select school staff from different types of school environment, one from a public school and two from a private school (one urban and one rural).

6.3.3.2 Instrument

Interviews primarily focused on exploring the participants' professional backgrounds, the specific qualities of their school environment, and their exposition of different components of the SPARX program. Next, the elements that may have facilitated or hindered the application of their new skills following the training at both individual (i.e., self-efficacy, motivation), organizational levels (i.e., transfer culture, available resources), and training characteristics (i.e., modelling) were discussed. Finally, participants were invited to suggest ways to improve the training to support learning transfer.

6.3.3.3 Data Analysis

A thematic analysis identifies underlying patterns and the significance of underlying patterns in qualitative data (Braun & Clarke, 2006). In this study, we used the analysis procedure outlined by Braun and Clarke. First, individual interviews were transcribed verbatim. The entire dataset was coded on Nvivo 12 software using a mixed coding grid developed based on the dimensions of Baldwin and Ford's transfer of learning model (1988). In the coding process, an open coding grid was created, i.e. the main concepts of the theoretical model were identified as codes, and adding additional codes based on the analyzed empirical material was possible. Codes could be added from the barriers or learning transfer facilitators named by the participants, even if they did not feature in the theoretical model. Subsequently, the categorization step consisted of grouping similar excerpts to identify sub-themes. The connection phase involved analyzing and reorganizing the sub-themes to develop major themes. Individual reports for each case were prepared, followed by an inter-case analysis to identify similarities and differences (Yin, 2014). Finally, the questionnaire and interview analysis results have been triangulated and addressed in the discussion.

6.4 Results

6.4.1 Quantitative Component

Descriptive Statistics

The mean score for intent to transfer learning was high ($M = 3.92$; $SD = .67$). Regarding the knowledge scale, on average, school staff members had 14.51 ($SD = .76$) correct responses out of

15, which indicates they had excellent knowledge related to DV and positive relationships. They were also highly motivated to attend the training ($M = 4.51$; $SD = .47$) and had excellent self-efficacy in preventing DV and promoting positive relationships ($M = 8.12$; $SD = 1.39$). School staff members perceived the training to be very useful ($M = 4.29$; $SD = .65$). School staff members reported a relatively positive perception of the school transfer climate across various dimensions: encouragement and collaboration between school staff ($M = 4.04$; $SD = .55$), mutual support ($M = 3.94$; $SD = .59$). Participants felt they had average resources opportunity to implement new skills ($M = 3.22$; $SD = .68$), compared to other dimensions of transfer culture. Overall, school staff perceive that their colleagues ($M = 4.06$; $SD = .76$) and school principal ($M = 3.92$; $SD = .67$) could support their efforts to apply new learning.

Intention to Transfer Learning

Table 6.6.2 shows the results of the hierarchical multiple linear regression. In the first step, the personal characteristics, motivation ($\beta = .43$, $p < .001$), and perceived utility ($\beta = .24$, $p = .003$) were significantly associated with transferring learning from the SPARX training. Knowledge of DV and positive intimate relationships were not significantly associated with intent to transfer ($\beta = -.08$, $p = .23$), while self-efficacy had a marginal effect on intent to transfer learning ($\beta = .16$, $p = .09$). This model predicted 57% of the variance.

In the second step, once personal characteristics were controlled for, several organizational characteristics predicted the transfer of learning. Contrary to hypotheses, having more mutual support with colleagues ($\beta = -0.19$, $p = .03$) predicted less intent to transfer. Resources and opportunities to implement new learning ($\beta = .17$, $p = .04$) and better-perceived support from colleagues predicted greater intent to transfer learning, which is consistent with the hypotheses. Finally, the perception of principal support ($\beta = -.002$; $p = .98$) and encouragement and collaboration ($\beta = -.80$; $p = .35$) were not significantly associated with transfer learning. The final model was statistically significant for intention to transfer learning ($F(9,91) = 16.88$, $p < .001$) and predicted 59% of the variance. Adding organizational characteristics to individual ones resulted in a 2% increase in the model's predictive capacity (57% to 59%).

[Table 6.6.2 here]

6.4.2 Qualitative Component

Case Descriptions

This section provides a description of each school staff member's background, school characteristics, involvement in SPARX's program, barriers, and facilitators to transfer learning of the SPARX training. Table 6.6.3 describes barriers and facilitators to the transfer of learning from SPARX training and provides cross-case analysis and data triangulation. Bold formatting highlights the barriers and facilitators raised by school staff.

Ann. The first case involves a teacher of ethics and religious culture, a course intended for students in grade 10 where they cultivate the ability to engage in ethical contemplation and constructive conversations considering the evolving diversity of religious and non-religious perspectives within cultural communities. She has 15 years of teaching experience. She has previously completed training in sexual health education, including a college course on DV violence among youth. She works in a public high school in a rural area. Ann has access to many psychosocial resources to support her in her school, including a psychologist, a social worker, and a special-needs teacher. Concerning the SPARX program, her school had benefited only from the school staff component (ie. online training for school staff), and the other components of the program were not used (videos for caregivers, in-class workshops for youth, or activities for youth ambassadors).

Barriers: lack of time, support from colleagues, and turnkey activities. Although she was motivated to transfer learning following the training and saw many opportunities to use what she had learned, Ann explained that she "**lacked time** reserved for prevention to develop materials adapted to youth, so the project took a back seat.". On the other hand, lack of time and work overload means she does not use the human resources, knowing that her colleagues are also short of time. She explains that the lack of time also impacts the fact that she cannot discuss and exchange ideas with her colleagues at team meetings because of a "whirlwind all the time and there is so much to do, perfecting and exchanging can fall by the wayside". Even though Ann has time allocated to discuss the cases of youth, in a team meeting, she prioritized youth who already has intervention plan rather than investing in prevention and transferring what she has learned from the

SPARX training because she "lacks time and there has so many projects and the school does not have enough time to do it all".

Also, in the SPARX online training, no activity guide regarding the in-class workshops is included. Ann only attended the online training component, **so she could not access a guide to animate activities in class**. Not having tools she can use to support her interventions with youth hinders the transfer of learning, since it requires more time for preparation and "additional research, and if activities are not found or the resources well-organized," she will not return to the resources. After the SPARX training, she had "many more ideas for workshops. What could have made it easier to put them into action would have been to have a place where there are activities that are already planned practically all set up". She thinks that with activities ready to use, she would be encouraged to go and see her school principal to propose a project. On an organizational level, she reported **a lack of support from her colleagues**, as she feels she is the only one in the teaching team "in charge" of the DV prevention task. As no one among school staff is 100% dedicated to sexual health education, including DV prevention, she feels "it is not a priority for school principal compared to other more pressing issues or contents that are evaluated" thus hindering the transfer of learning.

Facilitators: great knowledge, self-efficacy, and school's support and openness. Ann found that the SPARX training enabled her to consolidate her prior knowledge and boosted her self-efficacy to intervene with youth who experience DV. She used to follow her instincts when answering youth questions, but the SPARX online training has confirmed that she was on the right track. She "feels more solid when she does how to deal with the youth's questions.". Ann also explains that modelling is a main strength of SPARX training. Through different scenarios and pedagogic methods (i.e., videos, quizzes), the training SPARX gives examples of ways of answering youth's questions, such as proposing to turn the question back to youth, asking for their opinion, and providing an appropriate response. She feels more confident in her ability to work and intervene with youth. Finally, from her perspective, support and openness of school principal is also a key factor facilitating the transfer of new skills. She perceives that the school principal could support her while transferring knowledge regarding SPARX's training and is open to new initiatives, such as DV prevention.

Evelyn. The second case is a school counsellor, a social work technician, and holds an undergraduate diploma in sexology. Her role within the school is mainly to provide psychosocial support on various issues experienced by the youth, including DV. She is less solicited for prevention activities, as she has too many psychosocial follow-ups. Evelyn has experience in intervention on issues such as DV and sexual violence. She works in a private high school with several professionals, including a psychologist, a social worker, and a special needs teacher. Her school has benefited from all components of the SPARX program, including the 6 in-class workshops, youth ambassador activities, online training, and informative videos for parents. Recently, she also received training from the SPARX team so that members of her school could animate the SPARX workshops in the classroom. She completed the SPARX online training course a year ago.

Barriers: lack of resources, time, support, and mobilization. As a school counsellor, Evelyn is designated by the school principal to conduct individual interventions with youth due to the **limited availability of human and financial resources**. She would like to offer workshops in the classroom on DV but explains that “there are many requests from youth for individual intervention, which leads to a **lack of time** to give workshops in the classroom”, although she would like to. Evelyn explains that another obstacle to implementing activities in the classroom is that her school considers “sexual health education to be important, but it **is not a priority**” for two reasons. The first is that members of the school staff at her school take it for granted that **youth do not need to hear about DV** because they already have the knowledge and critical thinking skills to assess whether a relationship is healthy. The second reason it is not a priority is that school staff are **overloaded. Since sexual health education, including content on DV, is not assessed** in Quebec, Canada, they will prioritize evaluated and mandatory content (e.g., math, science, etc.). DV prevention initiatives are thus neglected and are not systematically implemented in every classroom. It relies on a school staff's initiative, so the content seen by youth is highly variable. Another barrier to DV prevention is the fact that she feels a **lack of mobilization from her colleagues**. Evelyn explains that she is mandated to intervene in case of DV because her colleagues feel less comfortable addressing this subject specifically. Evelyn explains that she sometimes finds it burdensome to be the sole DV prevention and intervention leader. Finally, Evelyn did not have the **space to share with others the challenges** when she offered a prevention initiative or to

discuss student cases of DV in a psychosocial team meeting. It is not the primary objective of these meetings that focus on students with intervention plans (e.g., academic difficulties, behaviour problems with peers, drug use issues, etc.). It is an aspect she misses, as it could provide her with "guidance to intervene with youth who are experiencing or perpetrating DV or to vent."

Facilitators: turnkey activities and school principal's support and openness. At her school, Evelyn benefitted from the various components of the SPARX program, including video clips intended for parents, online training, classroom activities, and training to lead them. After this training, **she left with the six turnkey activities** to lead in class with her students from the SPARX program. This aspect motivates her to use the tools in the upcoming school year. With her busy schedule, she may "lack the time to look for activities that are relevant and up to date.". Also, having turnkey activities to lead is perceived as a facilitator to implementing awareness-raising activities and found " it opens up youth's mind and give them a thumbs up on the content seen during the activities". This enabled youth to connect content in individual intervention and the information seen in class. Another perceived facilitator is **support from the school principal**. When it is time to propose DV prevention initiatives, Evelyn perceives that her school's principal supports her by fostering a climate of openness to implement various prevention initiatives.

Edith is the principal of a private high school. Before getting that position, she coordinated sexual health education at her school. Edith described students at her school as high achievers who want to succeed and are quite open-minded. This necessitates consistently maintaining a high level of performance, and school staff must pay attention to all details. Regarding the SPARX program, Edith completed the online training a year ago, and her school has been involved in implementing the other components, including video clips for parents and classroom workshops. Recently, she had the opportunity to attend training given by the SPARX team to facilitate workshops in the classroom.

Barriers: school's culture, silo work, and lack of autonomy in turnkey activities' use from school staff. The first barrier to the transfer of learning from SPARX training discussed by Edith is the **school's performance culture**. Edith explains "that students are reluctant to confide in teachers because the atmosphere is not conducive to confidence. Since youth must perform, and a lot is expected of them, they often avoid discussing emotional issues with teachers". Instead, they

turn to student assistance services, which are confidential. Although the climate is not favourable to confidence, Edith explains that the teachers remain vigilant and will report any unusual student behavior to the school principal since they are concerned with the student's well-being. Edith reports that some school staff members feel they **lack support from their colleagues** since they work in silos. Psychosocial workers are responsible for setting up prevention activities, such as kiosks.

Conversely, teachers are more likely to transmit content related to sexuality education, including on DV, when they feel comfortable doing so. The tasks relating to sexual health education are, therefore, different, and although they can count on each other's cooperation, this poses a challenge for Edith's school environment. Finally, Edith explains that the teachers in charge of the course in which sexuality education will be implemented find it helpful to have access to the turnkey workshops of the SPARX program. However, Edith voiced her concern that the fact that the **presentations can not be adapted might discourage** teachers from using the SPARX material. Teachers should be able to ‘‘make the material on their own, to better adapt it to the pedagogical intentions’’ they must fulfill in their respective disciplines.

Facilitators: resources, cooperation, and support among colleagues. Regarding facilitators, Edith points out that she is fortunate to have several resources to implement prevention initiatives, such as financial and human resources. Firstly, Edith mentions that **financial resources** can be allocated to seek support from external professionals for training to accompany students when school staff members feel less comfortable. One aspect that is particularly helpful in transferring learning to the school environment is that she can count on **an interdisciplinary team to support youth**. The school counsellors trained from complementary disciplines (psychoeducation, social workers, remedial teacher). She also finds it helpful to refer students to "a male counsellor, which is an asset for the team in terms of DV intervention.". Evelyn maintains that although a climate of performance prevails, the **school counsellors have a space to discuss student cases** to help each other, and all the school staff members support youth in difficulty.

In her school, she makes sure prevention is a priority and assures put at the disposal of the members of the school staff the spaces of exchanges. Finally, she noticed that several members of the school staff who took the SPARX training felt more competent. Before the training, they would refrain

from discussing DV or intervening if they witnessed DV situations and because they did not feel competent due to the high expectations in the context of performance climate.

[Table 6.6.3 here]

6.5 Discussion

This study aimed to investigate the predictive capacity of trainee characteristics and work environment on the transfer of learning intention among participants. We also qualitatively explored the barriers and facilitators associated with the transfer of learning from the online SPARX training with three key actors. As found by Dree and collaborators (2017), our results, derived from a mixed-method design, suggest that not only individual factors but also program and environmental factors are critical for learning transfer in the context of school. Several avenues for promoting the transfer of learning are presented in three main areas: promoting support in schools, encouraging opportunities for transfer, and considering best practices for promoting the transfer of learning when developing online training. Although environmental factors can not be directly modified in e-learning, they can encourage learners to implement facilitators to counter barriers.

6.5.1 Promoting Support Between Colleagues to Foster a Climate of Transfer

First, the quantitative results suggest that the more school staff members perceive their colleagues as being able to support them in their efforts to apply new learning, the more they intend to transfer learning from SPARX training. In their study of challenges and facilitators to implementing the CBIM program, Field and colleagues (2022) also found that support from colleagues is essential when implementing program initiatives. As they are only sometimes experts in the Field of DV, the coaches who implemented the CIBM program found it reassuring (Field et al., 2022).

Nevertheless, the more school staff members reported mutual support for collective learning between colleagues in their school, i.e. that they constructively exchanged with their colleagues, that they could rely on each other, that they helped each other, the less likely they were to have the intention to transfer the learnings. This finding contrasts with what is expected and identified in

transfer best practice, which suggests that environments where support, sharing, and collaboration between colleagues are established, are associated with better transfer of learning (Roussel, 2011).

The case studies provide us with possible explanations for these counter-intuitive results. First, all three participants were unanimous in stating that one barrier to the transfer of learning is that they did not feel that their colleagues supported them and lacked mobilization to transfer the learnings from the SPARX training. Participants reported that school staff worked in silos and felt alone in the prevention and awareness initiatives. This could lead to demotivation to implement initiatives following the SPARX training. School staff members who did not participated in the training may experience a diffusion effect of responsibility; therefore, by perceiving that trained colleagues are going to implement initiatives, they are less likely to act or take responsibility. Participants came to the realization that they bore sole responsibility for the DV prevention and awareness initiative, although other school staff members could have also been involved. Participants perceived that other members of the school staff assumed the role of implementing awareness and prevention measures, resulting in a sense of demobilization to implement initiatives following the SPARX training.

Second, participants of case studies mentioned that they had spaces available, and time spent discussing students' cases with other school staff. However, these spaces were rarely used to talk about DV cases or the transfer of learning from the SPARX training due to time constraints and the fact that more important issues were at stake, such as youth who already had intervention plans. Indeed, lack of time means that school staff must choose which issues to discuss with their colleagues. According to Roussel (2011), meetings between colleagues can be beneficial for exchanging feedback, anticipating, and overcoming potential obstacles. Meetings can be an excellent time to highlight the improvements and successes of employees who have implemented initiatives. Thus, the sense of demobilization, the lack of time and the fact that it can be a task in addition to teaching, may explain why, although school staff members perceive that their colleagues could support them in transferring learning, they find it challenging to transfer learning.

Contrary to what was expected, a better perception of school principal support did not predict the intention to transfer the learning nor did encouragement and collaboration between school staff (i.e., promote initiatives and opportunities to perfect knowledge and skills). Two school staff

members from the case studies named having the support and openness of their school's management as a facilitating aspect in the transfer of learning because they knew that bringing in new initiatives would be well received. All school staff participants in the research interviews held a positive view of their school principals as evidenced by their willingness to participate in the project evaluation. Participants reported high scores with little variance on the dimension of encouragement and collaboration between school staff, which may explain the lack of significant association with intention to transfer learning. Therefore, it was not possible to delve into issues concerning the transfer of learning and possible challenges experienced in unsupportive school environments.

6.5.2 Promote Opportunities for Transferring Learning and Prioritize DV Prevention

The findings derived from the questionnaire indicate that the extent of opportunities provided to school staff for implementing new skills significantly influences their intention to transfer learning. Factors such as the availability of time, the flexibility to adapt learning objectives, and the assurance of management's support in following up on recommendations positively affect the likelihood of transfer of learning. These outcomes align with previous research that emphasizes how a rigid work environment with limited flexibility can impede the successful transfer of newly acquired knowledge (Sookhai & Budworth, 2010) and highlight time constraints as a significant hindrance to the transfer of learning (Baldwin & Ford, 1988). These findings align with the most recent guidelines from the Sex Information & Education Council of Canada integrating gender-based violence prevention in sexual health education (SIECCAN, 2023), as it is suggested that time and financial resources be made available so that school staff can implement prevention and awareness initiatives.

The qualitative findings shed further light on the impact of opportunities for transfer of learning. Through case studies, school staff members reported that the lack of time emerged as a prominent barrier to learning transfer, hindering their ability to engage in essential activities such as creating or searching materials for DV-related activities and favouring content evaluated at the expense of sexual education. Lack of time is among the most critical barriers when school staff members are asked to comment on the challenges of implementing initiatives or intervening (Field et al., 2022; Edwards et al., 2019). The case studies indicate that due to time constraints **and work overload**,

school staff members are compelled to review their priority and focus on secondary or tertiary prevention rather than **primary prevention**, that is, interventions carried out after the DV problem has already emerged. SPARX program adopts a philosophy of primary prevention of DV through its various components, and it becomes difficult for school staff to transfer the learning from the online training since primary prevention is not prioritized in school settings. School counsellor Evelyn noted that the content associated with sexuality education (such as DV and positive intimate relationships) is not systematically evaluated despite being in the curriculum, which is a significant hindrance to the transfer of learning from the SPARX training. In a context of time and staff shortages, teachers will favour teaching content that earns a grade on the academic report card rather than content that is not evaluated, such as sexuality education. The fact that it needs to be evaluated or become a priority is detrimental to the transfer of learning.

Edith, the principal of a private school, is fortunate to have access to sufficient financial resources for prevention programs. In her opinion, this facilitates the transfer of learning to school staff members since it is possible to pay professionals to come in and provide support content or accompany staff members if they have questions. Financial resources are mainly present in private schools, unlike public schools with limited financial resources (OECD, 2017). Schools would benefit from focusing on primary prevention education strategies. That is, teaching youth about how to recognize signs of violence, understand how to have healthy relationships, and develop effective communication skills, can aid in GBV prevention. In contrast, secondary or tertiary prevention aims to address violence when youth are already impacted and requires greater time and resources.

6.5.3 Providing Activities to Organize with Youth

The development of materials for activities on DV and promoting positive intimate relationships presents challenges due to time constraints experienced by school staff. This is particularly true for Ann, the teacher, who did not participate to the other components of SPARX and who explained that the online training did not provide activities to animate with youth. Consequently, she had to engage in additional research to identify activities rooted in empirical evidence and tailored to the developmental stage of youth, which can be discouraging. On the contrary, researchers Edith and Evelyn identified the provision of readily available activities as a factor that expedites the transfer

of knowledge acquired through SPARX training. Indeed, Edith and Evelyn particularly appreciated that SPARX was a multi-component program so that they could benefit from activities ready to be used by school staff. Schools should be using all components of the program to help promote transfer of learning. To increase the chances of implementing prevention initiatives, it is necessary to provide pedagogical tools (SIECCAN, 2023). However, the activities must be adapted to the pedagogical intentions of the subjects taught. This could allow school staff to modify the materials handed out to suit the pedagogical intentions they have to fulfill in their subjects or allow them to devote time to the training of their students.

6.5.4 Training Characteristics

In case studies, school staff emphasized that the information provided in the SPARX training and the structure encouraged knowledge acquisition. School staff also appreciated the varied teaching methods (videos, testimonials, quizzes) and interactive approach, enabling them to stay focused on the training content. This is indeed one of the recommendations when developing a training course (eLearning Learning, 2021). Participants also greatly appreciated having examples of common questions youth have about intimate relationships, examples of answers to give, and ways to intervene. Ann and Edith explained that these examples made them feel more confident in their interventions with young people and confirmed that they were already doing the right thing. This echoes one of the sources of information associated with feelings of self-efficacy: modelling. Effective transfer of learning is closely tied to the incorporation of modeling techniques during training (e.g., ensuring the content is relevant and aligns with real-life job experiences; Grossman & Sales, 2011). Ann said a relevant addition to the online challenge would include training-related activities. Consequently, a community of practice, where school staff could exchange their challenges and achievements with each other, could foster the transfer of e-learning training (Garrett Dikkers, 2015) and obtain ready-to-use activities, which seems a promising avenue.

6.5.5 Limitations and Future Research

Despite addressing an underexplored area in the DV prevention and education domain, this study has certain limitations. First, in the quantitative analysis, once personal characteristics were accounted for organizational variables added only very slightly to the predictive capacity of the model (2%). Yet, findings derived from our case studies support that the organization plays an

important role in the transfer of learning. Indeed, case studies offers clues as to how organizational characteristics can undermine some school staff members individual characteristics, as workload, lack of turnkey tools and lack of mobilization. Second, the absence of follow-up surveys conducted a few months after the training to evaluate the assimilation of new knowledge within the workplace constitutes a significant drawback, which may restrict the ability to establish long-term effects. Relying on a longitudinal approach could provide valuable insights into the genuine factors influencing learning transfer among school staff.

Third, given that the training occurred over a year ago, there is the potential for recall bias; this is particularly relevant for reports focused on the factors that facilitated or hindered the learning transfer, especially concerning the distinctive aspects of the training.

Further, the scores on the measurement scales (i.e knowledge, social support) were relatively high. The scale assessing knowledge had limitations, including a ceiling effect (rate of correct answers was 14.51/15). and thus, a low variability of scores, which could explain why knowledge was not associated with intention to transfer. Given that the questionnaire was completed after the training, participants may have acquired knowledge or already have high levels of support for the school administration, which could explain the high scores.

Finally, it is essential to acknowledge that the study encountered limitations stemming from its small sample size. The demanding workloads of schools posed challenges during the recruitment process, necessitating additional efforts and accommodations to enroll participants. For instance, Zoom interviews were employed to facilitate accessibility, and deliberate measures were taken to ensure a diverse representation of participants with varied job roles, avoiding overrepresentation from privileged schools and large urban centers, particularly for the case studies. Adopting a multiple case study approach focusing on different schools is beneficial to enhance the comprehension of future research. This methodology would involve conducting interviews with various stakeholders, such as teachers, school counsellors, and school principal, within a school where the learning transfer was successful and comparing it to another school where the transfer of learning difficulties was more pronounced. A more comprehensive understanding of learning transfer barriers and facilitators could be attained by investigating multiple perspectives within the

context of distinct schools with different characteristics (i.e. rural vs urban, low-income vs high-income, public vs private school).

Despite these limitations, using a mixed methodology is a strength to achieve a more nuanced comprehension of the factors related to the transfer of learning following SPARX training. The present study is innovative in that, to our knowledge, studies have yet to explore the transfer of learning following training for school staff in youth DV prevention programs. Also, the results of this study can be used to develop programs on similar themes (e.g., sexual assault, sexual education) to maximize facilitators and reduce barriers to the transfer of learning.

6.5.6 Recommendation for Research and Practice

The results highlight several avenues to consider promoting the transfer of learning from training to the school environment. The results emphasize that, over and beyond the individual characteristics (i.e. motivation, self-efficacy) of learners, it is vital for training to address ways to create an environment that is conducive to the transfer of learning. School staff tend only to transfer learning if they prepare the ground, as they perceive too many barriers.

The first recommendation is to create spaces for sharing challenges and solutions and assign tasks associated with the transfer of learning to prevent any one person from taking responsibility. Schools would benefit from exchanges with interdisciplinary teams since they bring various viewpoints and could foster the perception of social support. Also, to promote effective learning transfer after training, schools must reevaluate the workload of participating employees. Failing to thoroughly assess this workload and associated expectations could lead to school staff feeling overwhelmed and disregarding learning transfer activities. For instance, school principals might reevaluate teachers' workloads when implementing initiatives such as DV prevention and promoting positive intimate relationships. School counselors could support teachers by co-facilitating workshops on DV prevention and positive intimate relationships, thereby alleviating the workload associated with preparing these initiatives for teachers. Additionally, involving community organizations could further support teachers in this endeavor. To galvanize school staff members in achieving the shared objective of transferring learning, schools can establish follow-up activities (Roussel, 2011; Saks and Haccoun, 2013) that involve collaboration between the

management team and other school staff members. This approach entails task delegation, such as assigning individuals to identify events conducive to prevention and promotion, document school staff members' challenges in transferring learning, and present them during team meetings to seek for solutions. By allowing school staff members to select transfer-related tasks they are most comfortable with, collective pressure to implement initiatives could be alleviated. Moreover, discussing a handover plan could further streamline the process.

The second recommendation to foster an environment conducive to the transfer of learning is to raise awareness of school principal to provide opportunities to transfer the learning. For example, school principal could free up teachers' time so that they can transfer learning and prioritize prevention rather than reaction since this requires more time, financial and human resources. Training programs would benefit from developing multi-component programs to transfer learning from training, notably by including ready-to-animate activities (deliverable content, discussion questions, PowerPoint and video links). At the government level, it is necessary to provide financial resources for DV prevention and the promotion of positive intimate relationships, especially in public schools, so that they can free up professional time and resources to support school staff members who feel less prepared.

6.6 Tables and figures

Table 6.6.1

Correlation Matrix

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Knowledge	-									
2. Motivation	.20	-								
3. Self-efficacy	.20	.45***	-							
4. Perceived utility	.19	.59***	.19	-						
5. Encouragement and collaboration between school staff	.18	.39***	.13	.28*	-					
6. Mutual support for collective learning	.06	.28***	-.03	.11	.57***	-				
7. Opportunity to implement new skills	.07	.44***	.16	.33***	.57***	.50***	-			
8. Expected support from school principal	.07	.20	-.04	.21*	.41***	.29***	.24*	-		
9. Expected support from colleagues	.07	.34**	.20	.30*	.26*	.31***	.17	.50***	-	
10. Transfer of learning	.11	.71***	.58**	.61***	.05	.32*	.33***	.26***	.43***	-

Table 6.6.2

Individual and Organizational Characteristics Predicting Intent to Transfer Learning

	B	β	t	95% CI	
				Lower	Upper
Step 1. Individual characteristics ($F(4,96) = 33.49, p < .001$) $R^2 = .57$					
Knowledge	-.09	-.10	-1.54	-.21	.03
Motivation	.57	.40	4.56 ***	.32	.82
Self-efficacy	.12	.27	3.20 **	.05	.20
Perceived utility	.31	.29	3.86 ***	.15	.46
Step 2. Individual and organizational characteristics ($F(9,91) = 16.88, p < .001$) $R^2 = .59$					
Individual characteristics					
Knowledge	-.07	-.08	-1.20	-.19	.05
Motivation	.63	.44	4.85 ***	.37	.88
Self-efficacy	.07	.16	1.71†	-.01	.15
Perceived utility	.25	.24	3.10 **	.09	.41
Organizational characteristics					
Encouragement and collaboration between school staff	-.10	-.08	-.95	-.31	-.11
Mutual support for collective learning	-.21	-.19	-2.19 **	-.40	-.02
Opportunity to implement new skills	.17	.17	2.05 **	.01	.33
Expected support from school principal	-0.002	-.002	-.03	-1.2	-.12
Expected support from colleagues	.14	.17	2.01 **	.002	.29

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, † $p = .10$

Table 6.6.3

Barriers, Facilitators to Transfer of Learning

Dimensions	QUANTI	QUALI	Excerpts
Knowledge	N.S	• Training consolidates knowledge (+) (Ann)	"The SPARX training taught me to send questions back to youth and to get them thinking, to be there as a turning point to get youth thinking." (Ann)
Motivation	(+)	• Motivation hampered by lack of time (-) (Ann)	"When I was doing surveillance, I saw a lot of sex education that could be done (...). It was all very nice in my head, but it never materialized. Of course, if there's time set aside for it, well, that can make it easier if management can free up some time, but it's not always possible." (Ann)
Self-efficacy	N.S	• Training consolidates skills (+) (Ann)	"There has been conclusive research, and I can rely on that to follow my inner vibe. It supports me; it gives me solidity. To tell you the truth, I am 41 years old too, but I feel more solid to answer their questions and reassure them." (Ann)
Perceived utility	(+)	• Students already know about DV, so there is no need for prevention activities (-) (Evelyn)	"What I understand is that, in Grade 10, the students feel that it is enough and that they already know knew about DV and were less receptive. So teachers did not see the necessity." (Edith)
Encouragement and collaboration between school staff	NS	• Initiatives implemented are valued (+) (Ann & Evelyn)	"When it comes to prevention, I will never be blocked because the more, the better." (Evelyn)
Mutual support for collective learning	(-)	• Meetings not favourable to share on DV youth cases (-) (Ann & Evelyn)	"It is not that we do not meet to talk. It is rare that we talk about cases. It is more about managing students with intervention plans (e.g., drug use problems and poor

				academic success). It is more technical stuff. There is a lack of exchange meetings on cases." (Evelyn)
Opportunity to implement new skills	(+)	● Lack of time because they are not dedicated time for sex education (-) (Ann) ● Impossibility to adapt the turnkey tools (-) (Edith) ● Lack of access to turnkey tools and time to search for (-) (Ann) ● Performance climate is not conducive to close relations with teachers (-) (Edith) ● Access to turnkey tools from SPARX program (+) (Edith & Evelyn) ● Financial resources to provide specialized services (+) (Edith)		"I do not think it is because school principal does not want to "use" me to organize DV workshops, but it is because I do not have the time! Free up time." (Evelyn)
Expected support from school principal	NS	● Perception DV is not a priority in the school setting (-) (Evelyn) ● School principal support and openness (+) (Ann & Evelyn)		"I think I can get support; we have a great principal. Personally, I take the initiative and see my principals, but I am sure I can get someone to listen." (Ann)
Expected support from colleagues	(+)	● Perceived lack of social support and mobilization from colleagues (-) (Ann & Evelyn) ● Access to an interdisciplinary team (+) (Edith)		"What I find difficult is that I think I will be the one who will lead all this. If I do nothing, nothing will happen. I want to do it, but sometimes I tell myself that a little team would be fun. It is not that I do not want to; it is just that... it is too much." (Evelyn)

Note. (+) = Facilitator; (-) = Barrier ; N.S. non significant result

CHAPITRE 7

DISCUSSION GÉNÉRALE

La VRA est un problème de santé publique qui nécessite des interventions précoces afin de briser le cycle de revictimisation. Alors qu'il est admis que les membres du PS jouent un rôle essentiel pour la promotion de relations intimes positives et la prévention de la VRA, ces derniers évoquent un manque de formation et de confiance en leurs capacités à effectuer leur mandat de transmettre des contenus en lien avec la VRA et les relations intimes positives et pour agir en tant que témoins potentiels de situation de VRA. Considérant qu'à ce jour, nous disposons de peu d'études sur les besoins prioritaires de formation pour soutenir les membres du PS dans l'acquisition de confiance en leurs capacités, ainsi que sur les facteurs pouvant influencer positivement ou négativement le sentiment d'auto-efficacité, le premier objectif de la thèse était de documenter les besoins de formation des membres du personnel scolaire au Québec en matière de prévention des VRA et de promotion des relations intimes positives. Par ailleurs, les quelques formations disponibles pour les membres du PS n'ont pas évalué les facteurs associés au transfert des apprentissages, alors qu'il s'agit pourtant de l'objectif ultime d'une formation et constitue un réel indicateur de son efficacité. Afin de pallier cette lacune, le second objectif de la thèse était de mieux comprendre les facteurs, les barrières et les facilitateurs du transfert des apprentissages d'une formation de prévention de la VRA et de la promotion des relations intimes positives.

Les premières sections de la discussion mettent de l'avant deux principaux constats issus des études réalisées. Le premier constat souligne la nécessité d'offrir des formations qui vont au-delà de l'acquisition des connaissances et qui proposent des modèles d'intervention et une formation personnalisée (sur mesure) (section 7.1). Le second constat général de la thèse, présenté à la section 7.2, soutient qu'en plus d'améliorer le sentiment d'auto-efficacité des membres du PS, il faut viser une coalition communautaire pour favoriser la mise en place d'initiatives de prévention de la VRA et de promotion des relations intimes positives. Les constats sont discutés à la lumière du modèle

socioécologique qui tient compte de l'interaction complexe entre les niveaux individuels, relationnels, organisationnels et sociétaux (Bronfenbrenner, 2000). Ensuite, les forces et limites de la thèse sont discutées (section 7.3) suivies d'une section abordant les implications de la thèse sur les pratiques dans le domaine de la santé et société (section 7.4).

7.1 Du théorique à la pratique : aller au-delà de l'acquisition des connaissances en proposant des modèles d'interventions et une formation personnalisée (sur mesure)

Le premier constat à l'issue des conclusions des trois articles de la thèse fait valoir la nécessité d'offrir des formations allant au-delà des aspects théoriques associés de la VRA et la promotion des relations intimes positives. En effet, il semble essentiel de présenter des modèles d'intervention pertinents pour améliorer le sentiment d'auto-efficacité des membres du PS, ainsi que d'adapter les offres de formations afin qu'elles répondent à leurs besoins. Alors qu'il est indéniable que les formations offertes aux membres du PS doivent aborder certaines notions pour améliorer leurs connaissances, notamment en présentant notamment les données de prévalence de la VRA et ses différentes manifestations afin de favoriser des bases communes, trop souvent les formations visent exclusivement l'acquisition des connaissances, au détriment de l'acquisition d'habiletés qui sont pourtant essentielles pour favoriser les changements de comportements des apprenant·e·s (Bartholomew et al., 2016).

Dans cette section, trois principaux éléments seront discutés, soit la nécessité 1) d'établir une base commune pour mieux comprendre la VRA et consolider les connaissances (section 7.1.1), 2) de mieux préparer les membres du PS à mettre en place des initiatives de promotion des relations intimes positives et prévention de VRA par le modelage (section 7.1.2) et 3) de passer d'une formation générale à l'offre de formations complémentaires (section 7.1.3). Le tableau 7.1 résume les résultats quantitatifs et qualitatifs issus des trois articles qui seront discutés dans les prochaines sections.

7.1.1 Établir une base commune pour mieux comprendre la VRA et consolider les connaissances

Les résultats quantitatifs de la première étude soutiennent qu'une des principales barrières à l'implantation des initiatives de prévention des VRA et de promotion des relations intimes positives relève des connaissances limitées au sujet de la VRA (Article 1). Lors de la planification de la formation aux membres du PS, il importe de fournir des bases communes en termes de connaissances. La mise à niveau des connaissances du PS permettrait notamment de consolider les connaissances préalablement acquises, ce qui constitue un élément facilitant au transfert des apprentissages, selon l'enseignante ayant participé aux études de cas (Article 3). Dans les prochains paragraphes, les besoins de formation seront détaillés en termes d'acquisition des connaissances de base des membres du PS comme des informations sur les manifestations et les mythes associés à la VRA, les ressources psychosociales pertinentes et disponibles pour référer les jeunes qui vivent de la VRA, ainsi que les procédures de signalement à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ). Ces besoins relèvent du niveau individuel du modèle socioécologique.

D'abord, les entrevues réalisées dans la première étude révèlent que les membres du PS souhaitent obtenir des informations sur la VRA, notamment quant à ses manifestations et aux mythes associés. Par exemple, certains membres du PS ont rapporté adhérer à des mythes concernant les VRA, comme de considérer la jalousie comme une preuve d'amour, soulignant des lacunes dans leur compréhension du contrôle coercitif et des dynamiques de la VRA. Ce résultat converge avec ceux rapportés lors de groupes de discussion réalisés auprès de 22 membres du PS par Edward et ses collaborateurs (2017) au sujet des situations rencontrées en lien avec la VRA, les violences sexuelles et le harcèlement sexuel. Dans la première étude, le PS consulté a manifesté un désir d'accroître leurs connaissances sur ces formes de violence et de déconstruire certains mythes associés à la VRA tels que la jalousie est une preuve d'amour, mettant en évidence leur manque de compréhension. Ce besoin d'acquérir des connaissances justes pour se sentir plus en confiance en leurs capacités peut être attribuable aux ambiguïtés liées aux manifestations des VRA, par exemple les distinctions entre un conflit et une situation de violence en contexte de relations intimes dont les contours sont parfois flous ce qui peut rendre difficile de reconnaître des signes de VRA pour certains professionnels (Cohen et al., 2012).

Ensuite, un second besoin de formation identifié par les membres du PS, dans le cadre des entrevues de l'article 1, est celui d'obtenir des informations sur les différentes ressources psychosociales disponibles dans la communauté et à l'école pour y référer des jeunes pouvant vivre de la VRA. Selon les données obtenues, 40,8 % des enseignant·e·s et 75,0 % des intervenant·e·s psychosociaux ont eu à référer au moins un·e jeune en situation de VRA au cours de la dernière année. Ces résultats soulignent qu'il est essentiel que les membres du PS soient familiers avec les ressources disponibles de manière à pouvoir orienter les élèves qui vivent des difficultés dans leurs relations amoureuses. Les membres du PS qui révèlent une confiance moindre en leurs capacités à intervenir auprès d'un·e jeune victime, le fait de pouvoir consulter un répertoire de ressources a été identifié comme étant un élément qui permet de diminuer une partie de la pression qu'ils·elles ressentent face à l'éventualité d'avoir à intervenir en situation de VRA (article 1). En effet, cela leur permet de se délester de la responsabilité directe de l'intervention tout en veillant à ce que l'élève reçoive l'aide ainsi que le soutien nécessaire.

Finalement, les entrevues réalisées dans le cadre du premier article de la thèse dévoilent un besoin de se familiariser avec les procédures de signalement à la DPJ, plus spécifiquement les différentes étapes à suivre et la prise en charge des élèves suivant un signalement. À ce propos, les données issues des questionnaires de l'article 1 indiquent que les membres du PS présentent les scores les plus faibles relativement à leur confiance en leurs capacités à accomplir cette tâche relativement aux autres tâches, comme d'offrir des stratégies pour aider un·e jeune à reconnaître les signes de VRA, de planifier des activités qui abordent les relations amoureuses à l'adolescence ou d'intervenir verbalement si un·e jeune exerce de la VRA envers son ou sa partenaire, etc. Ce résultat converge avec les travaux de Briggs (2020) qui évoque que bien les membres du PS soient formé·e·s quant aux procédures et informé·e·s de leur obligation de signaler à la DPJ des situations de pouvant compromettre le développement et la sécurité des jeunes, le signalement à la DPJ demeure, notamment pour les enseignant·e·s, une source importante d'inconforts et d'incompréhensions quant à leur mandat. Certain·e·s enseignant·e·s mentionnent qu'ils·elles ne souhaitent pas effectuer les tâches généralement dévolues aux intervenant·e·s scolaires, comme le signalement à la DPJ, et souhaitent se concentrer sur leur mission d'enseignement (Briggs, 2020). Il devient donc nécessaire de former les membres du PS, particulièrement les enseignant·e·s de niveau secondaire relativement à leur responsabilité de signaler à la DPJ toute situation où ils·elles

sont au fait que le développement d'un·e élève est compromis, tels que les abus sexuels et physiques.

Bien que ces éléments fondamentaux soient essentiels pour l'acquisition et le renforcement des connaissances, les conclusions de la thèse soutiennent également la nécessité d'élaborer des formations qui vont au-delà du domaine des connaissances et qui encouragent le développement du sentiment d'auto-efficacité par le modelage.

7.1.2 Mieux préparer les membres du PS à mettre en place des initiatives de prévention de VRA et de promotion des relations intimes positives par le modelage

D'abord, dans le premier article issu de la thèse, les résultats du questionnaire administré auprès de 108 membres du PS concernant leurs besoins de formation indiquent que la principale barrière à mettre en place des initiatives de prévention de la VRA dans leur école est le manque d'outils clés en main, incluant des activités à proposer aux élèves. Cet enjeu a également été rapporté par plusieurs participant·e·s aux entrevues individuelles réalisées dans la première étude. Plusieurs membres du PS ont clairement exprimé le besoin de disposer d'activités clés en main en lien avec les apprentissages obligatoires à dispenser aux élèves en matière d'éducation à la sexualité du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2018). Ils·elles évoquent le besoin d'avoir en leur possession les messages clés à transmettre, des questions à poser aux jeunes, le matériel (par eg. PowerPoint) où figurent les contenus à transmettre et des liens vers les vidéos à présenter. De plus, plusieurs membres du PS anticipent avec appréhension les questions des élèves, de peur de ne pas savoir quoi répondre ou d'être pris·e au dépourvu. Le PS sondé souhaite avoir des exemples de formulation de réponses adéquates pour répondre aux questions les plus fréquemment posées par les élèves. Disposer de ces outils pourrait avoir un effet rassurant leur permettant de se sentir moins déstabilisé·e·s face aux différentes questions des élèves.

Ces besoins soulignent l'importance de mieux préparer les membres du PS en leur offrant des outils et des exemples d'intervention afin d'accroître leur confiance dans leurs capacités à aborder le sujet des VRA de manière efficace. Ces résultats font écho aux travaux de Bandura (1977), lesquels suggèrent que l'utilisation de l'apprentissage vicariant (*modeling*) est une stratégie efficace pour accroître le sentiment d'auto-efficacité. Cette stratégie consiste à proposer des exemples concrets,

des mises en situation reflétant la réalité des participant·e·s et des vidéos présentant des exemples des interventions souhaitables. Aussi, en proposant des activités clé en main pour soutenir les enseignements obligatoires en éducation à la sexualité à l'aide d'exemples concrets, des mises en situation réalistes et des vidéos illustratives, il serait possible d'agir sur le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1977) des apprenant·e·s et favoriser le transfert des apprentissages (Grossman et Salas, 2011) en vue de mettre en place des initiatives de prévention et de promotion.

À cet effet, l'enseignante ayant participé à l'étude de cas a mentionné que la présentation d'exemples d'interventions avait contribué à renforcer sa confiance en ses capacités et a corroboré la pertinence de ses interventions passées. Toutefois, elle a nommé que le fait de ne pas avoir pu bénéficier d'outils clés en main avec la formation, étant donné que son école n'avait pas implanté l'ensemble des composantes du programme Étincelles (vidéos pour les parents ou activités de classe pour les élèves), a été une importante barrière au transfert des apprentissages, n'ayant pas suffisamment de temps pour chercher elle-même des activités à réaliser avec les élèves. Contrairement à l'enseignante, l'intervenante et la directrice d'école ayant participé à l'étude de cas ont soulevé qu'un des aspects ayant facilité le transfert des apprentissages de la formation Étincelles était justement d'avoir disposé des autres composantes du programme Étincelles (ateliers en classe, formation, capsule vidéo pour les parents) puisqu'elles n'avaient pas à investir de temps dans la recherche et l'adaptation d'outils. L'étude de cas met ainsi en relief qu'il est favorable d'inclure, dans les offres de formation, des exemples d'intervention et d'outils clés en main pour favoriser le sentiment d'auto-efficacité et le transfert des apprentissages.

7.1.3. D'une formation générale vers l'offre de formations complémentaires

Les conclusions tirées des articles de la thèse soulignent aussi l'hétérogénéité des besoins de formation en matière de promotion des relations intimes positives et de prévention de la VRA. À cet effet, les résultats indiquent que les membres du PS n'ont pas tous le même niveau d'aisance à aborder la VRA, la même confiance en leurs capacités à transmettre des contenus ou à intervenir en lien avec la VRA, ni le même bagage professionnel ou de formation, ce qui pourrait moduler les besoins de formation. Il semblerait donc qu'une formation universelle destinée à tous pourrait présenter des limites et que dans ce contexte il serait judicieux de proposer en plus des modules complémentaires adaptés aux besoins spécifiques des membres du PS.

D'abord, les résultats des deux premiers articles de la thèse mettent en lumière que tous les membres du PS n'ont pas le même niveau d'aisance, notamment à aborder la VRA avec les élèves. Plus précisément, les données indiquent que les membres du PS rapportent une meilleure aisance à aborder les relations intimes positives que d'aborder la VRA avec les élèves (articles 1 et 2). Comme mentionné dans les entrevues de la première étude, des sujets considérés sensibles, comme la VRA, peuvent être perçus comme une source de malaise pour de nombreux membres du PS et représenter un frein pour les aborder avec les élèves. À ce sujet, dans une étude réalisée auprès de 129 enseignant·e·s qui se sont prononcé·e·s sur les défis rencontrés en prévention des violences fondées sur le genre, certain·e·s évoquent leur malaise d'aborder ces sujets en raison de la crainte de déclencher des émotions négatives ou de raviver des traumatismes non seulement chez les jeunes, mais également auprès des autres enseignant·e·s. En raison du manque d'aisance des membres du PS, certain·e·s ne vont pas aborder des contenus potentiellement sensibles comme les violences de leurs interventions en éducation à la sexualité (Cahill et Dadvand, 2021), privant ainsi les élèves de contenus susceptibles de les sensibiliser au sujet de la VRA.

Concernant le niveau d'aisance des membres du PS et son effet sur le sentiment d'auto-efficacité, les résultats de l'article 2 indiquent que plus les membres du PS rapportent de l'aisance à aborder la VRA, plus ils sont confiant·e·s à transmettre des contenus à ce propos et à intervenir s'ils sont témoins d'une situation de VRA. On pourrait penser que les membres du PS qui sont plus à l'aise d'aborder la VRA seraient plus informé·e·s à ce sujet, donc plus confiant·e·s. Cette hypothèse repose sur les conclusions du rapport d'Action Canada pour la santé et les droits sexuels (2020) concernant l'état de l'éducation à la sexualité. Le rapport suggère que les membres du PS qui démontrent un niveau accru d'aisance à aborder la thématique de la sexualité pourraient être plus informé·e·s sur le sujet, ce qui pourrait, par conséquent, avoir un impact positif sur leur confiance quant à leur capacité à intervenir de manière adéquate sur des questions liées à la sexualité auprès des jeunes. Au contraire, l'aisance à discuter des relations intimes positives est associée à la confiance en ses capacités à transmettre des contenus relatifs à la VRA, mais pas à intervenir avec les jeunes qui en sont victimes. Transmettre des contenus en lien avec la VRA pourrait être perçu comme étant moins engageant que d'avoir à intervenir en situation de VRA, ce qui expliquerait la relation positive entre l'aisance à aborder les relations intimes positives et la transmission des contenus en lien avec la VRA.

En lien avec le titre professionnel des participant·e·s, les analyses de régression du deuxième article révèlent que les intervenant·e·s psychosociaux se sentent plus en confiance en leurs capacités à transmettre des contenus sur la VRA et à intervenir s'ils·elles sont témoins de VRA que les enseignant·e·s. Ce résultat n'est pas étonnant considérant que la formation universitaire des enseignant·e·s ne comprend pas spécifiquement des cours qui traitent d'éducation à la sexualité et encore moins de contenus liés à la VRA ou à l'intervention en situation de VRA. Ainsi les enseignant·e·s possèderaient moins de connaissances que les intervenant·e·s à ce sujet (Action Canada, 2020 ; Burton, 2017) et un sentiment de ne pas être suffisamment qualifié·e pour intervenir (Cahill et Dadvan, 2021).

Enfin, le fait d'avoir suivi, par le passé, une formation en éducation à la sexualité serait associé à un meilleur sentiment d'auto-efficacité à intervenir lorsqu'ils·elles sont témoins de violence chez les membres du PS. Le fait d'avoir bénéficié de formations antérieures pourrait renforcer le sentiment d'auto-efficacité puisque les apprenant·e·s acquièrent des connaissances et des compétences. Ensemble, ces éléments pourraient promouvoir un sentiment de confiance en soi et de compétence d'une personne dans un domaine spécifique (Bandura, 1977). Ces éléments soutiennent la recommandation de développer des formations complémentaires et les greffer à une formation générale qui permettrait d'établir des bases communes. Il est plausible de penser qu'une telle offre de formation est susceptible de répondre aux besoins de formation des membres du PS, comme de contribuer à la mise à niveau de leurs connaissances, mais également aux besoins spécifiques de certains membres du personnel scolaire qui voudraient en apprendre davantage sur certaines thématiques, comme les manières de recadrer des réponses inappropriées des questions, les procédures de signalement à la DPJ et ce qu'il se passe après un signalement, sur l'inclusion de la communauté LGBTQIA2S+.

Tableau 7.1. Du théorique à la pratique : aller au-delà de l'acquisition des connaissances en proposant des modèles d'interventions et une formation personnalisée (sur mesure)

Triangulation	Résultats quantitatifs	Résultats qualitatifs
7.1.1 Établir une base commune pour mieux comprendre la VRA et consolider les connaissances;	• Une des principales barrières perçues à implanter des initiatives de prévention des VRA et de promotion des relations intimes positives relève des connaissances limitées au sujet des VRA (article 1).	• Besoin d'obtenir des informations sur la VRA, notamment quant aux manifestations de VRA et des mythes associés pour se sentir plus en confiance (article 1). • Besoin d'obtenir un répertoire de ressources pertinentes et disponibles afin de pouvoir référer des jeunes (article 1). • Besoin de se familiariser avec les procédures de signalement à la DPJ, plus spécifiquement les étapes à suivre et la prise en charge des jeunes suivant un signalement (article 1). • La formation a permis de consolider les connaissances, ce qui est un facilitant au transfert des apprentissages (article 3).
7.1.2. Mieux préparer les membres du PS à mettre en place des initiatives de prévention de la VRA et promotion des relations intimes positives du PS par le modelage;	• La principale barrière à prévenir la VRA est le manque d'outils clé en main (article 1)	• Besoin de disposer d'outils clés en main faisant état des messages clés à transmettre, des questions à poser aux jeunes, d'un PowerPoint ou le lien vers une vidéo (article 1). • Besoin d'avoir des exemples de formulation de réponses adéquates aux questions les plus fréquemment posées par les jeunes (article 1).

		• Recours à des stratégies d'apprentissages variées et présentation d'exemples d'intervention possibles sont des facilitateurs au transfert des apprentissages (article 3) • Manque d'outils clé en main ou qui ne peuvent pas être adaptés est une barrière au transfert des apprentissages (article 3).
7.1.3. D'une formation générale vers l'offre de formations complémentaires.	• Les membres du PS rapportent une meilleure aisance à aborder avec les jeunes leurs relations intimes positives que d'aborder la VRA (articles 1 et 2) • Plus les membres du PS sont à l'aise d'aborder VRA = ↑ confiance à transmettre des contenus et ↑ confiance à intervenir (article 2) • Plus les membres du PS sont à l'aise de discuter de relation intime positive = ↑ confiance en ses capacités à transmettre du contenu (article 2). • Être enseignant·e = ↓ confiance en leurs capacités à transmettre du contenu et ↓ à intervenir que les intervenant·e·s psychosociaux (article 2). • Avoir suivi au moins une formation en éducation à la sexualité = ↑ sentiment d'auto-efficacité à intervenir lorsqu'ils·elles sont témoins de violence (article 2).	• Besoin d'améliorer l'aisance à aborder la VRA puisque cela peut être perçu comme une source de malaise pour de nombreux membres du PS et représenter un frein pour certains à aborder le sujet de la VRA avec les jeunes (article 1).

7.2 Du sentiment d'auto-efficacité à une coalition communautaire pour favoriser le transfert des apprentissages

Le deuxième constat découlant des résultats de la thèse souligne l'importance que jouent les variables d'ordre relationnel (soutien social) et organisationnel (culture du transfert) dans l'intention de transférer des apprentissages de la formation Étincelles. Les écrits scientifiques disponibles ont surtout fait état du rôle du sentiment d'auto-efficacité comme étant un des principaux prédicteurs du transfert des apprentissages (Baldwin et Ford, 1988 ; Grossman et Salas, 2011). Or, les résultats de la présente thèse informent que le sentiment d'auto-efficacité n'est plus significativement associé à l'intention de transférer les apprentissages lorsque les variables d'ordre relationnel et organisationnel sont considérées (article 3). Suite à une formation, il serait donc essentiel d'adopter une approche globale en agissant sur les niveaux relationnels et organisationnels pour favoriser la mise en place d'initiatives de promotion des relations saines et de prévention de la VRA plutôt qu'à se limiter à cibler des variables individuelles pour implanter des approches efficaces pour contrer la VRA.

À ce titre, la théorie de coalition communautaire (Feighery et Rogers, 1990) offre des pistes pertinentes pour améliorer la mise en place d'initiatives de santé publique. Cette théorie réfère au regroupement de différents acteur·ice·s possédant diverses expertises qui travaillent ensemble à identifier et à régler un problème commun. Cette approche met de l'avant l'idée que résoudre des problèmes complexes au sein d'une communauté nécessite une approche collective et interdisciplinaire (Feighery et Rogers, 1990). Les fondements de la coalition communautaire s'appuient sur la collaboration entre les membres pour résoudre un problème de santé publique. Concrètement, une coalition communautaire peut regrouper différents acteur·ice·s au sein d'une organisation ou d'une communauté en créant un réseau de soutien, en favorisant les échanges entre les membres, en partageant des ressources humaines, financières et matérielles. Ultimement, les coalitions communautaires visent à influencer les politiques locales et publiques dans le but de résoudre un problème de santé publique (Butterfoss et Kelger, 2012).

Dans cette section, trois éléments découlant des résultats de la thèse seront discutés. La section 7.2.1 aborde la manière dont les obstacles d'ordre sociétal et organisationnel peuvent miner le sentiment d'auto-efficacité. L'impact des relations entre les membres du PS sur le sentiment

d'auto-efficacité et le transfert des apprentissages seront ensuite discutés à la section 7.2.2. Finalement, la section 7.2.3 rappelle que la prévention de la VRA est l'affaire de tous les membres du PS et qu'il est nécessaire de se mobiliser collectivement pour mettre en place des initiatives de prévention de la VRA et de promotion des relations intimes positives. Le tableau 7.2 présente les résultats quantitatifs et qualitatifs de la thèse qui soutiennent ces différentes propositions.

7.2.1 Sentiment d'auto-efficacité miné par les barrières organisationnelles et sociétales

Les résultats issus du troisième article de la thèse illustrent bien l'interaction entre les facteurs individuels, organisationnels et sociétaux pouvant influencer la mise en place d'initiatives de prévention de la VRA. Dans la présente section, les facteurs organisationnels, plus précisément les contraintes de temps, l'accès aux ressources humaines, ainsi que les contraintes financières et matérielles (ex. disposer ou pas d'activités clés en main, vidéo) pouvant faciliter ou entraver le transfert des apprentissages seront discutés.

D'abord, les résultats du troisième article mettent en évidence que lorsqu'on prend exclusivement en compte les facteurs individuels pour évaluer les prédicteurs de l'intention de transférer les apprentissages de la formation Étincelles, le sentiment d'auto-efficacité est fortement lié à l'intention de mettre en pratique les connaissances acquises lors de la formation Étincelles. Toutefois, lorsque les caractéristiques organisationnelles sont intégrées au modèle (culture du transfert incluant la collaboration, le soutien mutuel et les opportunités et le soutien perçu des collègues et de la direction), le sentiment d'auto-efficacité ne présente plus de lien avec l'intention de transférer les apprentissages. Ce constat révèle que, même si les individus au sein du PS se sentent confiants de leurs propres aptitudes à transmettre des contenus en lien avec la VRA et à agir en tant que témoins en situation de VRA, les facteurs organisationnels exercent une influence prépondérante à l'intention de réaliser le transfert des apprentissages et sur le sentiment d'auto-efficacité.

Le troisième article de la thèse qui s'appuie sur un devis mixte permet d'offrir des pistes d'explication sur la manière dont les caractéristiques organisationnelles et sociales peuvent miner le sentiment d'auto-efficacité de certains membres du PS. À cet effet, les résultats du volet quantitatif de l'étude 3 suggèrent que plus les membres du PS possèdent des ressources et des

opportunités pour transférer les apprentissages (ex. le temps nécessaire pour intégrer leurs apprentissages) plus ils  elles ont l'intention de transférer les apprentissages. Ces constats peuvent être discutés à la lumière de modèle du transfert des apprentissages de Baldwin et Ford (1988) selon lequel la culture du transfert est notamment favorisée par un climat de travail favorable à l'apprentissage et à l'expérimentation, comme les ressources matérielles, humaines et financières qui sont essentielles pour favoriser le transfert des apprentissages.

L'étude de cas (article 3) permet d'illustrer comment l'accès à des ressources financières et humaines peut faciliter le transfert des apprentissages. Par exemple, la directrice d'une   cole privée,   dith, a l'opportunité d'investir dans l'éducation à la sexualité et la prévention des VRA et d'en faire une priorité puisqu'elle dispose des fonds nécessaires pour consulter et engager des professionnel  les qui offrent du soutien supplémentaire au personnel de son   cole. En effet, elle mentionne que ce n'est pas un enjeu pour son   cole d'avoir recours à des professionnel    s à l'externe pour l'accompagner dans la mise en place d'initiatives de prévention. Elle souligne également qu'elle peut compter sur une équipe interdisciplinaire où les membres s'entraident lorsqu'un  e élève présente des difficultés. On pourrait penser que l'accès aux ressources financières suffisantes pour mettre en priorité l'éducation à la sexualité, l'entraide entre les membres du PS et engager des professionnels pour offrir du soutien supplémentaire n'empiète pas sur le sentiment d'auto-efficacité. Or, ce n'est pas la réalité de toutes les écoles secondaires au Québec. Le cas d'Ann illustre la manière dont le sentiment d'auto-efficacité pourrait être influencé par son environnement. Après avoir reçu la formation étincelles, Ann se sentait motivée à mettre en place des initiatives, alerte aux cas de VRA et confiante en ses capacités à transférer les apprentissages de la formation étincelles. Toutefois, elle n'a pas disposé de suffisamment de temps pour mettre en place des initiatives en raison d'une charge de travail trop importante et du fait qu'elle n'était pas lib  r  e de sa tâche d'enseignante pour s'investir à la prévention de la VRA considérant le maigre financement qui est offert aux écoles publiques. Considérant ces contraintes organisationnelles, elle n'a pas été en mesure de transférer les apprentissages de la formation, bien qu'elle se sentait confiante en ses capacités à mettre en place des initiatives ou à intervenir si elle était témoin d'une situation de VRA. Ainsi, lorsque l'organisation du travail n'offre pas des conditions favorisant le transfert des apprentissages, comme en dégageant du temps pour les nouvelles tâches, la prévention devient une tâche supplémentaire à intégrer dans un horaire déjà

chargé. D'ailleurs, selon DeGue et ses collègues (2020), le manque de temps constitue l'une des principales barrières à la mise en œuvre des activités d'un programme de prévention. De son côté, l'intervenante ayant participé à l'étude de cas rapporte que le manque de temps et le fait de ne pas être dégagée par la direction d'école envoie le signal que la prévention de la VRA n'est pas une priorité, au même titre que d'autres enjeux vécus par les élèves. De son point de vue, une direction d'école qui ferait de la prévention de la VRA une priorité allouerait logiquement du temps pour effectuer les tâches attendues.

7.2.2. Les échanges avec les collègues qui favorisent la collaboration

Un autre élément mis en évidence par cette thèse concerne l'importance du soutien de la part de la direction et des collègues dans l'acquisition du sentiment d'auto-efficacité (article 1) et le transfert des apprentissages (article 3). En ce sens, à l'étape de l'analyse des besoins de la formation (article 1), les membres du PS ont exprimé, dans le cadre des entrevues, le besoin de se sentir soutenus par leurs collègues et leur direction concernant les initiatives à mettre en place en lien avec la VRA. Les membres du PS ont également exprimé leur besoin de disposer d'espaces propices pour échanger entre collègues, dans le but de souligner les succès, générer un effet de mobilisation et d'encouragement mutuel dans les initiatives à mettre en place.

Le soutien est également identifié comme une variable cruciale dans le troisième article de la thèse. Ainsi, l'analyse des variables prédisant l'intention de transférer les apprentissages révèle que plus les membres du PS perçoivent du soutien de la part de leurs collègues pour transférer les nouveaux apprentissages de la formation *Étincelles*, plus ils-elles ont l'intention d'utiliser leurs nouvelles connaissances dans le cadre de leurs fonctions (article 3). Ces conclusions convergent avec celles de l'étude réalisée par Fields et collaborateurs en 2022. Dans leur étude, des entretiens ont été réalisés auprès de 35 entraîneurs ayant suivi la formation *Coaching Boys into Men* (CBIM) afin d'explorer les dimensions liées à la mise en œuvre du programme. Les résultats ont révélé que le soutien perçu de l'école, de la communauté et des autres entraîneurs constituait des facteurs clés favorisant la réussite de la mise en place des activités du programme CBIM. Les entraîneurs ont également souligné que le soutien perçu contribuait à renforcer leur sentiment d'appartenance à leur communauté.

Cependant, même si les membres du PS peuvent avoir l'impression que leurs collègues et la direction de l'école sont enclins à les soutenir dans la mise en œuvre des nouvelles connaissances, les résultats de la thèse révèlent que la charge de travail des membres du PS et le manque de temps entravent leurs discussions avec les autres membres du PS concernant les initiatives à mettre en place, ainsi que les discussions sur les élèves (article 3). Le manque de temps et la charge de travail importante sont également identifiés dans d'autres travaux et freinent les discussions avec les collègues sur les enjeux rencontrés (ex. Admiraal et al., 2021 ; Akinyemi et al., 2019). Concrètement, toutes les informatrices clés ayant participé à la troisième étude ont rapporté qu'il y avait des périodes d'échanges au sujet des élèves dans leur milieu scolaire. Malgré la disponibilité de ces espaces de discussion, deux membres du PS soulignent que des contraintes liées à la charge de travail et au manque de temps restreignent leurs capacités à engager des échanges avec leurs pairs au sein de leur milieu scolaire. Considérant les enjeux de temps, il semble que le soutien offert aux élèves disposant d'un plan d'intervention déjà en vigueur est priorisé dans les discussions avec les membres du PS, au détriment de discussion concernant des défis rencontrés lors de la mise en œuvre d'initiatives de prévention, par exemple. Les rétroactions par les collègues sont bénéfiques pour les apprenant·e·s puisqu'elles permettent de développer le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1977), ce qui est intimement lié au transfert des apprentissages (Saks et Haccoun, 2013).

L'ensemble de ces résultats sont cohérents avec les recommandations du SIECCAN (2023) à savoir qu'il est essentiel que les membres du PS reçoivent un appui de la part des autres membres du PS et de la direction afin d'implanter efficacement des activités de sensibilisation et de prévention de la VRA dans le contexte de l'éducation à la santé sexuelle. Le transfert des apprentissages est ainsi favorisé dans les milieux où des activités de soutien, d'échanges et d'entraide entre collègues sont mises en place. Ces rencontres peuvent être bénéfiques pour les membres du PS pour donner et recevoir des rétroactions, mais également anticiper les obstacles potentiels et les façons de les surmonter. Il est également à propos lors de ces rencontres de souligner les améliorations et les succès des apprenant·e·s qui ont mis en place des initiatives (Roussel, 2011).

7.2.3 La prévention de la VRA, l'affaire de tous

Bien que les résultats de la thèse fassent état de l'importance de recevoir du soutien des autres membres du PS, une barrière au transfert des apprentissages identifiée concerne le manque de mobilisation collective. Dans le cadre de la troisième étude, on constate à la lumière des résultats quantitatifs que la culture du transfert, plus précisément la dimension de soutien mutuel entre les collègues en vue d'acquérir des connaissances (ex. s'entraider pour apprendre, échanger entre eux de façon constructive et pouvoir compter les uns sur les autres) a un impact sur l'intention de transférer les apprentissages. En effet, plus les membres du PS peuvent recevoir un soutien mutuel dans leur milieu scolaire, moins ils·elles ont l'intention de transférer les apprentissages (article 3). Pour mieux comprendre ce résultat qui va à l'encontre des hypothèses de recherche, l'étude de cas réalisée dans le cadre du troisième article offre une piste d'interprétation. Pour les trois informatrices clés, une des barrières au transfert des apprentissages de la formation Étincelles était qu'elles avaient l'impression d'être seules à mettre en place des activités de prévention de la VRA et de promotion des relations intimes positives. Ann et Evelyn ont expliqué qu'après la formation Étincelles, elles étaient pourtant motivées et se sentaient capables de transférer leurs apprentissages. Cependant, elles ont réalisé qu'elles étaient les seules à assumer la responsabilité du dossier de prévention et de sensibilisation aux VRA. Elles ont ressenti que les autres membres du PS supposaient qu'elles seraient à l'origine de la mise en œuvre des actions de sensibilisation et de prévention, ce qui a engendré un sentiment de démobilité.

On pourrait également supposer que lorsque les membres du PS ont l'assurance de pouvoir compter sur la collaboration de leurs collègues, cela peut entraîner un phénomène de déresponsabilisation. Cette hypothèse trouve son appui dans la théorie de la diffusion des responsabilités qui postule que les individus diminuent leur perception de responsabilité vis-à-vis de leurs actions lorsque la présence de soutien de la part d'autres personnes est perceptible (Bandura, 1999). Selon cette théorie, lorsque les individus se trouvent en groupe ou sont au fait de la participation d'autres personnes, ils·elles ont tendance à percevoir leur propre responsabilité personnelle comme étant moins importante. La déresponsabilisation sociale est particulièrement évidente dans les situations où la responsabilité n'est pas clairement définie entre les personnes formant un groupe (Guérin, 2011). Conséquemment, lorsque la responsabilité de transférer les apprentissages de la formation Étincelles ou d'intervenir si les membres du PS sont témoins d'une situation de VRA est partagée

collectivement, le sentiment de responsabilité individuelle peut s'en voir diminué. Pour contrer le phénomène de diffusion de la responsabilité en contexte de transfert des apprentissages, il importe de favoriser perception de son rôle dans la prévention de la VRA et la promotion des relations intimes positives.

À ce sujet, comme rapportés dans les entrevues réalisées dans le cadre de l'étude 1, les membres du PS, en particulier les enseignant·e·s, peuvent percevoir leur rôle dans la prévention de la VRA et la promotion de relations intimes positives comme étant ambigu. Certain·e·s éprouveraient des difficultés à définir clairement le rôle qu'ils·elles doivent jouer, car ils·elles peuvent être l'objet d'attentes contradictoires. D'une part, on demande aux enseignant·e·s de maintenir une distance appropriée avec les élèves, alors que d'autre part, ils·elles doivent dispenser des contenus d'éducation à la sexualité. Cette confusion est particulièrement palpable chez les enseignant·e·s dont les matières d'enseignement (comme le français, l'histoire, les mathématiques) ne concernent pas directement les relations interpersonnelles et à la sexualité, contrairement aux enseignant·e·s des cours d'éthique et culture religieuse (ECR)¹ dans le cadre duquel ces sujets sont abordés selon le curriculum. Ainsi, certains enseignant·e·s, dont la matière n'est pas visée par les cours d'éducation à la sexualité, se sentent généralement moins concerné·e·s par la prévention de la VRA, car ils·elles considèrent que cela ne relève pas de leur domaine d'expertise ou de leur mandat. Ces résultats sont cohérents avec les résultats obtenus par Khubchandani et collaborateurs (2012) qui ont réalisé une enquête auprès de 550 intervenant·e·s dans huit écoles secondaires américaines. Les données révèlent que parmi les principaux obstacles à intervenir en situation de VRA, le sentiment que ce n'est pas son rôle d'intervenir a été soulevé.

Bien que certains enseignant·e·s rapportent ressentir une confusion quant à leur rôle et se questionnent sur leur mandat en lien avec la prévention de la VRA et la promotion des relations intimes positives, les enseignant·e·s estiment avoir un rôle important à jouer. De fait, les réponses au questionnaire de la première étude indiquent que les intervenant·e·s ont signalé dans une proportion de 80,4% avoir déjà reçu au moins une confiance de VRA par un·e jeune et 43,6% des

¹ Au moment de mener l'étude, le cours éthique et culture religieuse (ECR) était en vigueur. Toutefois, depuis la rentrée 2023-2024, le cours a fait l'objet d'une refonte en profondeur et se nomment maintenant Culture et citoyenneté québécoise (CCQ).

enseignant·e·s ont également reçu au moins une confiance relative à la VRA. Ces données indiquent que tant les intervenant·e·s psychosociaux que les enseignant·e·s, sont perçus comme étant des sources de soutien par les élèves et des personnes à qui ils·elles peuvent se confier. Ces constats soulignent la pertinence du rôle des enseignant·e·s comme adultes de confiance et met en évidence la nécessité d'offrir des formations qui valorisent leur pertinence comme agent·e de prévention de la VRA et la pertinence du soutien s'ils·elles sont en mesure d'offrir advenant une situation de VRA.

En définitive, en définissant clairement leur rôle, les membres du PS pourraient mieux percevoir leur responsabilité individuelle et collective en matière de prévention de la VRA et de promotion des relations intimes. Sachant que tous ont un rôle à jouer, les membres du SP pourraient percevoir que la responsabilité de mettre en place des initiatives ne leur incombe pas exclusivement. Par conséquent, le climat serait plus propice aux échanges avec les autres membres du PS pour répartir les tâches en fonction des forces et des intérêts de chacun.

Tableau 7.2 Du sentiment d'auto-efficacité à une coalition communautaire pour favoriser le transfert des apprentissages

Triangulation	Résultats quantitatifs	Résultats qualitatifs
7.2.1 Le sentiment d'auto-efficacité est miné par les barrières organisationnelles;	Plus les membres du PS possèdent les ressources (ex. temps) et jouissent d'opportunités de transfert = ↑ ils·elles ont l'intention de transférer les apprentissages (article 3)	- Charge de travail et temps restreint = opportunités de mettre en place des initiatives limitées, d'identifier des activités à faire avec les jeunes et échanger avec leurs collègues les défis rencontrés dans le transfert des apprentissages (article 3). - Avoir accès aux ressources humaines, financières et matérielles nécessaires pour mettre en place des initiatives y compris à un programme à multi-composantes est facilitant (article 3)
7.2.2. Les échanges avec les collègues qui favorisent la collaboration;	Plus les membres du PS perçoivent du soutien de la part de leurs collègues pour transférer les nouveaux apprentissages de la formation Étincelles = ↑ l'intention de transférer les apprentissages (article 3)	- Besoin de sentir qu'ils·elles peuvent compter sur le soutien de l'équipe de direction et leurs collègues dans leurs efforts de prévention des VRA (Article 1). - Se sentir soutenu·e par ses collègues et l'équipe de direction de l'école constitue un facilitant au transfert des apprentissages (article 3).
7.2.3. La prévention de la VRA, l'affaire de tous·tes.	Plus les membres du PS peuvent compter sur un soutien mutuel entre les collègues afin d'acquérir des connaissances = ↓ l'intention de transférer les apprentissages (article 3).	- Avoir l'impression d'être la seule personne responsable de la mise en place d'initiatives de prévention des VRA a pour effet de démobilisation (article 3). - Considérant l'ambiguïté quant à leur rôle en lien avec la prévention, les membres du PS ressentent le besoin de clarifier leur rôle (article 1) - Considérant que plusieurs membres du PS sont peu mobilisés, il y a un besoin de clarifier leur rôle en tant qu'agent·e·s de changement et de l'influence qu'ils·elles peuvent avoir sur les jeunes (article 1).

7.3 Forces et limites de la thèse

Cette thèse visait à documenter les besoins de formation des membres du PS et le transfert des apprentissages suite à la formation *Étincelles : Pour des parcours amoureux et intimes positifs*.

La thèse présente plusieurs forces venant pallier les lacunes des études antérieures. À notre connaissance, les études qui constituent cette thèse sont les premières à avoir exploré les besoins de formation des membres du PS pour favoriser le sentiment d'auto-efficacité et les facteurs y étant associés, permettant de développer des formations pertinentes et efficaces pour les membres du PS dans le domaine de la prévention de la VRA et de la promotion des relations intimes positives. L'analyse des besoins de formation des membres du personnel a permis de mettre en lumière les besoins prioritaires à considérer lors de la planification d'une telle formation. À notre connaissance, il s'agit d'une première étude en ce genre, adaptée au contexte québécois et du renouveau pédagogique en lien avec l'éducation à la sexualité. Aussi, la troisième étude est parmi les premières à avoir investigué le transfert des apprentissages à la suite d'une formation de prévention de la VRA et de promotion des relations intimes positives, en plus d'avoir exploré des barrières et des facilitateurs au transfert des apprentissages.

Une autre force de cette thèse consiste en la prise en compte tant des facteurs individuels (ex. motivation, aisance, sentiment d'auto-efficacité), relationnels (soutien social), organisationnels (ex. culture du transfert) et sociaux (perception sociale de la sexualité) pour appréhender le sentiment d'auto-efficacité et le transfert des apprentissages. La prise en compte de ces différents niveaux d'influence a permis d'avoir une compréhension plus holistique du sentiment d'auto-efficacité et du transfert des apprentissages en examinant les facteurs et leur interdépendance pour offrir des recommandations.

La thèse est aussi novatrice dans la compréhension des facteurs associés à l'intention de transférer les apprentissages suite à une formation sur la VRA asynchrone en ligne. Le recours au modèle de transfert des apprentissages de Baldwin et Ford (1988) pour examiner les caractéristiques de la formation *Étincelles* en vue de promouvoir le transfert des connaissances constitue également une contribution importante de cette thèse. À notre connaissance, ce modèle a été principalement mobilisé dans le contexte de formations en format présentiel, tandis qu'il a été moins fréquemment

appliqué aux formations en ligne asynchrones. Les formations asynchrones, comme la formation Étincelles, deviennent de plus en plus populaires. Cette modalité convient bien aux milieux scolaires en raison des contraintes financières et considérant que la formation peut être suivie à leur propre rythme (Institut de recherche et d'informations socioéconomiques, 2018). Finalement, le recours à un devis mixte est sans équivoque l'une des principales forces de cette thèse. L'inclusion de méthodes de collecte quantitatives et qualitatives complémentaires a permis de trianguler les résultats issus des trois études, favorisant l'approfondissement des données. Les méthodes mixtes contribuent à pallier les limites méthodologiques associées aux méthodes quantitatives et qualitatives, mais permettent de bénéficier de leurs avantages. Les avantages des approches viennent donc compenser les limites associées à l'autre des méthodes (Creswell et Plano Clark, 2007).

Malgré les différentes contributions à la littérature existante, la présente thèse comporte néanmoins certaines limites. Tout d'abord, l'ensemble des collectes de données a eu lieu pendant la pandémie de COVID-19. Au Québec, les milieux scolaires étaient mobilisés dans la gestion de la crise sanitaire et ont dû revoir leur manière d'enseigner, en proposant notamment des modalités d'enseignement en ligne. Le contexte de crise a rendu difficile le recrutement des membres du PS qui disposaient de peu de temps pour participer à des activités de recherche. L'équipe a dû consentir des efforts supplémentaires pour mobiliser les partenaires du projet afin de diffuser les annonces de recrutement dans leurs réseaux respectifs. Force est d'admettre que le contexte a nui au recrutement de participant·e·s des trois études, ce qui explique le nombre modeste de participant·e·s ayant participé aux différentes études. Recruter des membres du PS pour participer à la composante qualitative de la troisième étude s'est avéré particulièrement difficile en raison des contraintes temporelles auxquelles étaient confrontés ces membres. Malgré cela, nous avons fait preuve d'adaptabilité en conduisant des études de cas, en veillant à sélectionner des informateurs clés exerçant des professions distinctes, provenant de diverses régions administratives du Québec, et représentant à la fois des écoles publiques et privées.

Dans les projets de recherche, il n'est pas rare de constater que la majorité des personnes sondées sont celles qui sont très motivées à participer aux études puisqu'elles sont touchées par la problématique, qu'elles aient de l'expérience ou un intérêt, menant à un biais de sélection

(Statistique Canada, 2021). Les membres du PS qui ont participé aux études pourraient avoir un biais favorable face à la prévention des VRA, possiblement un meilleur sentiment d'auto-efficacité et une meilleure intention, le cas échéant, de transférer leurs apprentissages. Il est possible de penser que les personnes qui ont peu d'intérêt, ou qui se sentent moins confiantes sont moins susceptibles de participer à la recherche, ne permettant pas de documenter l'expérience de celles qui se sentent moins à l'aise de prévenir la VRA. Pour les études à venir, il serait opportun d'élargir la sélection des écoles et d'adopter une approche aléatoire lors du recrutement des participant·e·s, dans le but de minimiser l'influence des biais de sélection de participant·e·s. Finalement, un devis transversal a été employé pour évaluer l'intention de transférer les apprentissages suite à la formation Étincelles, ne permettant pas d'apprécier quantitativement les effets de la formation sur le transfert des apprentissages à long terme et son maintien dans le temps. Cependant, les études de cas ont permis d'apprécier les barrières et facilitateurs au transfert des apprentissages plusieurs mois après avoir suivi la formation Étincelles. De futures études pourraient recourir à un devis longitudinal pour être en mesure d'évaluer quantitativement le transfert des apprentissages et son évolution dans le temps.

7.4 Implications pour la pratique en santé et société

Différentes implications pour le domaine de la santé et société découlent des résultats de la présente thèse. Bien que ces résultats s'appliquent spécifiquement au contexte de la prévention des VRA et de la promotion des relations intimes positives, les recommandations présentées pour favoriser le sentiment d'auto-efficacité et le transfert des apprentissages pourraient également être applicables à d'autres thématiques liées à la violence et qui sont traitées en milieu scolaire, comme la prévention des violences sexuelles, le harcèlement sexuel et l'intimidation. Mieux comprendre comment les variables des différents niveaux d'influence (individuels, relationnels, organisationnels et sociétaux) susceptibles de favoriser, ou non, la mise en place d'initiatives de prévention de la VRA et la promotion des relations intimes positives a permis d'identifier les éléments à privilégier dans l'élaboration d'une formation pour favoriser le transfert des apprentissages. La figure 7.1 reprend les différents facteurs identifiés dans les différents articles de la thèse et résume les principales pistes d'actions selon les différents niveaux du modèle socioécologique.

Au plan individuel, nos résultats soulèvent quelques pistes pour développer une formation pouvant répondre au besoin d'information des membres du PS. D'abord, les formations pour les membres du PS pourraient décrire les manifestations de la VRA (physique, psychologique, sexuelle et cyberviolences), ainsi que les mythes associés à la VRA (ex. : « la jalousie est une preuve d'amour ») pour que les membres du PS soient mieux en mesure de repérer des situations de VRA. Ensuite, considérant le besoin d'obtenir des informations sur les ressources disponibles et pertinentes, il serait à propos de mettre à la disposition des membres du PS une liste de ressources psychosociales disponibles dans l'école et dans la région, ainsi qu'une description de leur mandat et leurs coordonnées². Finalement, les formations aux membres du PS portant sur la VRA ou toute autre thématique pouvant compromettre la sécurité et le développement des jeunes, comme les violences sexuelles, devraient porter une attention particulière sur l'explication des motifs de signalement à la DPJ et la clarification du processus avant, pendant et après le signalement³ afin que les membres du PS se sentent plus confiant·e·s de faire face à l'éventualité de devoir faire un signalement à la DPJ.

Également, nos résultats appuient la nécessité d'offrir aux membres du PS une formation de base, permettant une mise à niveau des connaissances. Cette formation devrait également offrir des exemples d'intervention ou des outils clés en main afin de favoriser l'acquisition du sentiment d'auto-efficacité et éventuellement le transfert des apprentissages. Compte tenu des besoins de formations qui peuvent être différents selon le niveau d'aisance des participant·es, le titre professionnel et les formations antérieures suivies en lien avec l'éducation à la sexualité, des modules additionnels, pourraient être rendus disponibles en complément à la formation de base destinée à tous les membres du PS. En l'occurrence, les modules supplémentaires pourraient traiter des thématiques telles que l'aisance à aborder la VRA, des stratégies pédagogiques pour transmettre des contenus en lien avec la VRA ou les meilleures pratiques pour intervenir en tant que témoin de situation de VRA. Les enseignements pourraient être soutenus par des vidéos de

² Pour des exemples de ressources pertinentes, consultez : <https://etincelles.uqam.ca/personnel-scolaire/ressources/>

³ Pour plus d'informations, consultez : <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/services-jeunes-difficulte-famille/protection-de-la-jeunesse/faire-un-signalement-au-dpj/comment-faire-un-signalement> (Gouvernement du Québec, 2023)

modelage (*modeling*) présentant des enseignant·e·s et des intervenant·e·s qui, en guise d'exemple, réalisent des tâches pour lesquelles les membres du PS se sentent moins confiant·e·s. Les modules complémentaires, sélectionnés selon les besoins, offriraient ainsi l'opportunité aux membres du PS d'être exposés à des contenus adaptés à leurs besoins, selon les connaissances, les habiletés et l'aisance qu'ils·elles souhaitent acquérir. Pour rendre compte du rôle important, des membres du PS occupent en prévention, il pourrait être nommé dans les formations que les élèves se confient à eux·elles et qu'ils·elles sont ainsi susceptibles de faire une réelle différence dans leur vie. Le recours à des témoignages de jeunes décrivant l'influence d'un.e enseignant·e dans leur processus de prise de conscience de la VRA vécue ou d'une expérience positive de recherche d'aide permettrait de leur faire réaliser l'impact positif qu'ils·elles peuvent avoir sur le parcours des élèves.

Au niveau relationnel, pour favoriser le transfert des apprentissages, il est recommandé de favoriser les échanges et le partage de matériel entre les membres du PS. Concrètement, dans le cadre d'une coalition communautaire, les directions d'école pourraient dégager les membres du PS pour participer à des réunions constituées d'une équipe interdisciplinaire (conseiller pédagogique, direction d'école, intervenant·e·s et enseignant·e·s). La force des équipes interdisciplinaires se manifeste par sa capacité à tirer profit de la diversité des compétences, à mieux comprendre les diverses facettes d'une problématique et proposer des solutions pour une prise en charge globales et novatrices (Prud'homme et Gingras, 2015). Une alternative aux échanges, considérant que les membres du PS ont besoin d'espaces pour échanger du matériel et recevoir du soutien mais qu'ils disposent, pour plusieurs, de peu de temps, est la mise en place d'une communauté de pratique en ligne. Une communauté de pratique est constituée par un ensemble de personnes partageant des intérêts ou une expertise similaire, et qui engage des interactions régulières en vue de procéder à un échange de connaissances et à la résolution d'obstacles rencontrés. Il s'agit d'une stratégie propice au transfert des apprentissages à la suite d'une formation (Wenger et al., 2002). Les travaux de Wang et ses collaborateurs (2017) confirment qu'il s'agit d'une option intéressante pour favoriser le développement professionnel et maintenir des acquis des formations asynchrones en ligne. Un autre avantage des communautés de pratique en ligne est d'offrir la possibilité d'échanger avec des professionnel·les issu·e·s de divers milieux, proposant ainsi des perspectives professionnelles différentes et complémentaires et permettant de briser l'isolement (Greville et al.,

2023). Les activités pourraient se matérialiser sous la forme de communautés de pratique en personne ou en ligne, ou de réunions visant à discuter des obstacles et des facilitateurs au transfert après une formation. À titre d'exemple, sur le site du programme *Dating Matters*, une communauté de pratique (*Team Up! for Dating Matters*) a été mise en ligne pour les personnes souhaitant implanter les activités du programme auprès des jeunes. Les participant·e·s pouvaient poser des questions, obtenir de l'aide quant à l'implantation des activités et bénéficier de ressources (DeGue et al., 2020).

Pour favoriser la mise en place d'initiative de prévention de la VRA et de promotion des relations intimes positives, il est également primordial d'agir sur les facteurs organisationnels. D'abord, les directions d'écoles devraient être sensibilisées à l'importance de la prévention de la VRA et de la promotion des relations intimes positives les encourageant à mettre à la disposition des membres du PS des ressources humaines, financières et temporelles suffisantes. Ensuite, puisque le transfert des apprentissages à la suite d'une formation nécessite la mise en place de nouvelles initiatives, Roussel (2011) invite les milieux de travail à revoir la charge de travail des employés ayant suivi une formation. Sans ce remaniement de la charge de travail, les employé·e·s peuvent facilement se sentir submergé·e·s et mettre de côté des activités de transfert des apprentissages. Ainsi, les directions d'école pourraient revoir la charge de travail des enseignant·e·s qui souhaitent mettre en place des initiatives en lien avec la prévention de la VRA et la promotion des relations intimes positives. Les intervenant·e·s scolaires pourraient accompagner les enseignant·e·s ou co-animer des ateliers prévention de la VRA et de promotion des relations intimes positives afin de diminuer la charge de travail des enseignant·e·s quant à la préparation des initiatives de prévention de la VRA et de promotion des relations intimes positives ou bien impliquer des organismes communautaires pour accompagner les membres du PS.

Afin de mobiliser les membres du PS vers l'objectif commun de transférer les apprentissages d'une formation, les établissements scolaires peuvent également bénéficier de la mise en place d'activités de suivi (Roussel, 2011 ; Saks et Haccoun, 2013) impliquant la collaboration entre l'équipe de direction et les autres membres du PS. Une telle approche consiste à répartir les tâches, par exemple, en ayant une personne chargée d'identifier des événements propices à la prévention et à la promotion, une autre responsable de documenter les obstacles rencontrés par les membres du PS

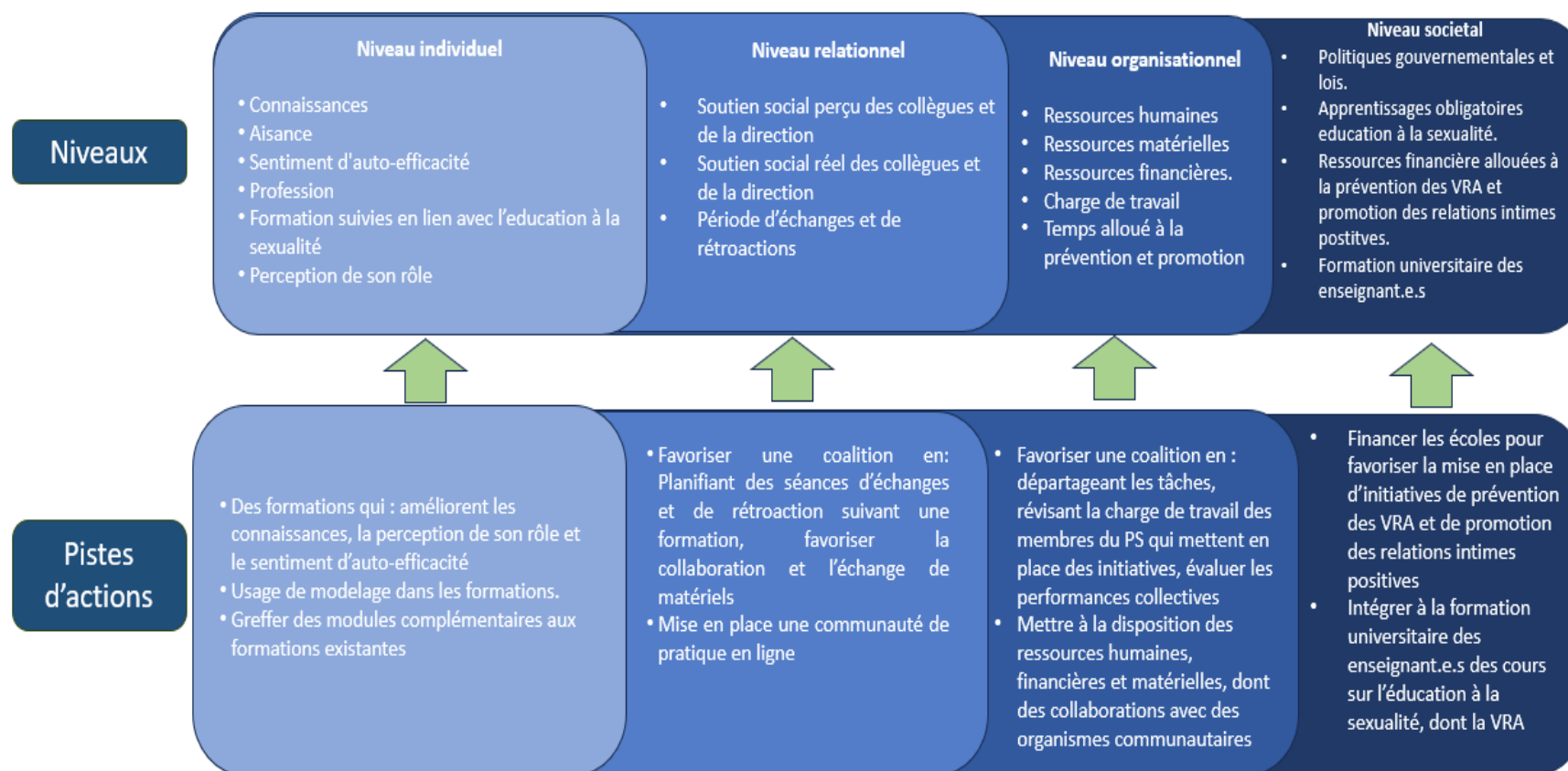
dans le transfert des apprentissages et de les rapporter lors des réunions d'équipe. Une autre personne pourrait être chargée de rencontrer la direction de l'école pour proposer des idées d'initiatives en prévention de la VRA, etc. Ainsi, les membres du PS pourraient choisir les tâches associées au transfert avec lesquelles ils·elles se sentent le·la plus à l'aise. Cela pourrait diminuer la pression collective à mettre en place des initiatives. Un plan de transfert pourrait également être discuté. Ces activités pourraient porter sur les objectifs à atteindre suivant la formation Étincelles (ex. : faire une activité dans le cadre des 12 jours de luttes contre la violence faite aux femmes, planifier un midi-discussion sur les relations intimes positives) et prévoir un plan de transfert.

La disponibilité des ressources humaines, matérielles et financières sont aussi des éléments incontournables à considérer pour assurer le transfert des apprentissages (Brion, 2020). Dans ce contexte, les milieux scolaires auraient avantage à mettre à disposition les outils technologiques (ex. : une présentation PowerPoint, le matériel nécessaire pour animer un midi-discussion sur la VRA), des ressources humaines (ex. : un·e intervenant·e qui offrirait de la rétroaction à un·e enseignant·e, l'appui d'organisme communautaire) et financières (ex. : des fonds réservés à des activités de prévention de VRA). Une autre piste d'action serait d'intégrer aux offres de formation des programmes à composantes multiples, qui ciblent différent·e·s acteur·ices de la vie des jeunes. Dans ces programmes, il pourrait y avoir des activités clés en main pour soutenir l'animation des ateliers en classe ou mettre en place des initiatives (ex. : affiches, kiosques de prévention, etc.). Ces différentes recommandations sont cohérentes avec celles formulées par le SIECCAN (2023) qui soutient qu'il est essentiel de dégager du temps pour mettre en place des initiatives, échanger et offrir des ressources financières afin d'engager des professionnels pour offrir du soutien additionnel afin de minimiser les barrières perçues par les membres du PS au fait d'intervenir sur la VRA.

Au plan sociétal, les recommandations de la thèse pourraient être considérées dans le prochain plan d'action gouvernemental en violence conjugale pour favoriser des changements. Par exemple, les données de la thèse mettent en évidence l'importance de financer les écoles secondaires pour que la prévention de la VRA devienne une priorité, puisque le manque de financement a un impact notable sur les niveaux organisationnels, relationnels et individuels. À ce sujet, ÉduSex (2023), une coalition qui regroupe plus de 100 organismes communautaires au Québec en éducation à la

sexualité, revendique un plus grand financement des écoles. La coalition propose également que les heures soient dédiées à l'éducation à la sexualité soient bonifiées et que les membres du PS aient plus facilement accès à des formations continues. Il est également revendiqué par la coalition que les organismes communautaires spécialisés en éducation à la sexualité soient mieux financés pour accompagner les milieux scolaires dans la mise en place d'initiatives. Concernant les formations continues, depuis la rentrée scolaire 2023-2024, le nouveau programme Culture et citoyenneté québécoise (CCQ) couvre des contenus d'éducation à la sexualité, notamment relativement aux relations intimes. La formation Étincelles pourrait être suivie par les membres du PS, avant de dispenser les enseignements et ainsi se sentir plus confiant.es dans leurs interventions. En étant exposé.e.s à des exemples concrets d'interventions possibles ou des activités clé en main par le modelage, les membres du PS pourraient percevoir la mise en place d'initiatives de prévention des VRA et de promotion des relations intimes positives comme étant moins intimidante et permettraient de favoriser la mise en place d'initiatives. Finalement, il pourrait être judicieux d'inclure dans le cursus universitaire des futur.e.s enseignant.e.s. des cours obligatoires en éducation à la sexualité, considérant que les membres du PS sont en partie responsables de dispenser l'éducation à la sexualité, dont la prévention de la VRA et la promotion des relations harmonieuses.

Figure 7.1 Modèle socio-écologique de la mise en place d'initiatives de prévention de la VRA et pistes d'actions



CHAPITRE 8

CONCLUSION

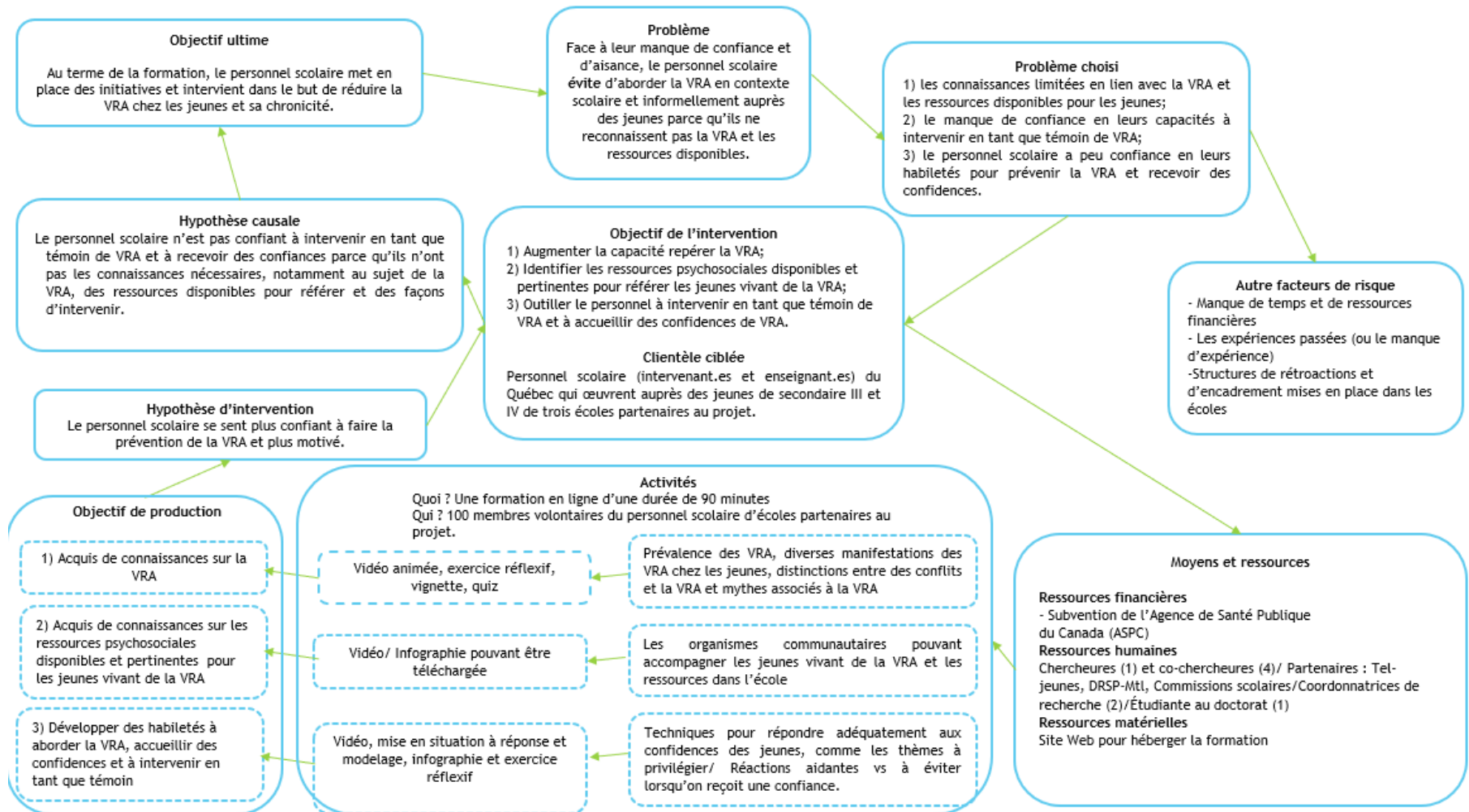
En définitive, la thèse visait à documenter les besoins de formation en matière de prévention des VRA et de la promotion des relations amoureuses et intimes positives chez les membres du PS du Québec, ainsi qu'à mieux comprendre le transfert de l'apprentissage après une formation destinée aux membres du PS. Pour répondre aux objectifs, un premier article a fait état des principaux besoins de formations des membres du PS. Un second article a permis de documenter les facteurs associés au sentiment d'auto-efficacité des membres du PS à transmettre du contenu en lien avec la VRA et à intervenir en tant que témoin. Le troisième article de la thèse a permis d'identifier les facteurs organisationnels pouvant influencer l'intention de transférer les apprentissages et de documenter les barrières et les facilitateurs au transfert des apprentissages de la formation Étincelles, au moins six mois après l'avoir complétée.

Les résultats mettent en lumière l'importance d'inclure, dans les offres de formation, des exemples concrets d'interventions et d'activités clés en main visant à renforcer la confiance en les capacités des membres du PS à mettre en place d'initiatives de prévention de la VRA et de promotion de relations intimes positives. La thèse souligne également l'importance d'une formation générale pour tous les membres du personnel scolaire, tout en offrant des modules complémentaires pour approfondir leurs connaissances et compétences, car les besoins de formation varient d'un individu à l'autre. Les résultats de la thèse invitent également à appréhender le transfert des apprentissages au-delà des facteurs individuels (connaissances, sentiment d'auto-efficacité, motivation et utilité perçue) et les caractéristiques de la formation (modelage). En effet, bien que ces caractéristiques puissent favoriser le transfert des apprentissages, il demeure essentiel de considérer avant toutes les caractéristiques du milieu dans lequel les nouveaux apprentissages seront transférés sans quoi, même le PS le plus confiant et motivé fera face à des barrières insurmontables dans le transfert de

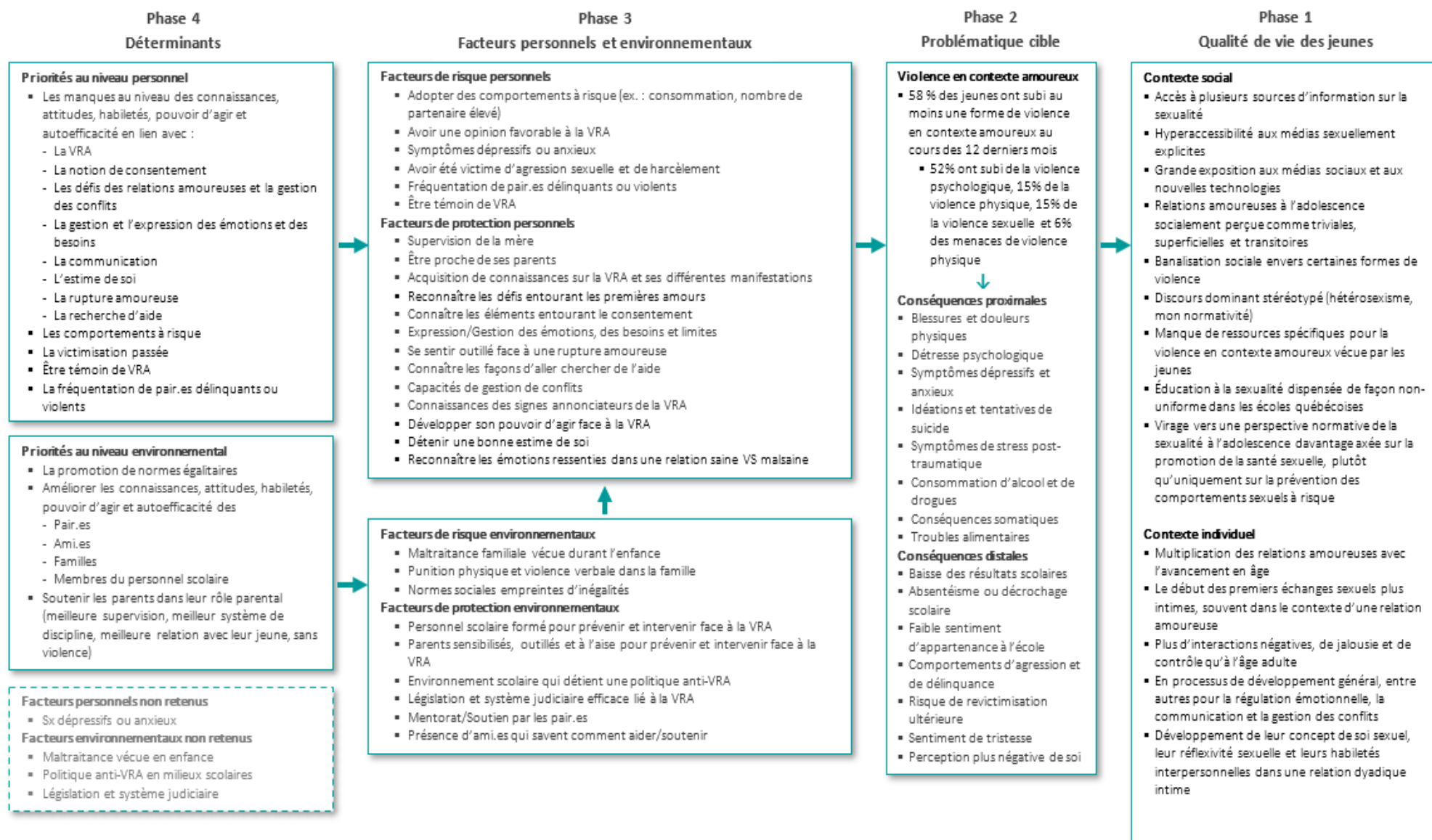
ses apprentissages. Il est également nécessaire que les milieux scolaires mettent à la disposition des ressources humaines (ex. des personnes dédiées à l'éducation à la sexualité), financières (ex. dégager des fonds pour engager des professionnel·le·s et temporelle (ex. dégager les enseignant·e·s) et mettre à la disposition des programmes à multicomposante et des outils clés en main, comme le propose le programme Étincelles.

Ultimement, mieux comprendre les besoins de formation du PS, les facteurs associés au sentiment d'auto-efficacité et le transfert des apprentissages a permis de bonifier l'offre de formations étant destinée au PS. Une meilleure compréhension des barrières et des facilitateurs au transfert des apprentissages de la formation Étincelles est susceptible de favoriser la mise en place d'initiatives de prévention de la VRA et d'avoir ultimement des retombées positives sur le bien-être relationnel des jeunes en favorisant une intervention précoce auprès des élèves qui vivent de la VRA pour briser le cycle de revictimisation dans leurs relations ultérieures.

ANNEXE A : MODÈLE LOGIQUE DE LA FORMATION ÉTINCELLES



ANNEXE B : MODÈLE LOGIQUE DE LA PROBLÉMATIQUE DE LA VRA CHEZ LES JEUNES



ANNEXE C : MATRICE DE LA FORMATION ÉTINCELLES

Objectif comportemental: Favoriser les comportements de recherche d'aide chez les jeunes qui vivent de la VRA ou qui se questionnent.

Objectif environnemental: Soutenir le personnel scolaire des établissements collégiaux et les pairs en leur proposant des outils pour dépister, accompagner et référer les jeunes qui vivent des VRA.

Objectifs de performance (OP) <i>Au terme de la formation, les membres du personnel scolaire...</i>	Objectifs de changement			
	Personnel			Environnemental
	Connaissances (C)	Attitudes (A)	Self-efficacy (SE)	Soutien (SS)
OP1. Reconnaissent les relations amoureuses et intimes positives	C1.1 Connaître les composantes d'une relation amoureuse ou intime positive	A1.3 Reconnaître l'importance d'aborder le sujet des relations amoureuses et intimes positives avec les jeunes	SE1.1 Reconnaître les composantes d'une relation intime saine et égalitaire	S.1.1 Rendre disponible de l'information sur les relations intimes pour la communauté étudiante
	C1.2 Préciser les limites de ce qui est acceptable dans le cadre d'une relation intime	A1.2 Décrire les avantages à être dans une relation intime saine et égalitaire		S1.2 Favoriser l'accès aux ressources de promotion de relations saines et égalitaires dans les établissements collégiaux et dans la communauté

Objectifs de performance <i>Au terme de la formation, les membres du personnel scolaire...</i>	Objectifs de changement			
	Individuel			Environnemental
	Connaissances	Attitudes	Self-efficacy	Soutien social (SS)
OP.2 Désapprouver tous types de violence dans les relations intimes	C2.1 Connaissent la prévalence des VRA chez les jeunes	A.2.1 Questionner ses croyances à l'égard des violences dans les relations intimes à la lumière des connaissances acquises	SE.2.1 Se sentir capable de repérer des signes de violence dans une relation intime	S.2.1 Mettre à la disposition des jeunes qui vivent de la violence en relation intime ou qui se questionnent un espace de partage en ligne
	C2.2 Connaître les différentes formes de violence dans les relations amoureuses et intimes chez les jeunes	A.2.2 Reconnaître que les violences en contexte de relations intimes n'ont jamais leur place dans une relation intime.	SE.2.2 Se sentir capable d'exprimer son intolérance à l'égard de la violence en contexte de relations intimes	S.2.2 Mettre à la disposition des jeunes qui vivent des violences en contexte de relations intimes ou se questionnent un espace de partage dans leur école
	C2.3 Examiner les mythes associés à la violence dans les relations intimes	A.2.3 Reconnaître que certains jeunes sont plus à risque de subir des violences en contexte de relations intimes	SE 2.3 saisir les nuances de la violence dans les relations amoureuses et intimes chez les jeunes	
	C2.4 Mieux comprendre certaines réalités spécifiques des jeunes plus à risque de subir de la VRA (la communauté LGBTQ+, filles)			
	C2.5 Connaître la distinction entre la violence et un conflit			

Objectifs de performance <i>Au terme de la formation, les membres du personnel scolaire...</i>	Objectifs de changement			
	Individuel			Environnemental
	Connaissances	Attitudes	Self-efficacy	Soutien (S)
OP3. Reconnaissent leur rôle dans la promotion des relations amoureuses et intimes positives et la prévention de la VRA	C3.1 Connaitre le rôle du personnel scolaire dans l'éducation à la sexualité	A3.1 Prendre conscience que leurs qualités de pédagogue peuvent servir également en éducation à la sexualité	SE 3.1 Être plus confiant·e envers ses propres qualités contribuant à l'éducation sexuelle des jeunes	S3.1 Prendre conscience de l'importance des collègues
		A3.2 Réfléchir sur leur rôle perçu par rapport aux relations amoureuses et intimes des jeunes		S3.2 Reconnaître les forces du travail d'équipe

Objectifs de performance <i>Au terme de la formation, les membres du personnel scolaire...</i>	Objectifs de changement			
	Individuel			Environnemental
	Connaissances	Attitudes	Self-efficacy	Soutien (S)
OP4. Acquis d'habiletés sur les façons adéquates de répondre aux questions des jeunes	C4.1 Connaître les besoins derrière les questions des jeunes	A.4.1 Reconnaître que l'approche par questions ouvertes est idéale pour répondre aux questions des jeunes	SE 4.1 Se sentir confiant.e à l'idée d'utiliser l'approche par questions	S 4.1 Prendre conscience de la plus-value d'échanger avec les autres membres du personnel scolaire sur les questions des jeunes.
		A.4.2 Prendre conscience des facteurs facilitant les échanges avec les jeunes sur les relations amoureuses et intimes	SE4.2 Développer ses capacités à poser des questions ouvertes aux jeunes	
		A4.3 Se sentir à l'aise de discuter de relations intimes positives	SE4.3 Se sentir outillé-e pour échanger avec les jeunes sur les relations amoureuses et intimes	

Objectifs de performance	Objectifs de changement			
	Individuel			Environnemental
	Connaissances	Attitudes	Self-efficacy	Soutien (SS)
OP5. Offrir du soutien adéquat aux jeunes qui vivent de la violence en conte ou en questionnement	C.5.1 Connaître les réactions à éviter et à privilégier lors d'une confidence d'un-e jeune liée à la VRA	A5.1 Reconnaître l'importance de venir en aide à quelqu'un qui vit de la violence en contexte de relations intimes	SE 5.1 Se sentir capable de recevoir une confidence de VRA de manière adéquate	S.5.1 Promouvoir les organismes locaux et régionaux qui font la promotion des relations intimes positives chez les jeunes de la communauté LGBTQ+ et issus de l'immigration.
	C.5.2 Faire l'inventaire des ressources disponibles	A5.2 Être plus à l'aise de réagir adéquatement face aux confidences des jeunes	SE5.2 Développer des habiletés d'intervention et de soutien face aux jeunes impliqués dans des situations de violence en contexte de relations intimes	S5.2 Accompagner les étudiant·e·s vers des ressources d'aide

ANNEXE D : ANNONCE DE RECRUTEMENT QUESTIONNAIRE ANALYSE DES
BESOINS

ÉTINCELLES

Pour des parcours amoureux et intimes positifs

Vous travaillez dans une école secondaire ?

Questionnaire en ligne sur vos besoins en matière d'éducation à la sexualité, plus précisément quant à la violence dans les relations amoureuses

Qui ? Enseignant.es & intervenant.es

Durée ? 20 minutes

ANNEXE E : ANNONCE DE RECRUTEMENT ENTREVUE POUR ANALYSE DES
BESOINS

Étincelles

Pour des parcours amoureux et intimes positifs

**Vous travaillez dans une école secondaire ?
Vous êtes impliqué-e dans l'éducation à la sexualité ?**

Nous voulons réaliser des entrevues téléphoniques avec des enseignant-es et des intervenant-es scolaire pour connaître leurs besoins en matière d'éducation à la sexualité et plus précisément quant à la violence dans les relations amoureuses.

.....

Quand ? Au moment de votre choix | En mars ou avril 2020

Durée ? Entre 20 et 30 minutes | Au téléphone

Comment ? Écrivez à Marily Julien | julien.marily@uqam.ca

.....

UQÀM | Département de sexologie



ANNEXE F : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ANALYSE DES BESOINS (QUESTIONNAIRE)



Responsable du projet : Martine Hébert, Ph.D., Professeure au Département de sexologie de
l'Université du Québec à Montréal
Projet financé par l'Agence de santé publique du Canada

Chers membres du personnel scolaire,

L'équipe du projet Étinzelles souhaite développer un nouveau programme préventif abordant la promotion des relations harmonieuses et la violence dans les relations amoureuses chez les jeunes. Celui-ci est destiné aux jeunes, à leurs parents et au personnel scolaire des écoles secondaires. Pour que ce programme reflète bien la réalité et les besoins du personnel scolaire, l'équipe a développé un questionnaire en ligne pour interroger les enseignant.es, les intervenant.es scolaires et tous autres membres du personnel scolaire.

EN QUOI CONSISTE VOTRE PARTICIPATION

Si vous le souhaitez, votre implication consiste à compléter un questionnaire en ligne au moment de votre choix.

Durée moyenne : 20 minutes

Aucune compensation n'est offerte pour votre participation

QUELS SONT LES AVANTAGES ET LES RISQUES?

En remplissant ce questionnaire, vous aurez l'opportunité de vous questionner sur votre aisance et vos besoins à l'égard des relations amoureuses positives chez les jeunes et à l'égard de la violence en contexte amoureux. À notre connaissance, les désavantages à remplir ce questionnaire ce minime. Il importe de souligner qu'outre des questions de type sociodémographique comme votre âge, votre genre et les caractéristiques de votre emploi, aucune question personnelle ne sera demandée : l'objectif est plutôt d'obtenir votre opinion quant à vos expériences et vos besoins au niveau professionnel. De plus, il n'y a aucune obligation à répondre à toutes les questions. Sachez aussi que les

responsables du projet demeurent des personnes-ressources disponibles pour toutes questions ou inconvénients de votre part et celles-ci pourront vous référer à des ressources appropriées en cas de besoin.

VOTRE PARTICIPATION EST CONFIDENTIELLE

Toutes vos réponses aux questions sont confidentielles. Vos réponses seront transmises anonymement à une base de données. Rien ne permettra de vous identifier et aucune information ne sera recueillie à votre insu. Les résultats ne vous seront pas communiqués directement. Les résultats de cette étude serviront à l'élaboration d'une formation à l'attention du personnel scolaire du Québec en matière de promotion des relations amoureuses positives et de prévention de la violence dans les relations amoureuses des jeunes. Aussi, les résultats serviront à des fins de publications scientifiques, seront présentés dans des colloques et des congrès scientifiques sans qu'aucune information ne permette de vous identifier.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire et se fait en toute liberté. Ceci signifie que vous acceptez de participer à ce questionnaire sans aucune contrainte ou pression extérieure. Par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation à tout moment sans devoir fournir d'explication. De plus, aucune compensation financière ne sera offerte suite à votre participation.

ET MAINTENANT?

Si vous souhaitez participer, appuyez sur la case ci-dessous « → ». Une fiche contenant des ressources s'affichera, suivie du questionnaire qui débutera à la page suivante.

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice :

Catherine Moreau, coordonnatrice de recherche

Département de sexologie, UQAM

Adresse courriel : moreau.catherine@uqam.ca

Téléphone : 514 987-3000 poste 8722

DES QUESTIONS SUR VOS DROITS?

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) de l'UQAM a approuvé ce projet et en assure le suivi (#3158_e_2019). Pour toute information en lien avec l'éthique, vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro 514 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse ciereh@uqam.ca. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant.e à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel : ombudsman@uqam.ca ou téléphone : 514 987-3151).

Votre collaboration est essentielle pour nous aider à mieux connaître les besoins des membres du personnel scolaire quant à l'éducation à la sexualité et aux relations amoureuses positives chez les jeunes. L'équipe de recherche tient à vous remercier.

En appuyant sur cette 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 de façon confidentielle et qu'il sera impossible de m'identifier suite à la transcription de l'entrevue.

Liste de ressources pour les jeunes et leur entourage

Ressources pour les jeunes

Tel-Jeunes : équipe d'intervenant.es disponibles tous les jours, à toutes heures.

Téléphone : 1 800 263-2266 | Texto : 514 600-1002 | Site web : www.teljeunes.com

Ressources pour les parents

LigneParents : équipe d'intervenant.es disponibles tous les jours, à toutes heures.

Téléphone : 1 800 361-5085 | Clavardage en ligne et site web : www.ligneparents.com

Ressources accessibles pour tous

Interligne : soutien et information pour les personnes concernées par la diversité sexuelle et la pluralité des genres. Accessible tous les jours, à toutes heures.

Téléphone ou Texto : 1 888 505-1010 | Site web : www.interligne.co

Ligne d'écoute pour les victimes d'agression sexuelle : écoute, information et références destinées aux victimes d'agression sexuelle, à leurs proches ainsi qu'aux intervenant.es. Accessible tous les jours, à toutes heures.

Téléphone : 1 800 933-9007 | Site web : www.agressionssexuelles.gouv.qc.ca

Suicide-Action Montréal : ligne d'écoute pour les personnes qui pensent au suicide, à celles qui sont inquiètes pour un proche ou à celles qui ont perdu un être cher par suicide.

Accessible tous les jours, à toutes heures.

Téléphone : 1 866 277-3553 | Site web : www.suicideactionmontreal.org

Tel-Aide : ligne d'écoute ouverte à toute personne qui ressent le besoin de se confier, de parler ou de briser la solitude. Accessible tous les jours, à toutes heures.

Téléphone : 514 935-1101 | Site web : www.telaide.org

Drogue : Aide et référence : ligne de soutien et d'information aux personnes concernées par la toxicomanie. Accessible en français et en anglais, tous les jours, à toutes heures.

Téléphone : 1 800 265-2626 | Site web : www.drogue-aidereference.qc.ca

SOS Violence Conjugale : services d'information, de soutien de référence aux personnes victimes de violence conjugale ou concernées par cette problématique. Accessible en français et en anglais, tous les jours, à toutes heures.

Téléphone : 1 800 363-9010

Pour télécharger la fiche de ressources, [appuyez ici](#)

ANNEXE G : QUESTIONNAIRE POUR ANALYSE DES BESOINS



SECTION A – INFORMATIONS SOCIODÉMOGRAPHIQUES

1. À quel genre vous identifiez-vous?
 - ☐ Femme
 - ☐ Homme
 - ☐ Non binaire
 - ☐ Je préfère ne pas répondre
 - ☐ Autre → précisez : _____
2. Dans quelle catégorie d'âge vous situez-vous?
 - ☐ 18-29 ans
 - ☐ 30-39 ans
 - ☐ 40-49 ans
 - ☐ 50-59 ans
 - ☐ 60 ans et plus
3. À quel groupe ethnique ou culturel vous identifiez-vous le plus (ex. : Québécois, Européen, Premières Nations)?
 - ☐ Québécois ou Canadien
 - ☐ Premières Nations, Inuits, Métis, Autochtones, etc.
 - ☐ Latino-Américain (Amérique centrale ou Amérique du Sud)
 - ☐ Afro-Américain / Afrique noire
 - ☐ Asiatique (Chine, Japon, Laos, Philippines, Inde, etc.)
 - ☐ Européen de l'Ouest (France, Espagne, Allemagne, Grèce, etc.)
 - ☐ Européen de l'Est (Hongrie, Roumanie, Ukraine, etc.)
 - ☐ Caribéens / Antillais
 - ☐ Afrique du Nord (Maghreb) / Moyen-Orient
 - ☐ Autre : Précisez : _____
4. Dans quelle région administrative travaillez-vous ?
 - ☐ Abitibi-Témiscamingue
 - ☐ Bas-Saint-Laurent
 - ☐ Capitale-Nationale
 - ☐ Centre-du-Québec

- ☐ Chaudière-Appalaches
- ☐ Côte-Nord
- ☐ Estrie
- ☐ Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine
- ☐ Lanaudière
- ☐ Laurentides
- ☐ Laval
- ☐ Mauricie
- ☐ Montérégie
- ☐ Montréal
- ☐ Nord-du-Québec
- ☐ Outaouais
- ☐ Saguenay-Lac-Saint-Jean

5. Dans quel milieu scolaire travaillez-vous actuellement ?

- ☐ École publique francophone
- ☐ École privée francophone
- ☐ École publique anglophone
- ☐ École privée anglophone
- ☐ Autre → précisez : _____

6. Quel est votre titre d'emploi actuel?

7. Depuis combien de temps occupez-vous cet emploi?

- ☐ 0-5 ans
- ☐ 6-10 ans
- ☐ 11-15 ans
- ☐ 15 ans et plus
- ☐ Commentaire : _____

8. Auprès des jeunes de quel niveau du secondaire travaillez-vous ? Cochez plus d'un choix si applicable.

- ☐ Secondaire 1
- ☐ Secondaire 2
- ☐ Secondaire 3
- ☐ Secondaire 4
- ☐ Secondaire 5
- ☐ Je travaille avec des élèves de tous les niveaux
- ☐ Je ne travaille pas directement auprès d'élèves
- ☐ Autre → précisez : _____

9. Quelle(s) matière(s) enseignez-vous ?

- ☐ Anglais
- ☐ Espagnol

- ☐ Français
- ☐ Art
- ☐ Danse
- ☐ Musique
- ☐ Mathématique
- ☐ Biologie
- ☐ Chimie
- ☐ Physique
- ☐ Science et technologie
- ☐ Éducation physique
- ☐ Éthique et culture religieuse
- ☐ Histoire
- ☐ Géographie
- ☐ Éducation financière
- ☐ Autre → précisez : _____

10. Avez-vous déjà participé à une session de formation sur l'éducation à la sexualité dans le cadre de votre travail actuel ou passé?

- ☐ Non
- ☐ Oui

10.a Si oui, à quel moment avez-vous reçu cette formation?

- ☐ Il y a moins de 5 ans
- ☐ Il y a 5 ans ou plus

10.b. Si oui, quel(s) étai(ent) le(s) sujet(s) ?

- ☐ Croissance sexuelle humaine et image corporelle
- ☐ Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales
- ☐ Vie affective et amoureuse
- ☐ Agression sexuelle
- ☐ Grossesse et naissance
- ☐ Globalité de la sexualité (rôle positif de la sexualité dans la vie des jeunes)
- ☐ Agir sexuel
- ☐ Infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse
- ☐ Autre → précisez : _____

11. Combien d'années d'expérience cumulez-vous en matière d'éducation à la sexualité ?

- ☐ 0-5 ans
- ☐ 6-10 ans
- ☐ 11-14 ans
- ☐ 15 ans et plus

SECTION B – AISANCE

Sur une échelle de 0 à 7, à quel point vous sentez-vous à l'aise de faire chacune des actions proposées auprès des jeunes de votre école :

0 -----7
Je ne me sens pas à l'aise Je me sens totalement à l'aise

À quel point vous sentez-vous à l'aise de...	Encerlez le chiffre qui correspond à votre réponse
1. Aborder le sujet des relations amoureuses saines avec vos élèves.	0 1 2 3 4 5 6 7
2. Aborder le sujet de la violence dans les relations amoureuses avec vos élèves	0 1 2 3 4 5 6 7

SECTION C – PRATIQUE DE RÉFÉRENCEMENT

Est-ce qu'un jeune vous a déjà confié avoir été victime de violence dans les relations amoureuses ?

- ☐ Oui
☐ Non

Quelles sont les ressources auxquelles vous pouvez vous référer si un.e élève vit de la violence dans sa relation amoureuse

Précisez : _____

Si applicable, combien d'élèves avez-vous référé l'an passé à de tels services dans ce contexte?

- ☐ Jamais
☐ 1 à 2 fois
☐ 3 à 4 fois
☐ 5 à 6 fois
☐ 7 à 9 fois
☐ 10 fois ou plus

SECTION D – BARRIÈRES À ABORDER LA VIOLENCE DANS LES RELATIONS AMOUREUSES

Indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes...	Totalement en désaccord	En désaccord	En accord	Totalement en accord
1. Je manque d'outils pour soutenir des initiatives de prévention de la violence dans les relations amoureuses	1	2	3	4
2. J'aborderais le sujet seulement si j'avais des doutes qu'un.e élève était victime de violence dans sa relation amoureuse	1	2	3	4
3. J'ai les connaissances nécessaires pour soutenir une initiative de prévention de la violence dans les relations amoureuses auprès des élèves	1	2	3	4
4. La tâche du personnel enseignant et professionnel est déjà surchargée. Nous n'avons pas de temps à consacrer pour aborder la question de la violence dans relations amoureuses	1	2	3	4
5. Je ne me sens pas compétent.e à répondre aux préoccupations des élèves face à leurs relations amoureuses	1	2	3	4
6. Si les élèves n'abordent pas le sujet, je n'initierai pas la question de la violence dans les relations amoureuses	1	2	3	4
7. Je ne me sens pas à l'aise à l'idée de parler de relations amoureuses et de sexualité avec les élèves	1	2	3	4
8. Je crains qu'une initiative de prévention sur la violence dans les relations amoureuses, intégrée en milieu scolaire, suscite chez les élèves des questions auxquelles je ne saurais pas comment répondre	1	2	3	4
9. Je considère que ce n'est pas mon rôle de répondre aux préoccupations des élèves sur le thème de la violence dans les relations amoureuses	1	2	3	4
10. Je crains que mon manque d'expérience pour soutenir des initiatives de prévention de la violence dans les relations amoureuses amène plus de tort que de bien chez les élèves	1	2	3	4
11. Trop peu d'élèves vivent des situations de violence dans les relations amoureuses pour en faire un thème de discussion	1	2	3	4
12. Le fait qu'un.e élève puisse venir me dévoiler une situation de violence me décourage à aborder le sujet ouvertement	1	2	3	4
13. Je considère une initiative de prévention faisant appel aux pairs comme étant une option à privilégier en milieu scolaire	1	2	3	4
14. Je ne sens pas que j'ai l'appui de la direction pour parler de la violence dans les relations amoureuses	1	2	3	4
15. Je crains les réactions des parents si j'aborde la violence dans les relations amoureuses	1	2	3	4
16. Intervenir si j'étais témoin de violence aurait des impacts négatifs	1	2	3	4

17. Intervenir si j'étais témoin de violence pourrait empirer la situation	1	2	3	4
18. Je suis trop occupé.e pour intervenir si j'étais témoin qu'un jeune vit de la violence dans sa relation amoureuse	1	2	3	4
19. Ce n'est pas ma responsabilité d'intervenir	1	2	3	4
20. Je ne considère pas avoir les connaissances ou les habiletés pour intervenir	1	2	3	4

SECTION E – PERCEPTION DE VOS HABILÉTÉS

Sur une échelle de 0 à 10, à quel point vous sentez-vous en mesure de faire chacune des actions proposées auprès des jeunes de votre école :

0 -----5-----10
 Je me sens incapable Je me sens modérément capable Je me sens totalement capable

À quel point vous sentez-vous capable de...	Encerclez le chiffre qui correspond à votre réponse
1. Informer les jeunes des ressources disponibles à l'école en lien avec la violence dans les relations amoureuses	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Référer un.e jeune victime de violence dans sa relation amoureuse vers une ressource de l'école	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Expliquer à un.e jeune que toutes les formes de violence peuvent entraîner des répercussions importantes	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Expliquer à un.e jeune qu'aucune forme de violence n'est banale, qu'elle soit verbale, psychologique, sexuelle ou physique	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Aborder les différents enjeux liés aux premières relations amoureuses des jeunes (ex. ruptures amoureuses, la pression des pairs)	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Discuter de la violence dans les relations amoureuses avec un.e jeune	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Animer une activité sur les relations amoureuses empreintes de violence à l'adolescence	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Encourager les jeunes à résoudre leurs conflits avec leur partenaire amoureux de façon non violente et respectueuse	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Savoir comment réagir face au dévoilement d'un.e jeune qui vit de la violence dans sa relation amoureuse	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Reconnaître la présence de violence dans la relation amoureuse d'un.e jeune	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Référer un.e jeune victime de violence dans sa relation amoureuse vers une ressource à l'extérieur de l'école.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Porter une attention particulière à un.e. que vous soupçonnez vivre de la violence dans sa relation intime	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Offrir des stratégies pour aider un.e jeune à reconnaître les signes de violence dans sa relation amoureuse	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. Faire un signalement à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) pour violence dans les relations amoureuses	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. Planifier vous-mêmes des activités qui abordent les relations amoureuses à l'adolescence	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. Intervenir verbalement si je suis témoin d'un.e jeune qui exerce de la violence envers son ou sa partenaire	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

17. Référer un.e jeune auteur.e de violence dans les relations
amoureuses vers une ressource spécialisée

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

SECTION F – BESOINS DE FORMATION

- Considérez-vous avoir besoin d'outils pour en savoir d'avantage sur la promotion des relations amoureuses harmonieuses à l'adolescence (ex : vidéo, fiches d'information) ?
☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Moyennement ☐ Beaucoup
- Pour chacun des thèmes suivants, indiquez à quel point vous aimeriez obtenir de l'information pour vous aider à aborder avec vos adolescent.es des questions liées à la vie amoureuse et sexuelle.

Sélectionnez le choix qui vous convient le mieux	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup
1. Les caractéristiques des relations amoureuses saines et abusive	1	2	3	4
2. Les premières peines d'amour	1	2	3	4
3. Les jeunes les plus à risque de subir de la violence dans leur relation amoureuse (LGBTQ+, Autochtones, violence dans la famille, etc).	1	2	3	4
4. Des exemples d'activités clé en main pour aborder les relations amoureuses chez les jeunes	1	2	3	4
5. Les défis rencontrés dans les relations amoureuses à l'adolescence	1	2	3	4
6. Les différentes formes de violence dans les relations amoureuses	1	2	3	4
7. La prévalence de la violence	1	2	3	4
8. Les impacts de la violence	1	2	3	4
9. La recherche d'aide chez les jeunes	1	2	3	4
10. Les sources de conflits dans les relations amoureuses chez les jeunes	1	2	3	4
11. La fonction des conflits dans les relations amoureuses chez les jeunes	1	2	3	4
12. Les stratégies de gestion de conflits	1	2	3	4
13. Les raisons qui poussent un jeune à rester dans une relation amoureuse en dépit de la violence subie	1	2	3	4
14. Les ressources disponibles pour les victimes	1	2	3	4
15. Les pratiques gagnantes et reconnues en prévention et promotion des relations égalitaires permettant de mieux intervenir auprès de nos élèves ;	1	2	3	4
16. Autre :	1	2	3	4

3. À quel point les stratégies suivantes sont susceptibles de répondre à vos besoins ?

Sélectionnez le choix qui vous convient le mieux	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup
1. Trousse (planche) d'information et d'outils	1	2	3	4
2. Campagne sur les réseaux sociaux	1	2	3	4
3. Site web	1	2	3	4
4. Formation animée par des expert.es dans le domaine (en présentiel)	1	2	3	4
5. Formation animée par des expert.es dans le domaine (en ligne et en direct)	1	2	3	4
6. Formation animée par des expert.es dans le domaine (en ligne et pré-enregistrée)	1	2	3	4
7. Capsules vidéo sur le web	1	2	3	4
8. Ligne d'écoute et de référence téléphonique	1	2	3	4
9. Clavardage en ligne	1	2	3	4
10. Livres ou guides	1	2	3	4
11. Autre (précisez)	1	2	3	4

4. Si vous aviez à suivre une formation en ligne, à quel point souhaiteriez-vous que cette formation ait les caractéristiques suivantes :

Sélectionnez le choix qui vous convient le mieux	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup
12. Formation asynchrone avec présentation Powerpoint défilante et voix de narration	1	2	3	4
13. Formation asynchrone avec présentation Powerpoint défilante et voix de narration	1	2	3	4
14. Formation asynchrone avec animation et voix de narration (ex. : animation de personnages, animation et apparition graduelle de texte à l'écran, etc.	1	2	3	4
15. Formation asynchrone avec vidéo de personnes animatrices qui s'adressent à l'écran	1	2	3	4
16. Formation asynchrone qui alterne toutes les options précédentes	1	2	3	4
17. Lors de la formation asynchrone, avoir la possibilité de revenir en arrière pendant la formation	1	2	3	4
18. Lors de la formation asynchrone, avoir la possibilité de mettre la formation sur pause	1	2	3	4
19. Lors de la formation asynchrone, avoir la possibilité d'avancer plus rapidement certaines sections	1	2	3	4

20. Lors de la formation asynchrone, possibilité d'enregistrer sa progression et de poursuivre la formation plus tard	1	2	3	4
---	---	---	---	---

5. Si une formation abordant la promotion des relations amoureuses harmonieuses était offerte, quel moment vous conviendrait le mieux?

- ☐ Lors d'une journée pédagogique
- ☐ Après les heures de classe
- ☐ Autre → précisez : _____

ANNEXE H : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ENTREVUE POUR ANALYSE DES BESOINS



Responsable du projet : Martine Hébert, Ph.D., Professeure au Département de sexologie de l'Université du Québec à Montréal
Projet financé par l'Agence de santé publique du Canada

Chers membres du personnel scolaire,

L'équipe du projet Promouvoir des parcours amoureux positifs chez les jeunes (PAJ+) souhaite développer un nouveau programme préventif abordant la promotion des relations harmonieuses et la violence dans les relations amoureuses chez les jeunes. Celui-ci est destiné aux jeunes, à leurs parents et au personnel scolaire des écoles secondaires. Pour que ce programme reflète bien la réalité et les besoins du personnel scolaire, l'équipe souhaite réaliser des entrevues individuelles pour réfléchir à la première année de déploiement des contenus obligatoires en éducation à la sexualité, en plus de questionner les participant.es sur leurs besoins spécifiques quant aux relations amoureuses chez les jeunes.

Tous les détails entourant cette démarche sont inscrits ci-dessous et il est important de prendre le temps de lire toutes les sections avant de confirmer votre accord à participer. N'hésitez pas à appeler la personne responsable des entrevues si vous avez des questionnements: ses coordonnées sont indiquées plus loin sur cette page.

EN QUOI CONSISTE VOTRE PARTICIPATION

Votre implication consiste à participer à une entrevue par téléphone au moment de votre choix (ex. : pause du dîner ou fin de journée).

L'entrevue dure en moyenne 30 minutes

Aucune compensation n'est offerte pour votre participation

QUELS SONT LES AVANTAGES ET LES RISQUES?

En participant à cette entrevue, vous aurez l'occasion de réfléchir à votre implication lors de la première année de déploiement des contenus obligatoires en éducation à la sexualité, en plus de vous questionner plus spécifiquement sur vos besoins à l'égard des relations amoureuses saines chez les jeunes et la violence en contexte amoureux. À notre connaissance, les

désavantages à cette entrevue sont minimales. Cependant, puisque le projet portera entre autres sur l'éducation à la sexualité et la violence dans les relations amoureuses, il est possible que vous soyez inconfortables à l'idée de répondre à certaines questions. Il importe de souligner qu'aucune question personnelle ne sera demandée : l'objectif est plutôt d'obtenir votre opinion quant à vos expériences professionnelles. De plus, il n'y a aucune obligation à répondre à toutes les questions. Sachez aussi que les responsables du projet demeurent des personnes-ressources disponibles pour toutes questions ou inconforts de votre part et celles-ci pourront vous référer à des ressources appropriées en cas de besoin.

VOTRE PARTICIPATION EST CONFIDENTIELLE

Toutes vos réponses aux questions de l'entrevue sont confidentielles. L'entrevue sera enregistrée de façon audio afin de permettre à l'équipe de réécouter l'enregistrement et de transcrire l'entrevue. Au sein du verbatim, votre nom ne sera pas inscrit. Lorsque le verbatim sera complété, le fichier audio sera détruit avec un logiciel spécialisé.

Aussi, votre nom et vos coordonnées se retrouveront dans un fichier numérique sur l'ordinateur de la coordonnatrice afin qu'elle puisse communiquer avec vous. Ces informations seront conservées dans un fichier nécessitant un mot de passe et ne seront jamais partagées à d'autres équipes ou organisations.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire et se fait en toute liberté. Ceci signifie que vous acceptez de participer à une entrevue sans aucune contrainte ou pression extérieure. Par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation à tout moment sans devoir fournir d'explication. Votre accord à participer implique que vous acceptez que l'équipe de recherche utilise les renseignements recueillis pour des articles scientifiques, des conférences, des thèses de doctorat et mémoires de maîtrise. De plus, aucune compensation financière ne sera offerte suite à votre participation.

ET MAINTENANT?

Si vous souhaitez participer, vous devez lire les sections qui suivent et appuyer sur la case ci-dessous « → ». À la page suivante, vous devrez préciser la date et l'heure de votre entrevue pour que nous puissions nous assurer de votre identité, tout en conservant votre confidentialité (vous n'aurez pas à écrire votre nom sur ce formulaire en ligne). Quelques questions supplémentaires nous permettront de dresser un portrait des personnes qui auront participé aux entrevues (ex.: votre catégorie d'âge, votre milieu de travail, votre titre d'emploi, etc.).

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice :

Catherine Moreau, Professionnelle de
recherche (UQAM) Adresse courriel :
moreau.catherine@uqam.ca Téléphone : 514
987-3000 poste 8722

Voici une référence disponible gratuitement pour répondre à vos questions en cas de besoin :
Tel-Aide, disponible en tout temps : 514 935-1101

DES QUESTIONS SUR VOS DROITS?

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) de l'UQAM a approuvé ce projet et en assure le suivi (#3158_e_2019). Pour toute information en lien avec l'éthique, vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro 514 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse ciereh@uqam.ca. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant.e à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel : ombudsman@uqam.ca ou téléphone : 514 987-3151).

Votre collaboration est essentielle pour nous aider à mieux connaître les besoins des membres du personnel scolaire quant à l'éducation à la sexualité et aux relations amoureuses positives chez les jeunes. L'équipe de recherche tient à vous remercier.

En appuyant sur cette 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 de façon confidentielle et qu'il sera impossible de m'identifier suite à la transcription de l'entrevue.

ANNEXE I : CANEVAS D'ENTREVUE

Canevas d'entrevue – Personnel Scolaire
Préambule
Remercier le/la participant.e
Rappel des objectifs et de la nature de l'entrevue
Rappel que l'entrevue est enregistrée pour retranscription
Répondre aux questions
Questions d'introduction
La première question porte sur votre expérience professionnelle depuis l'intégration des contenus obligatoires du ministère Depuis l'intégration des contenus obligatoires du ministère, quelle place prend l'éducation à la sexualité dans votre école ?
Promotion des relations amoureuses positives et prévention de la violence dans les relations amoureuses
Les prochaines questions porteront sur vos expériences au sujet de la promotion des relations amoureuses positives/harmonieuses et de la prévention de la violence dans les relations amoureuses chez les jeunes. Avez-vous eu l'occasion d'aborder le sujet des relations amoureuses avec les jeunes ? Comment avez-vous abordé le sujet ? Quels sont des exemples d'activités qui étaient mises en place ? Comment ça s'est déroulé ? Si applicable, quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ? (Par exemple, la réaction des parents, au niveau du soutien de la direction, soutien de la part des collègues de l'école). Avez-vous eu l'opportunité de mettre en place des solutions ? Si oui, lesquelles ? Si applicable, quelles sont vos craintes à l'idée d'aborder ces sujets avec les jeunes ? Qu'est-ce qui pourrait accroître votre niveau de confiance ? Êtes-vous déjà intervenu auprès d'un jeune qui vivait des difficultés dans sa relation amoureuse ? <i>Si oui,</i> <i>Comment l'intervention s'est-elle déroulée ?</i> <i>Qu'est-ce qui s'est bien passé ?</i> <i>Quels ont été les défis rencontrés ?</i> <i>Qu'est-ce qui pourrait faciliter vos interventions dans l'avenir afin qu'elles soient plus optimales ?</i> Pouvez-vous donner l'exemple d'une situation au cours de laquelle vous vous êtes senti particulièrement efficace au moment d'intervenir ou accompagner un.e élève qui a subi de la violence dans sa relation amoureuse ? À quoi attribuez-vous votre sentiment d'efficacité dans cette situation ? Quelle est votre perception de l'encadrement fourni par l'établissement scolaire, tant au niveau de la direction que vos collègues ? (Demander aussi pour le soutien et la rétroaction). Comment cela influence votre sentiment d'efficacité à faire la promotion des relations amoureuses égalitaires ?

Quelles sont vos sources d'inspirations, comme des personnes ou des initiatives, qui ont influencé ou influencent votre manière d'aborder la prévention de la violence dans les relations amoureuses ?

Comment pensez-vous que votre enseignement ou que vos interventions par rapport à la violence dans les relations amoureuses a un impact sur les élèves ?

Dans votre établissement scolaire, considérez-vous avoir les ressources nécessaires (budget et ressources humaines) pour promouvoir des relations positives et prévenir la violence dans les relations amoureuses ? Pour quelles raisons ?

Développement d'une formation

Les prochaines questions porteront sur le développement d'une formation pour le personnel scolaire concernant la promotion des relations amoureuses égalitaires et la prévention de la violence dans les relations amoureuses.

Si vous aviez l'occasion de mettre sur pied une formation pour le personnel scolaire du Québec en lien avec la promotion des relations positives et la prévention de la violence dans les relations amoureuses, à quoi ressemblerait-elle ?

Quels seraient les objectifs de la formation ?

Quelles seraient les thématiques abordées? Quelles thématiques vous semblent prioritaires ? (p.ex., statistiques, ressources disponibles, trucs pour aborder le sujet avec des jeunes, etc.)

Quelle serait la durée (optimale VS réaliste) ?

Quel serait le format de cette formation ?

Qui animerait cette formation ?

Conclusion

Remercier le/la participant.e de sa participation.

Rappeler que cette analyse des besoins permettra de soutenir l'élaboration d'une formation pour le personnel scolaire.

Rappeler la confidentialité des propos échangés.

L'inviter à communiquer avec l'équipe s'il/elle en ressent le besoin.

ANNEXE J : LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER À LA FORMATION ET AU QUESTIONNAIRE



PROMOUVOIR LES RELATIONS



Bonjour,

Le Programme Étinzelles, déployé cette année dans votre école, vise la promotion des relations amoureuses et intimes positives chez les jeunes de secondaire 3 et 4 et par le fait même, la prévention de la violence dans leur parcours relationnel.

Co-construit par une équipe du Département de sexologie de l'UQAM, de Tel-jeunes et de la Direction régionale de santé publique de Montréal, le Programme Étinzelles permet de rejoindre non seulement les jeunes via des ateliers en classe, mais également les adultes de confiance de leur entourage, via des capsules vidéo en ligne, et le personnel scolaire qui les entourent, via une formation en ligne.

Afin d'évaluer les effets du Programme Étinzelles dans votre école, nous invitons les membres de l'équipe-école (enseignant.es, intervenant.es, surveillant.es, membres de la direction, etc.) à participer à une formation en ligne individuelle et asynchrone d'une durée de 1h30 (avec possibilité d'arrêt et de reprise). Cette formation vise à outiller le personnel scolaire avant que les jeunes de votre école ne débutent les ateliers en classe du Programme Étinzelles.

Votre participation est volontaire et vous n'êtes pas obligé.e d'y participer.

Si vous souhaitez participer, vous devrez au moment de votre choix d'ici le **1^{er} mai 2022** :

Remplir un questionnaire en ligne de 20 minutes avant la formation

Compléter la formation en ligne

Remplir un questionnaire en ligne de 20 minutes après la formation.

Les questionnaires contiennent des questions quant à vos connaissances, à votre perception des relations amoureuses et intimes à l'adolescence et de la violence dans celles-ci, et à votre rôle en tant que membre de l'équipe-école. Aucune question personnelle ne vous sera demandée et sachez que vous n'êtes pas obligé.e de répondre à toutes les questions. Vous pouvez aussi arrêter votre participation à tout moment. Vos réponses seront confidentielles.

Si vous souhaitez participer, cliquer sur le lien suivant pour accéder au site de la formation :
<https://formationetincelles.uqam.ca>

L'équipe du Programme Étincelles vous remercie de votre participation !

Pour toutes questions concernant le projet Étincelles :

Catherine Moreau, coordonnatrice

etincelles-sparx@uqam.ca; 514 987-3000, poste 8722

ANNEXE K : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉVALUATION DE LA FORMATION



ÉVALUATION DE LA FORMATION EN LIGNE DU PROGRAMME ÉTINCELLES POUR LES MEMBRES DU PERSONNEL SCOLAIRE

Chercheure principale :

- Martine Hébert, Ph. D., Université du Québec à Montréal

Membres de l'équipe :

- Mylène Fernet, Ph. D., Université du Québec à Montréal
- Martin Blais, Ph. D., Université du Québec à Montréal
- Jacinthe Dion, Ph. D., Université du Québec à Chicoutimi
- Alison Paradis, Ph. D., Université du Québec à Montréal
- Cat Tuong Nguyen, Ph. D., Direction régionale de la santé publique de Montréal
- Catherine de Pierrepont, Ph.D., Stagiaire post-doctorale, Université du Québec à Montréal
- Geneviève Brodeur, M.A., Candidate au doctorat, Université du Québec à Montréal

Coordonnatrice :

- Catherine Moreau, M.A.; 514 987-3000, poste 8722; moreau.catherine@uqam.ca

Financement :

- Agence de la Santé Publique du Canada
-

Chers membres du personnel scolaire,

Étincelles est un programme de promotion des relations amoureuses et intimes positives chez les jeunes qui inclut quatre composantes : une formation pour l'équipe-école, des ateliers pour les jeunes, des capsules vidéo pour les parents et des activités pour les comités de jeunes ambassadeurs. Plusieurs écoles secondaires du Québec participeront cette année à l'évaluation du programme.

Le but de l'étude

Puisque le programme est nouveau, nous souhaitons évaluer ses retombées auprès des jeunes, mais aussi recueillir l'opinion des autres groupes ciblés, dont le personnel scolaire. L'objectif de l'évaluation vise à bonifier chacune des composantes du programme par la suite.



Les démarches demandées aux participant-es

Si vous acceptez de participer, vous devrez répondre à un questionnaire en ligne (environ 20 minutes) sur la plateforme Qualtrics. Vous répondrez deux fois à ce questionnaire : 1) avant d'entamer la formation en ligne; et 2) après avoir complété la formation en ligne. Cette formation est gratuite et d'une durée d'environ 90 minutes. Le questionnaire comprend des questions sur les sujets suivants : vos connaissances sur les relations amoureuses et intimes des jeunes; votre perception quant à vos habiletés en lien avec la promotion des relations amoureuses positives et la prévention de la violence dans les relations amoureuses et intimes chez les jeunes; votre rôle en lien avec la promotion et la prévention; vos réactions face à des mises en situation; vos motivations en matière de formation; votre intention de transférer vos acquis suite à la formation; l'utilité perçue de la formation offerte et le soutien offert dans votre école en matière de formation. Votre appréciation de la formation sera également abordée, alors que le portrait des personnes participantes sera dressé à l'aide de questions sociodémographiques. Il est important de rappeler que vos réponses sont anonymes puisque vous n'aurez pas à inscrire votre nom sur le questionnaire et qu'aucune autre donnée personnelle ne sera enregistrée.

Les avantages et les risques liés à votre participation

Vous aurez l'occasion de réfléchir à votre pratique professionnelle quant aux relations amoureuses et intimes chez les jeunes, ainsi qu'à vos habiletés à aborder ce sujet. À notre connaissance, les risques associés à votre participation sont minimes. Certaines questions pourraient être inconfortables, notamment celles liées à la violence dans les relations amoureuses et intimes. Il importe de souligner qu'aucune question personnelle ne sera demandée : l'objectif est d'obtenir de l'information quant à votre expérience professionnelle. De plus, il n'y a aucune obligation de répondre à toutes les questions. Sachez aussi que les responsables du projet demeurent des personnes-ressources disponibles pour toutes questions ou inconforts de votre part. En cas de besoin, il nous fera plaisir de vous référer vers des ressources appropriées.

La confidentialité des participant-es

Toutes vos réponses seront conservées de manière entièrement confidentielle par notre équipe. Votre nom ne sera jamais inscrit dans le questionnaire, car vous utiliserez un code pour vous identifier. Ce code sert à nous assurer que c'est la même personne qui a répondu aux deux questionnaires.

La participation est volontaire

Votre participation à ce projet est volontaire et vous êtes libre d'y participer en totalité ou en partie, de mettre fin à votre participation en tout temps et sans avoir à en expliquer la raison. Votre accord à participer implique que vous acceptez que l'équipe de recherche utilise les renseignements recueillis pour des articles scientifiques, des conférences, des



thèses de doctorat et des mémoires de maîtrise. Par contre, les résultats demeurent anonymes. Si vous décidez de vous retirer du projet après y avoir participé, l'équipe de recherche pourra retirer vos données si vous en faites la demande. Aucune compensation financière ne sera offerte suite à votre participation.

La personne responsable du projet

Si vous souhaitez obtenir plus d'informations, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du projet. Sachez que la direction de votre école n'est pas l'instance responsable de cette étude, mais bien l'équipe de recherche.

Catherine Moreau, coordonnatrice de l'évaluation

Courriel : moreau.catherine@uqam.ca

Téléphone : 514 987-3000, poste 8722

Voici quelques ressources disponibles si vous ressentez le besoin de parler :

- Tel-Aide, disponible 24h/7jours : 514 935-1101

- Ordre professionnel des sexologues du Québec (OPSQ) : 438 386-6777 ;

www.opsq.org

- Ordre des psychologues du Québec (OPQ) : 514 738-1223 ; www.ordrepsy.qc.ca

Le comité éthique qui a approuvé le projet

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) de l'UQAM a approuvé ce projet et en assure le suivi (#3159_e_2020). Pour toute information en lien avec l'éthique, vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro 514 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse ciereh@uqam.ca. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM

(Courriel: protectriceuniversitaire@uqam.ca; Téléphone: 514 987-3151).

Votre collaboration à ce projet est très importante afin d'évaluer les retombées de la formation pour les membres du personnel scolaire et pouvoir la bonifier.

L'équipe de recherche tient à vous remercier de votre participation.



TÉL-JEUNES

UQAM | Université du Québec
à Montréal

Centre intégré
universitaire de santé
et de services sociaux
du Centre-Sud-
de l'Île-de-Montréal
Québec

Avec le financement de



Agence de la santé
publique du Canada

Public Health
Agency of Canada

Page 3 de 4



En répondant « Oui », vous confirmez que :

- Vous avez lu et compris les informations indiquées;
- Vous comprenez ce que votre participation implique;
- Vous acceptez volontairement et librement de remplir un questionnaire en ligne d'une durée approximative de 20 minutes, et ce, à deux reprises, soit avant et après la formation;
- Vous comprenez que vous pouvez arrêter votre participation à n'importe quel moment sans préjudice;
- Vous avez eu la possibilité de poser vos questions à notre équipe;
- Vous comprenez que vos réponses seront traitées de façon confidentielle.

En répondant « Non », vous refusez de participer à cette démarche.

- ☐ Oui
- ☐ Non



ANNEXE L : QUESTIONNAIRE ÉVALUATION DE LA FORMATION



QUESTIONNAIRE POUR MEMBRES DU PERSONNEL SCOLAIRE

« Évaluation de la formation en ligne »

Ce questionnaire restera confidentiel puisqu'un code d'identification vous sera attribué. Ce code nous permettra d'agencer les différents questionnaires à une même personne. Ainsi, nous vous demandons de répondre aux questions suivantes :

Le jour de votre naissance : _____

(Si vous êtes né.e le 2 juin, votre réponse sera 02)

Les deux premiers chiffres de votre adresse postale : _____

(Si votre adresse est le 7, rue des Érables, votre réponse sera 07)

Les deux premières lettres du prénom de votre mère : _____

(Si le prénom de votre mère est Joanne, votre réponse sera Jo)

SECTION A – VOS CONNAISSANCES SUR LES RELATIONS AMOUREUSES ET INTIMES DES JEUNES

Section présente au prétest et au post-test

Pour chacun des énoncés suivants, veuillez indiquer si vous considérez qu'il est vrai ou faux.	VRAI	FAUX
1. Si un-e jeune subit de la violence dans le contexte d'une relation amoureuse, c'est parce qu'il-elle a fait une action pour provoquer cette situation.	☐	☐
2. Au fil du temps, le cycle de violence dans les relations amoureuses a tendance à s'intensifier.	☐	☐
3. Dans une relation amoureuse, une personne qui exerce de la violence envers son-sa partenaire tente de le-la contrôler.	☐	☐
4. Une personne qui se fait souvent insulter par son-sa partenaire est victime de violence.	☐	☐
5. La violence dans les relations amoureuses des jeunes n'est pas associée à des conséquences aussi graves que la violence dans les relations conjugales adultes.	☐	☐
6. Il est très rare que les garçons soient victimes de violence dans leurs relations amoureuses.	☐	☐
7. La violence dans les relations amoureuses est peu fréquente chez les adolescent-es; c'est davantage une réalité d'adultes.	☐	☐
8. Certains signes universels permettent de savoir hors de tout doute qu'un-e jeune vit de la violence dans sa relation amoureuse.	☐	☐
9. Lorsque les adolescent-es ont des questions par rapport aux relations amoureuses et à la sexualité, ce sont généralement des questions très pointues et difficiles à répondre.	☐	☐
10. Faire semblant de frapper son-sa partenaire, ce n'est pas de la violence parce que la personne n'est pas blessée physiquement.	☐	☐
11. Dans une relation de violence, les partenaires peuvent être à la fois vivre et commettre des gestes de violence.	☐	☐
12. Dévoiler l'orientation amoureuse ou sexuelle de quelqu'un sans son accord est une forme de violence.	☐	☐
13. Une relation amoureuse et intime positive permet aux jeunes de développer leur estime personnelle et leurs habiletés relationnelles.	☐	☐
14. Tous les jeunes se sentent capables d'aller chercher de l'aide s'ils vivent des difficultés dans leurs relations amoureuses et intimes.	☐	☐
15. À travers leurs questions sur la sexualité, les jeunes expriment souvent le besoin d'être rassurés.	☐	☐

SECTION B – VOTRE PERCEPTION ENVERS VOS HABILETÉS

Section présente au prétest et au post-test

Sur une échelle de 0 à 10, à quel point vous sentez-vous en mesure de faire chacune des actions proposées auprès des jeunes de votre école :

0 -----5-----10

Je me sens incapable

Je me sens modérément capable

Je me sens totalement capable

À quel point vous sentez-vous capable de...	Encerclez le chiffre qui correspond à votre réponse
1. Discuter des relations amoureuses et intimes positives avec un-e jeune.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Répondre aux questions d'un-e jeune concernant les relations amoureuses et intimes positives.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Planifier une activité qui aborde les relations amoureuses positives des jeunes.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Animer une activité sur les relations amoureuses positives des jeunes.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Répondre aux questions d'un-e jeune concernant la violence dans les relations amoureuses et intimes.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Référer un-e jeune victime de violence dans sa relation amoureuse vers une ressource de l'école.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Expliquer à un-e jeune que toutes les formes de violence peuvent entraîner des répercussions importantes.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Expliquer à un-e jeune qu'aucune forme de violence n'est banale, qu'elle soit psychologique, sexuelle ou physique.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Aborder les différents enjeux liés aux premières relations amoureuses des jeunes (ex. ruptures amoureuses, la pression des pairs).	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Discuter de la violence dans les relations amoureuses et intimes avec un-e jeune.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Animer une activité sur la violence dans les relations amoureuses des jeunes.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Savoir comment réagir face à une confidence d'un-e jeune concernant la violence dans les relations amoureuses et intimes.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Planifier une activité qui aborde la violence dans les relations amoureuses et intimes des jeunes.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. Référer un-e jeune auteur-e de violence dans les relations amoureuses vers une ressource spécialisée.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. Reconnaître la présence de violence dans la relation amoureuse d'un-e jeune.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

SECTION C – VOTRE RÔLE

Section présente au prétest et au post-test

À quel point êtes-vous en accord avec chacun des énoncés...	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Fortement en accord
1. C'est ma responsabilité d'agir si je suis témoin d'une situation de violence entre deux jeunes partenaires.	1	2	3	4	5
2. C'est ma responsabilité d'agir si je suis au courant qu'un-e jeune vit de la violence dans sa relation amoureuse.	1	2	3	4	5
3. Le sujet des relations amoureuses et de la violence devrait être abordé à la maison, par les parents.	1	2	3	4	5
4. Le sujet des relations amoureuses et de la violence devrait être abordé à l'école, par les enseignant-es.	1	2	3	4	5
5. Le sujet des relations amoureuses et de la violence devrait être abordé à l'école, par les intervenant-es scolaires.	1	2	3	4	5
6. Je considère que ce n'est pas mon rôle d'initier des discussions en lien avec les relations amoureuses et la violence.	1	2	3	4	5
7. Je considère que ce n'est pas mon rôle de répondre aux questions des jeunes par rapport aux relations amoureuses et à la violence.	1	2	3	4	5
8. Je considère que c'est mon rôle de référer les jeunes aux bonnes ressources en cas de besoin.	1	2	3	4	5
9. Je considère que c'est mon rôle d'accueillir la confiance d'un-e jeune en lien avec la violence dans les relations amoureuses.	1	2	3	4	5

SECTION D – VOTRE MOTIVATION

Section présente au prétest et au post-test

À quel point êtes-vous en accord avec chacun des énoncés...	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Fortement en accord
1. Je sens qu'il est important de prendre part à des programmes de formation afin de renforcer mes capacités à aborder la violence avec les élèves.	1	2	3	4	5
2. Je pense qu'il est important d'apprendre de nouvelles choses à partir d'activités de formation.	1	2	3	4	5
3. Je crois qu'une activité de formation est utile pour le personnel scolaire qui occupe un poste similaire au mien.	1	2	3	4	5
4. Habituellement, je suis capable d'appliquer dans mon travail ce que j'apprends lors d'activités de formation.	1	2	3	4	5
5. Si je participe à des activités de formation, je suis confiant-e que je peux apprendre des nouvelles connaissances.	1	2	3	4	5
6. Si je participe à des activités de formation, je suis confiant-e que je peux initier des activités sur la même thématique abordée.	1	2	3	4	5

SECTION E – VOTRE INTENTION

Section présente au post-test

Répondez à chacune des affirmations suivantes en indiquant la réponse qui correspond le mieux à votre degré d'accord ou de désaccord avec celles-ci.

Afin d'assurer la mise en application de mes nouveaux apprentissages...	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Fortement en accord
1. Je discuterai avec la direction de l'école des façons de mettre en application les connaissances que j'ai acquises.	1	2	3	4	5
2. Je discuterai avec mes collègues des façons de mettre en application les connaissances que j'ai acquises.	1	2	3	4	5
3. Je réfléchirai aux diverses façons de mettre en application mes nouvelles connaissances.	1	2	3	4	5
4. Je chercherai des occasions pour mettre en application mes nouvelles connaissances.	1	2	3	4	5
5. Je réviserai le contenu de la formation afin de mettre en application mes nouvelles connaissances.	1	2	3	4	5
6. Mon supérieur immédiat sera en mesure de me soutenir dans mes efforts visant à mettre en application mes nouveaux apprentissages.	1	2	3	4	5
7. Mes collègues seront en mesure de me soutenir dans mes efforts visant à mettre en application mes nouveaux apprentissages.	1	2	3	4	5

SECTION F – UTILITÉ PERÇUE

Section présente au post-test

À quel point êtes-vous en accord avec chacun des énoncés...	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Fortement en accord
1. Globalement, j'estime que le temps passé en formation a été très utile pour mon travail.	1	2	3	4	5
2. Globalement, j'estime que la formation me sera utile pour promouvoir des relations amoureuses et intimes positives chez les jeunes.					
3. Globalement, j'estime que la formation me sera utile pour prévenir la violence dans les relations amoureuses et intimes chez les jeunes.					

SECTION G – DANS VOTRE ÉCOLE

Section présente au post-test

Répondez à chacune des affirmations suivantes en indiquant la réponse qui correspond le mieux à votre degré d'accord ou de désaccord avec celles-ci.

Dans mon école	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Fortement en accord
1. Les membres du personnel scolaire s'entraident pour apprendre.	1	2	3	4	5
2. Les membres du personnel scolaire ont le temps nécessaire pour intégrer leurs apprentissages.	1	2	3	4	5
3. Les membres du personnel scolaire échangent entre eux de façon constructive.	1	2	3	4	5
4. Les membres du personnel scolaire peuvent compter les uns sur les autres.	1	2	3	4	5
5. Les membres du personnel scolaire possèdent une certaine latitude pour adapter les objectifs d'apprentissages.	1	2	3	4	5
6. Les discussions avec les autres membres du personnel scolaire alimentent mes réflexions.	1	2	3	4	5
7. Les membres du personnel sont convaincus que la direction donne suite à leurs recommandations.	1	2	3	4	5
8. Les membres du personnel qui prennent des initiatives sont valorisés.	1	2	3	4	5
9. Les membres du personnel scolaire collaborent avec les ressources du milieu.	1	2	3	4	5
10. Dans notre milieu, les opportunités de parfaire nos connaissances et habiletés sont encouragées.	1	2	3	4	5

SECTION H – VOTRE APPRÉCIATION DE LA FORMATION

Section présente au post-test seulement

Nous aimerions maintenant vous poser des questions sur votre appréciation de la formation. Indiquez votre niveau de satisfaction des aspects de la formation :

Sélectionnez le choix qui vous convient le mieux	Tout à fait en désaccord	En désaccord	En accord	Tout à fait en accord
1. La durée de la formation était adéquate.	1	2	3	4
2. Le format de la formation était adéquat.	1	2	3	4
3. Le contenu de la formation a répondu à mes attentes.	1	2	3	4
4. J'ai appris des choses.				
5. Je considère que l'information était présentée de façon claire.	1	2	3	4
6. Cette formation est pertinente pour ma pratique.	1	2	3	4
7. Les stratégies pédagogiques utilisées étaient appropriées et facilitent les apprentissages.	1	2	3	4
8. Cette formation a répondu à mes besoins.	1	2	3	4
9. Le contenu de cette formation est pertinent pour mon travail.	1	2	3	4
10. Je prévois utiliser le contenu de cette formation dans le cadre de mon travail.	1	2	3	4
11. Je recommanderais cette formation à mes collègues.	1	2	3	4

12. Suite à la formation, estimez-vous être davantage outillé-e concernant les relations amoureuses positives à l'adolescence ?

- ☐ Beaucoup
- ☐ Moyennement
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout

13. Suite à la formation, estimez-vous être davantage outillé-e concernant la violence dans les relations amoureuses et intimes chez les jeunes ?

- ☐ Beaucoup
- ☐ Moyennement
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout

14. Quels sont les points forts de cette formation ?

15. Que reprenez-vous le plus de cette formation ?

16. Quels sont les éléments qui pourraient être bonifiés ?

17. À quel point trouvez-vous pertinent d'ajouter un module d'information complémentaire à cette formation sur les différents thèmes suivants ?

Sélectionnez le choix qui vous convient le mieux	Pas du tout pertinent	Pas pertinent	Pertinent	Très pertinent
Le consentement sexuel chez les jeunes	1	2	3	4
Que faire si vous êtes témoin d'un comportement de violence dans les relations amoureuses et intimes à l'école?	1	2	3	4
Le processus de signalement à la DPJ	1	2	3	4
Autre (spécifier) :	1	2	3	4

SECTION I – VOS INFORMATIONS GÉNÉRALES

Section présente au prétest seulement

1. À quel genre vous identifiez-vous ?

- ☐ Homme
- ☐ Femme
- ☐ Non binaire
- ☐ Je préfère ne pas répondre
- ☐ Autre (spécifier) : _____

2. Dans quelle catégorie d'âge vous situez-vous?

- ☐ 20-29 ans
- ☐ 30-39 ans
- ☐ 40-49 ans
- ☐ 50-59 ans
- ☐ 60 ans et plus

3. Comment décrieriez-vous votre appartenance ethnoculturelle (ex. : Québécois, Autochtone, Latino, Européen, etc.) ?

- ☐ Je m'identifie comme québécois-e seulement
- ☐ Je m'identifie à la fois comme québécois-e et comme : _____
- ☐ Je ne m'identifie pas comme québécois-e, je m'identifie plutôt comme : _____

4. Dans quelle région administrative travaillez-vous ?

- ☐ Abitibi-Témiscamingue
- ☐ Bas-Saint-Laurent
- ☐ Capitale Nationale
- ☐ Centre-du-Québec
- ☐ Chaudières-Appalaches
- ☐ Côte-Nord
- ☐ Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine
- ☐ Estrie
- ☐ Lanaudière
- ☐ Laurentides
- ☐ Laval
- ☐ Mauricie
- ☐ Montérégie
- ☐ Montréal
- ☐ Nord-du-Québec
- ☐ Outaouais
- ☐ Saguenay-Lac-Saint-Jean
- ☐ Autre (spécifier) : _____

5. Dans quel milieu scolaire travaillez-vous actuellement ?

- ☐ École publique francophone
- ☐ École privée francophone
- ☐ École publique anglophone
- ☐ École privée anglophone
- ☐ Autre (spécifier) : _____

5.b. Quel est le nom de l'école dans lequel travaillez actuellement? _____

6. Quel est votre titre d'emploi? _____

7. Depuis combien de temps occupez-vous cet emploi?

- ☐ 0-5 ans
- ☐ 6-10 ans
- ☐ 11-14 ans
- ☐ 15 ans et plus
- ☐ Commentaire : _____

8. Auprès des jeunes de quel niveau du secondaire travaillez-vous ? Cochez plus d'un choix si applicable.

- ☐ Secondaire 1
- ☐ Secondaire 2
- ☐ Secondaire 3
- ☐ Secondaire 4
- ☐ Secondaire 5
- ☐ Je travaille avec des élèves de tous les niveaux
- ☐ Je ne travaille pas directement auprès d'élèves
- ☐ Autre (spécifier) : _____

9. Quelle(s) matière(s) enseignez-vous ?

- ☐ Je n'enseigne pas
- ☐ Anglais
- ☐ Espagnol
- ☐ Français
- ☐ Art
- ☐ Danse
- ☐ Musique
- ☐ Mathématique
- ☐ Biologie
- ☐ Chimie
- ☐ Physique
- ☐ Science et technologie
- ☐ Éducation physique
- ☐ Éthique et culture religieuse
- ☐ Histoire
- ☐ Géographie
- ☐ Éducation financière
- ☐ Autre (spécifier) : _____

10. Dispensez-vous des contenus obligatoires en éducation à la sexualité au sein de vos cours ou plus largement dans votre école ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

11. Combien d'années d'expérience avez-vous à aborder les différents enjeux liés aux relations amoureuses et intimes avec des jeunes (ex : les mythes par rapport aux relations amoureuses, les sentiments amoureux, la différence entre l'amitié et les relations amoureuses, l'orientation sexuelle et amoureuse) ?

- ☐ 0-5 ans
- ☐ 6-10 ans
- ☐ 11-14 ans
- ☐ 15 ans et plus
- ☐ Ne s'applique pas

12. Avez-vous déjà participé à une session de formation sur l'éducation à la sexualité dans le cadre de votre travail actuel ou passé ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

12.a Si oui, à quel moment avez-vous reçu cette formation ?

- ☐ Il y a moins de 5 ans
- ☐ Il y a 5 ans ou plus

12.b. Si oui, quel(s) étai(ent) le(s) sujet(s) ?

- ☐ Croissance sexuelle humaine et image corporelle
- ☐ Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales
- ☐ Vie affective et amoureuse
- ☐ Agression sexuelle
- ☐ Grossesse et naissance
- ☐ Globalité de la sexualité (rôle positif de la sexualité dans la vie des jeunes)
- ☐ Agir sexuel
- ☐ Infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS) et grossesse
- ☐ Autre (spécifier) : _____

ANNEXE M : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT ENTREVUE
INDIVIDUELLE



FORMULAIRE D'INFORMATION ET CONSENTEMENT

Chercheuse principale : Martine Hébert, Université du Québec à Montréal

Membres de l'équipe :

Mylène Fernet, Ph. D., Université du Québec à Montréal

Martin Blais, Ph. D., Université du Québec à Montréal

Jacinthe Dion, Ph. D., Université du Québec à Chicoutimi

Alison Paradis, Ph. D., Université du Québec à Montréal

Cat Tuong Nguyen, Ph. D., Direction régionale de santé publique à Montréal

Geneviève Brodeur, candidate au doctorat interdisciplinaire en santé et société, Université du Québec à Montréal

Coordonnatrice : Maude Laflamme, 514 987-3000, poste 8722, laflamme.maude@uqam.ca

Financement : Agence de Santé Publique du Canada

Chers membres du personnel scolaire,

Étincelles est un programme de promotion des relations amoureuses et intimes positives chez les jeunes.

Puisque le programme est nouveau, nous souhaitons recueillir l'opinion des différentes populations ciblées, dont le personnel scolaire. L'objectif de l'évaluation est de pouvoir bonifier chacune des composantes par la suite.

Les démarches demandées aux participant.es

Si vous acceptez de participer, vous devrez participer à une entrevue individuelle de 30 minutes qui se déroulera sur la plate-forme Zoom. Cette entrevue aura lieu au moment de votre convenance. Les thèmes abordés lors de l'entrevue seront : votre opinion quant à la formation reçue et son utilité, et les facteurs qui facilitent et qui entravent l'application de vos acquis dans votre milieu scolaire et auprès des jeunes. Une compensation financière de 40\$ est offerte pour votre participation.

Si les questions d'entrevue vous mettent mal à l'aise, nous vous invitons à le mentionner à l'agente de recherche pour qu'une pause soit prise. À tout moment, vous pouvez choisir de poursuivre ou de mettre fin à l'entrevue, et ce, sans préjudice. Veuillez prendre note que vous pouvez, pour quelque raison que ce soit, refuser de répondre à une question sans pour autant vous retirer du projet de recherche.

Pour conclure la rencontre, une courte période d'échange est prévue avec l'agente de recherche pour vous permettre de parler de vos émotions, d'émettre vos commentaires et autres en lien avec l'expérience de recherche.

Les avantages et les risques liés à votre participation

Vous aurez l'occasion de réfléchir à votre implication auprès des jeunes quant à leurs relations amoureuses et intimes, en plus de vous questionner plus spécifiquement à l'application de vos acquis auprès des jeunes de votre école. À notre connaissance, les risques associés à votre participation sont minimes. Certaines questions pourraient être inconfortables, notamment celles liées à la violence dans les relations amoureuses. Il importe de souligner qu'aucune question personnelle ne sera demandée : l'objectif est d'obtenir de l'information quant à votre expérience professionnelle. De plus, il n'y a aucune obligation de répondre à toutes les questions. Sachez aussi que les responsables du projet demeurent des personnes-ressources disponibles pour toutes questions ou inconforts de votre part et celles-ci pourront vous référer à des ressources appropriées en cas de besoin.

La confidentialité des participant.es

La discussion sera enregistrée afin de permettre à l'équipe de réécouter l'enregistrement et d'en faire une transcription. La vidéo de l'enregistrement sera supprimée après l'entrevue pour conserver seulement l'enregistrement audio pour la transcription. Lors de la transcription, le nom des personnes participantes ne sera pas inscrit : ce document sera donc anonyme. Lorsque la transcription sera complétée, le fichier audio sera détruit avec un logiciel spécialisé.

Aussi, votre nom et vos coordonnées se retrouveront dans un fichier numérique sur l'ordinateur de la coordonnatrice afin qu'elle puisse communiquer avec vous. Ces informations seront conservées dans un fichier nécessitant un mot de passe et ne seront jamais partagées à d'autres instances.

La participation est volontaire

Votre participation à ce projet est volontaire et vous êtes libre d'y mettre fin en tout temps et sans avoir à expliquer la raison. Votre accord à participer implique que vous acceptez que l'équipe de recherche utilise les renseignements recueillis pour des articles scientifiques, des conférences, des thèses de doctorat et mémoires de maîtrise. Par contre, les résultats demeurent anonymes. Si toutefois vous souhaitez vous retirer du projet après y avoir participé, nous pourrions supprimer vos données.

La personne responsable du projet

Si vous souhaitez obtenir plus d'informations, vous pouvez écrire à la coordonnatrice du projet. Sachez que la direction de votre école n'est pas l'instance responsable de votre étude, mais bien l'équipe de recherche.

Maude Laflamme, coordonnatrice de l'évaluation

Courriel : laflamme.maude@uqam.ca

Téléphone : 514 987-3000, poste 8722

Voici une ressource disponible gratuitement si vous ressentiez le besoin de parler :

Tel-Aide, disponible 24/7 : Téléphone : 514 935-1101

Le comité éthique qui a approuvé le projet

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

Votre collaboration à ce projet est très importante afin de discuter des effets de la formation pour l'équipe-école et des facteurs qui facilitent et qui entravent l'application de vos acquis dans vos milieux respectifs. L'équipe de recherche tient à vous remercier de votre participation.

En cochant « Oui », vous confirmez que :

Vous avez lu et compris les informations indiquées;

Vous comprenez ce que votre participation implique;

Vous acceptez volontairement et librement de participer à une entrevue de 30 minutes;

Vous comprenez que vous pouvez arrêter votre participation à n'importe quel moment sans préjudice;

Vous avez eu la possibilité de poser vos questions à notre équipe;

Vous comprenez que vos réponses seront traitées de façon confidentielle.

En cochant « Non », vous refusez de participer à cette démarche.

Oui

Non

- i. *Prénom et nom de famille* : _____
- ii. *Adresse courriel* : _____
- iii. *Numéro de téléphone* : _____

ANNEXE N : CANEVAS ENTREVUE INDIVIDUELLE POUR ÉTUDES DE CAS

ENTREVUE INDIVIDUELLE – PERSONNEL SCOLAIRE

Introduction

Remercier les participant.es de leur participation

Présentation brève du projet, de l'équipe et des participant.es

Rappel des objectifs de l'entrevue : explorer les barrières et les facilitateurs rencontrés par les membres du personnel scolaire en matière d'implantation d'initiatives de prévention après la formation *Étincelles : Pour des parcours intimes positifs*

Rappel que l'entrevue sera enregistrée, mais anonymisée

À titre de rappel, la formation en ligne *Étincelles* visait à :

En apprendre davantage sur les relations amoureuses et intimes positives à l'adolescence;

Obtenir des informations et des outils concernant la violence dans les relations amoureuses et intimes des jeunes;

Revisiter les habiletés à communiquer de sujets plus intimes avec les élèves.

Questions

Milieu scolaire et rôle

Question principale : Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez de votre école secondaire (privée, public, ressources disponibles, emplacement, partenariat avec des organismes communautaires).

Question principale : Quel est votre rôle dans votre milieu scolaire ?

Question de relance : Quelles sont les fonctions que vous occupez ? Quel est votre rôle dans l'éducation à la sexualité dans votre école ?

Mise en place des initiatives

Question principale : Depuis que vous avez suivi la formation en ligne *Étincelles*, avez-vous eu l'occasion d'utiliser vos nouveaux acquis (ex : connaissances et habiletés) pour promouvoir des relations amoureuses intimes positives et prévenir les violences ?

Question de relance : Si oui, quel(s) type(s) d'initiatives avez-vous mis en place ? Comment cela s'est déroulé ?

Si non, à quoi attribuez-vous le fait que vous n'avez pas eu l'occasion d'utiliser vos nouveaux acquis ?

Facilitants au transfert des apprentissages

Question principale : Selon votre expérience, quels sont les éléments qui ont pu **faciliter** l'application de vos nouveaux acquis suite à la formation ?

Question de relance : Quels sont les facteurs individuels (ex : connaissances, motivation, confiance en vos capacités, habiletés, perception de votre rôle) ou organisationnels (ex : soutien de vos collègues, ressources humaines et financières) qui ont facilité l'application de vos nouveaux acquis suite à la formation ?

Barrières au transfert des apprentissages

Question principale: Selon votre expérience, quels sont les éléments qui ont pu **entraver** l'application de vos nouveaux acquis suite à la formation ?

Question de relance : Quels sont les facteurs individuels (ex : connaissances, motivation, confiance en vos capacités, habiletés, perception de votre rôle) ou organisationnels (ex : soutien de vos collègues, ressources humaines et financières) qui ont entravé l'application de vos nouveaux acquis suite à la formation ?

Conclusion

Remercier les participant.es de leur participation

Les inviter à communiquer avec l'équipe s'ils en ressentent le besoin et leur fournir une liste de ressources

Leur faire parvenir leur compensation financière (40\$)

ANNEXE O : CERTIFICATION ÉTHIQUE



Le 25 février 2021

Madame Martine Hébert
Professeure
Département de sexologie

Objet : Rapport de suivi éthique

Titre du projet : *1er volet du projet Promouvoir des Parcours Amoureux + chez les Jeunes (PAJ+) - Élaboration du programme*

No : 3158_2021, rapport 2098

Statut : En cours

Financement : Agence de la santé publique du Canada

Madame,

En référence au projet de recherche susmentionné ayant reçu l'approbation initiale au plan de l'éthique de la recherche, le 13 mai 2019, le Comité institutionnel juge votre rapport d'avancement conforme aux normes établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (2015) et délivre le renouvellement de votre certificat d'éthique, valide jusqu'au **1 février 2022**.

Le présent rapport de suivi annuel implique l'ajout de la personne suivante au sein de l'équipe de recherche universitaire : Laïla Bénard (Étudiante, UdeM)

En terminant, je vous rappelle qu'il est de votre responsabilité de communiquer au Comité institutionnel les **modifications importantes**¹ qui pourraient être apportées à votre projet en cours de réalisation. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, à défaut de quoi, le certificat pourra être révoqué. Le Comité institutionnel vous souhaite le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche et vous prie de recevoir ses salutations les meilleurs.

Le président,

Yanick Farmer, Ph. D.
Professeur

Le 17 juin 2021
Madame Martine Hébert
Professeure
Département de sexologie

Objet : Modification apportées au projet

Titre du projet : 2e et 3e volets du projet Promouvoir des Parcours Amoureux + chez les Jeunes (PAJ+) - Évaluation du programme et transfert/diffusion des résultats

No : 3159_e_2021 rapport 1458

Source de financement : Agence de santé du Canada

Madame,

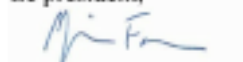
La présente vise à confirmer l'approbation, au plan de l'éthique de la recherche avec de êtres humains, de l'ensemble des modifications apportées au projet mentionné en objet. Le rapport porte sur :

- Procédures et processus de recrutement
- Outils de collecte de données
- Formulaire d'information et de consentement
- Étudiantes réalisant leurs projets de mémoire, de thèse ou d'études postdoctorales : Ajout de Frédérique Beaulieu, Laurie Fortin, Élisabeth Hébert. Retrait de Léa Pépin
- Tâches demandées aux participants

L'approbation de ces modifications est valide jusqu'au **1 juin 2022**.

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

Le président,



Yanick Farmer, Ph. D.
Professeur

Groupe en éthique
de la recherche

Piloter l'éthique de la recherche humaine

EPTC 2: FER



Certificat d'accomplissement

Ce document certifie que

Geneviève Brodeur

*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)*

18 septembre, 2014

RÉFÉRENCES

- Action Canada. (2020). *The state of sex-ed in Canada. Action Canada for Sexual Health and Rights*. <https://www.actioncanadashr.org/resources/reports-analysis/2020-04-03state-sex-ed-report>. (Accessed: February 20 2023)
- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., et Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. *Professional development in education*, 47(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Akinyemi, A. F., Rembe, S., Shumba, J., et Adewumi, T. M. (2019). Allocation of time in communities of practice: A strategy to enhance continuing professional teachers' development of high schools teachers'. *Cogent Social Sciences*, 5(1),. <https://doi.org/10.1080/23311886.2019.1583629>
- Almanssori, S. (2022). Sexual violence prevention is missing in teacher education: perspectives of teacher candidates on prevention education. *Sex Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2108391>
- Astle, S., McAllister, P., Emanuels, S., Rogers, J., Toews, M. L., et Yazedjian, A. (2020). College students' suggestions for improving sex education in schools beyond 'blah blah blah condoms and STDs.' *Sex Education*, 21(1), 91-105. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1749044>
- Arkorful, V. et Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *IJIEET*, 12:1. 29-42. https://www.itdl.org/Journal/Jan_15/Jan15.pdf#page=33. (Accessed: February 20 2023)
- Baldwin, T. T., et Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel psychology*, 41(1), 63-105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Baldwin, T. T., Kevin Ford, J., et Blume, B. D. (2017). The state of transfer of training research: Moving toward more consumer-centric inquiry. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 17-28. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21278>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191. <https://psycnet.apa.org/fulltext/1977-25733-001.pdf>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175. <https://psycnet.apa.org/fulltext/1990-01275-001.pdf>

- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3
- Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641-658. <https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.6.641>
- Bartholomew E, L. K., Markham, C. M., Ruiter, R. A. C., Fernández, M. E., Kok, G., and Parcel, G. S. (2016). *Planning health promotion programs: An Intervention Mapping approach* (4e ed.). Wiley.
- Barr, E. M., Goldfarb, E. S., Russell, S. G., Seabert, D. M., Wallen, M., et Wilson, K. (2014). Improving Sexuality Education: The Development of Teacher-Preparation Standards. *Journal of School Health*, 84(6), 396–415. <https://doi.org/10.1111/josh.12156>
- Basian, C. (2015). Best practices and obstacles teaching sexual health education at the high school level. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/76942/1/Burton_Rachel_201706_MT_MTRP.pdf.
- Black, R. D., Weinberg, L. A., et Brodwin, M. G. (2015). Universal design for learning and instruction: Perspectives of students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International*, 25(2). <https://doi.org/10.5206/eei.v25i2.7723>
- Block, E. S., et Erskine, L. (2012). Interviewing by telephone: specific considerations, opportunities, and challenges. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(4), 428–445. <https://doi.org/10.1177/160940691201100409>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., et Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Bialystok, L. (2019). Ontario Teachers' Perceptions of the Controversial Update to Sexual Health and Human Development. *Canadian Journal of Education*, 42(1), 1-41. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210292.pdf>
- Bundock, K., Chan, C., et Hewitt, O. (2020). Adolescents' help-seeking behavior and intentions following adolescent dating violence: A systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 21(2), 350-366. <https://doi.org/10.1177/1524838018770412>
- Burke, L. A., et Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296. <https://doi.org/10.1177/1534484307303035>
- Burton, R. (2017). Let's Talk About Sex: Independent School Teachers' Experiences Implementing Sexual Health. <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/68771>.

- Braun, V., et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Briggs, F. (2020). *Child protection: A guide for teachers and child care professionals*. Routledge Taylor and Francis Group.
- Brion, C. (2020). Learning transfer: The missing linkage to effective professional development. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 23(3), 32–47. <https://doi.org/10.1177/1555458920919473>.
- Brodeur, G., Hébert, M., et Fernet, M. (Soumis 27 octobre 2022). Development and preliminary validation of the Dating Violence Prevention Self-Efficacy (DVSE) scale for school staff. *Violence and Victims*.
- Brodeur, G., Fernet, M., et Hébert, M. (2023). Training needs in dating violence prevention among school staff in Québec, Canada. *Frontiers in Education*, (8). <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1129391>.
- Brodeur, G., Fernet, M., Hébert, M., et Wekerle, C. (2023). Adapting adolescent dating violence prevention interventions to victims of child sexual abuse. *Health Promotion Practice*, 24(4), 694-705. <https://doi.org/10.1177/15248399221083255>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Burke, L. A., Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263–296. <https://doi.org/10.1177/1534484307303035>
- Cahill, H., et Dadvand, B. (2021). Triadic labour in teaching for the prevention of gender-based violence. *Gender and Education*, 33(2), 252-266. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1722070>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2020). *Preventing Teen Dating Violence*. <https://www.cdc.gov/violenceprevention/intimatepartnerviolence/teendatingviolence/fastfact.html>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2021). *Intimate Partner Violence*. <https://www.cdc.gov/violenceprevention/intimatepartnerviolence/index.html>
- Chiaburu, D. S., et Marinova, S. V. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 110-123. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2005.00225>.

- Clarke, N. (2013). Transfer of training: The missing link in training and the quality of adult social care. *Health et Social Care in the Community*, 21(1), 15-25.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.2012.01082>
- Cohen, J. N., Byers, E. S., et Sears, H. A. (2012). Factors affecting Canadian teachers' willingness to teach sexual health education. *Sex Education*, 12(3), 299-316.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2011.615606>
- Creswell, J. W., Shope, R., Plano Clark, V. L., et Green, D. O. (2006). How interpretive qualitative research extends mixed methods research. *Research in the Schools*, 13(1), 1-11.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=97d962208ddefbf01b3de936446c0ee20381df10>
- Creswell, J. W., et Plano Clark, V. (2007). Examining preliminary considerations. *Designing and conducting mixed methods research*, 20-37.
- Creswell, J.W. et Clark, V.L.P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks. Sage publications
- Crooks, C. V., Jaffe, P., Dunlop, C., Kerry, A., et Exner-Cortens, D. (2019). Preventing gender-based violence among adolescents and young adults: lessons from 25 years of program development and evaluation. *Violence Against Women*, 25(1), 29-55.
<https://doi.org/10.1177/1077801218815778>
- Cummings, C. A., Fisher, C. M., et Reilly-Chammat, R. (2021). Improving Practice: Giving Voice to the Experiences of Sexual Health Education Teachers. *Health Education Journal*. <https://doi.org/10.1177/00178969211029677>.
- Curry, D., Lawler, M., Donnenwirth, J., et Bergeron, M. (2011). Application Potential of Professional Learning Inventory—APPLI 33. *Human Services*, 6, 129-139.
<https://doi.org/10.1.1.232.1711>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., et Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- DeGue, S., Le, V. D., et Roby, S. J. (2020). The Dating Matters® Toolkit: Approaches to increase adoption, implementation, and maintenance of a comprehensive violence prevention model. *Implementation Research and Practice*, 1,
<https://doi.org/10.1177/2633489520974981>
- Denis, D., Gonella, M., Comeau, M., et Lauzier, M. (2018). *Appropriation et transfert par des formateurs d'une nouvelle approche de prévention en manutention axée sur l'utilisation de principes d'action*. <https://www.irsst.qc.ca/publications-et->

outils/publication/i/100992/n/appropriation-transfert-prevention-manutention-utilisation-principes-action

- Descheneaux, J., Dussault, E., et Otis, J. (2019). *Facteurs associés à l'intention d'enseigner l'éducation à la sexualité en milieu scolaire*.
https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/jasp/comm_affichees/34_enseigner_sexualite_milieu_scolaire_nc.pdf
- Dickson, E., Parshall, M. B., et Brindis, C. D. (2019). Isolated Voices: Perspectives of teachers, school nurses, and administrators regarding implementation of sexual health education policy. *Journal of School Health*, 90(2), 88–98. <https://doi.org/10.1111/josh.12853>
- Dreer, B., Dietrich, J., et Kracke, B. (2017). From in-service teacher development to school improvement: factors of learning transfer in teacher education. *Teacher Development*, 21(2), 208-224. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1224774>
- Duffy, B., Fotinatos, N., Smith, A., et Burke, J. (2013). Puberty, health and sexual education in Australian regional primary schools: Year 5 and 6 teacher perceptions. *Sex Education*, 13(2), 186-203. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.678324>
- Edwards, K. M., Banyard, V. L., et Graham, L. M. (2023). Rates and Correlates of School Personnel's Bystander Action in Situations of Teen Dating Violence and Sexual Assault. *School Social Work Journal*, 47(2), 1-19. <https://doi.org/10.1111/josh.12751>
- Edwards, K. M., Rodenhizer, K. a. E., et Eckstein, R. P. (2017). School personnel's bystander action in situations of dating violence, sexual violence, and sexual harassment among high school teens: A Qualitative analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(11–12), 2358–2369. <https://doi.org/10.1177/0886260517698821>
- Edwards, K. M., Sessarego, S. N., Banyard, V. L., Rizzo, A. J., et Mitchell, K. J. (2019). School Personnel's Bystander Action in Situations of Teen Relationship Abuse and Sexual Assault: Prevalence and Correlates. *The Journal of School Health*, 89(5), 345–353. <https://doi.org/10.1111/josh.12751>
- eLearning Learning. (2021). *Asynchronous learning: challenges, opportunities, and best practices*. <https://www.elearninglearning.com/asynchronous/skills/?open-article-id=15573825&article-title=asynchronous-learning--challenges--opportunities--and-best-practices&blog-domain=talentlms.com&blog-title=talentlms>
- Elias-Lambert, N., Black, B. M., et Chigbu, K. U. (2014). Controlling behaviors in middle school youth's dating relationships: Reactions and help-seeking behaviors. *The Journal of Early Adolescence*, 34(7), 841-865. <https://doi.org/10.1177/0272431613510405>
- Elo, S., et Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

- Eisenberg, M. E., Madsen, N., Oliphant, J. A., et Sieving, R. E. (2013). Barriers to providing the sexuality education that teachers believe students need. *Journal of School Health*, 83(5), 335-342. <https://doi.org/10.1111/josh.12036>
- Exner-Cortens, D., Baker, E., et Craig, W. (2021). The National Prevalence of adolescent dating Violence in Canada. *Journal of Adolescent Health*, 69(3), 495–502. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.01.032>
- Exner-Cortens, D., Eckenrode, J., Bunge, J., et Rothman, E. (2017). Revictimization after adolescent dating violence in a matched, national sample of youth. *Journal of Adolescent Health*, 60(2), 176-183. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.09.015>
- Exner-Cortens, D., Eckenrode, J., et Rothman, E. (2013). Longitudinal associations between teen dating violence victimization and adverse health outcomes. *Pediatrics*, 131(1), 71-78. <https://doi.org/PMC3529947>.
- Fauth, F., et González-Martínez, J. (2021). On the Concept of Learning Transfer for Continuous and Online Training: A Literature Review. *Education Sciences*, 11(3), 133. <https://doi.org/10.3390/educsci1100133>
- Fernet, M., Hébert, M., Cardinal, J. F., Guay, H., Bédard, D., et Perreault, G. (2013). Prévention de la violence et promotion des relations harmonieuses et égalitaires: regard croisé des membres du personnel et des étudiantes et étudiants de niveau collégial. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 32(4), 23-42. <https://www.cjcmh.com/doi/pdf/10.7870/cjcmh-2013-029>
- Fernet, M., Hébert, M., Couture, S., et Brodeur, G. (2019). Meeting the needs of adolescent and emerging adult victims of sexual violence in their romantic relationships: A mixed methods study exploring barriers to help-seeking. *Child Abuse & Neglect*, 91, 41–51. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.01.019>
- Fernet, M., Lapierre, A., Hébert, M., et Cousineau, M. (2019). A systematic review of literature on cyber intimate partner victimization in adolescent girls and women. *Computers in Human Behavior*, 100, 11–25. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.06.005>
- Fisher, C. M., et Cummings, C. (2016). Assessing teacher confidence and proficiency with sexuality education standards. *Pedagogy in Health Promotion*, 2(2), 101–107. <https://doi.org/10.1177/2373379915618216>
- Fields, A. D., Fenn, M., Ripper, L., Hill, A., Mulbah, P., Kass, N. M., et Miller, E. (2022). A coach-delivered dating violence prevention program: coach perspectives on implementation. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(13-14), <https://doi.org/10.1177/08862605221092073>
- Fusch, P. I., et Ness, L. R. (2015). Are We There Yet? Data Saturation in Qualitative Research. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2281>

- 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).
- Garrett Dikkers, A. (2015). The intersection of online and face-to-face teaching: Implications for virtual school teacher practice and professional development. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(3), 139-156.
<https://doi.org/10.1080/02773813.2015.1038439>
- Gaudine, A., et Saks, A. M. (2004). A longitudinal quasi-experiment on the effects of posttraining transfer interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 57–76. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1087>
- Goldman, J. (2008). Responding to parental objections to school sexuality education: a selection of 12 objections. *Sex Education*, 8(4), 415–438.
<https://doi.org/10.1080/14681810802433952>
- Govaerts, N. et Dochy, F. (2014). Disentangling the role of the supervisor in the transfer of training. *Educational Research Review*, 12, 77-93.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.002>
- Gouvernement du Québec. (2015). *Programme national de santé publique 2015-2025. Pour améliorer la santé de la population du Québec*.
<https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-001565/>
- Gouvernement du Québec. (2018). *Plan d'action gouvernemental en matière de violence conjugale*. <http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/Violences/plan-violence18-23-access.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2020). *Secondaire (contenus obligatoires)*.
<http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/liste-des-contenus/seconaire/>
- Gouvernement du Québec. (2023). *Sexuality Education*.
<http://www.education.gouv.qc.ca/en/non-teaching-professionals/dossiers/sexuality-education/>
- Greville, H., House, W., Tarrant, S., et Thompson, S. C. (2023). Addressing complex social problems using the lens of family violence: valuable learning from the first year of an interdisciplinary community of practice. *International journal of environmental research and public health*, 20(4), 3501. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043501>
- Grossman, R. et Salas, E. (2011). The transfer of training, what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15 (2), 103-120. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x>

- Guerin, B. (2011). Diffusion of Responsibility. Dans *The Encyclopedia of Peace Psychology*, D.J. Christie (Dir). <https://doi.org/10.1002/9780470672532.wbepp084>
- Hattie, J., Hodis, F. A., et Kang, S. H. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101865. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865>.
- Hébert, M., Blais, M., et Lavoie, F. (2017). Prevalence of Teen Dating Victimization among a Representative Sample of High School Students in Quebec. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(3), 225–233. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017>
- Hodges, C. B. (2008). Self-efficacy in the context of online learning environments: A review of the literature and directions for research. *Performance Improvement Quarterly*, 20(3-4), 7-25. <https://doi.org/10.1002/piq.20001>
- Hsieh, H. F., et Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1049732305276687?casa_token=1BaVL3gkaFIAAAAA:pcbHEfMqdyZbu_Le57ate5TOhe6rHLNz8YnRVYAUhY3SUOD5z67h9Gt3EBNwNIG9_IJuMdT_t5sehw
- Kerry, A. J., et Crooks, C. (2017). *Healthy Relationships Plus Program Facilitator Training Feedback*. <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=csmh-healthyrelations>
- Khubchandani, J., Price, J. H., Thompson, A., Dake, J. A., Wiblishauser, M., et Telljohann, S. K. (2012). Adolescent dating violence: A national assessment of school counselors' perceptions and practices. *Pediatrics*, 130(2), 202-210. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-3130>
- Kumar, M. M., Lim, R., Langford, C., Seabrook, J. A., Speechley, K. N., et Lynch, T. (2013). Sexual knowledge of Canadian adolescents after completion of high school sexual education requirements. *Paediatrics & Child Health*, 18 (2), 74 – 80. <https://doi.org/10.1093/pch/18.2.74>
- Hébert, M., Blais, M., et Lavoie, F. (2017). Prevalence of teen dating victimization among a representative sample of high school students in Quebec. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(3), 225-233. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.06.001>
- Hivner, E. A., Hoke, A. M., Francis, E. B., Lehman, E. B., Hwang, G. W., et Kraschnewski, J. L. (2019). Training teachers to implement physical activity: Applying social cognitive theory. *Health Education Journal*, 78(4), 464-475. <https://doi.org/10.1177/0017896918820558>

- Hsieh, H. F., et Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- IBM Corp. (2019). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 26.0. IBM Corp
- Institut de recherche et d'informations socioéconomiques. (2018). *Conditions de travail et compressions budgétaires Portrait de la situation dans les écoles du Québec*. https://cdn.iris-recherche.qc.ca/uploads/publication/file/IRIS_etude_condition_de_travail_education_aout2018_WEB.pdf
- Jetté, M., et Ouimet, G. (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
- Jensen, R.E. (2011). Sex Educators and Self-Efficacy. *Health Education & Behavior*, 39(3), 259–267. <https://doi.org/10.1177/1090198111399756>.
- Kerry, A. J., et Crooks, C. (2017). *Healthy Relationships Plus Program Facilitator Training Feedback*. <https://ir.lib.uwo.ca/csmh-healthyrelations/4/>
- Khubchandani, J., Price, J. H., Thompson, A., Dake, J. A., Wiblishauser, M., et Telljohann, S. K. (2012). Adolescent Dating Violence: A National Assessment of School Counselors' Perceptions and Practices. *Pediatrics*, 130(2), 202–210. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-3130>
- Kumar, M., Lim, R., Langford, C., Seabrook, J. A., Speechley, K. N., et Lynch, T. (2013). Sexual knowledge of Canadian adolescents after completion of high school sexual education requirements. *Paediatrics and Child Health*. <https://doi.org/10.1093/pch/18.2.74>
- Lachapelle, M., Fernet, M., Hébert, M., et Guyon, R. (2022). A mixed methods approach exploring risk factors associated with cyber dating victimization and resilience in adolescents and emerging adults. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 31(5), 589-608. <https://doi.org/10.1080/10926771.2021.1994499>
- Lauzier, M., et Haccoun, R. R. (2014). The interactive effect of modeling strategies and goal orientations on affective, motivational, and behavioral training outcomes. *Performance Improvement Quarterly*, 27(2), 83-102. <https://doi.org/10.1002/piq.21169>
- Lauzier, M., Annabi, D., Mercier, G., et Des Rochers, D. (2016). Mieux prédire le transfert des apprentissages: mesurer ce qui compte vraiment. Dans *Accroître le transfert des apprentissages: Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences*, édité par Martin Lauzier et Denis Denis (pp. 341-372). Presses de l'Université du Québec.

- Love, A. (2004). Implementation evaluation. In J. S. Wholey, H. P. Hatry, et K. E. Newcomer (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* (2nd ed., pp. 63–97). Jossey-Bass.
- Lwin, M. O., Stanaland, A. J., et Chan, D. (2010). Using protection motivation theory to predict condom usage and assess HIV health communication efficacy in Singapore. *Health Communication*, 25(1), 69-79. <https://doi.org/10.1080/10410230903473540>
- Macaulay, M., Ybarra, M. L., Saewyc, E., Sullivan, T., Jackson, L. A., et Millar, S. (2021). ‘They talked completely about straight couples only’: schooling, sexual violence and sexual and gender minority youth. *Sex Education*, 22(3), 275–288. <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1924142>
- Machin, M. A., et Fogarty, G. J. (2004). Assessing the antecedents of transfer intentions in a training context. *International Journal of Training and Development*, 8(3), 222-236. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1360-3736.2004.00210.x?casa_token=8XswePV_jbQAAAAA:CTIM6OqFeIZqH0K0A3z7tPK8IH5h_nV91iQ4jVK_lpUGyl_44gqYd5I2ow6l72cQaoadcrQhz63YQ
- Marsick, V. J., et Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in developing human resources*, 5(2), 132-151. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>
- Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., et Salas, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal*, 35(4), 828-847. <https://www.jstor.org/stable/256317>
- Mengo, C., et Black, B. M. (2016). Violence victimization on a college campus: Impact on GPA and school dropout. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 18(2), 234-248. <https://doi.org/10.1177/1521025115584750>
- Mercy, J. A., Hillis, S. D., Butchart, A., Bellis, M. A., Ward, C. L., Fang, X., et Rosenberg, M. L. (2017). Interpersonal violence: global impact and paths to prevention. *Injury Prevention and Environmental Health*. 3rd edition.doi: 10.1596/978-1-4648-0522-6_ch5
- Medeiros, K., et Griffith, J. (2019). # Ustoo: How IO psychologists can extend the conversation on sexual harassment and sexual assault through workplace training. *Industrial and Organizational Psychology*, 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.1017/iop.2018.155>
- Narushima, M., Wong, J. P., Li, A. T., Bhagat, D., Bisignano, A., Fung, K., et Poon, M. K. (2020). Youth perspectives on sexual health education: Voices from the YEP study in Toronto. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 29(1), 32–44. <https://doi.org/10.3138/cjhs.2019-0049>
- Ninomiya, M. M. (2010). Sexual health education in Newfoundland and Labrador schools: Junior high school teachers' experiences, coverage of topics, comfort levels and views about

professional practice. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 19.
<https://www.proquest.com/openview/f68d773b2634b8921eac745db8d444e0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=33400>

Niolon, P. H., and Centers for Disease Control and Prevention. (2017). *Preventing intimate partner violence across the lifespan: A technical package of programs, policies, and practices*. Government Printing Office.

Noble, H., et Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, 18(2), 34–35. <https://doi.org/10.1136/eb-2015-102054>

Nolan, M., Davies, S., Brown, J., Wilkinson, A., Warnes, T., McKee, K., ... et Stasi, K. (2008). The role of education and training in achieving change in care homes: a literature review. *Journal of Research in Nursing*, 13(5), 411-433.
<https://doi.org/10.1177/1744987108095162>

Novick, G. (2008). Is there a bias against telephone interviews in qualitative research? *Research in Nursing & Health*, 31(4), 391–398.
<https://doi.org/10.1002/nur.20259>[org/10.3138/cjhs.2019-0049](https://doi.org/10.3138/cjhs.2019-0049)

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*. OECD Publishing.

Organisation Mondiale de la Santé (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*.
http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/fr/f...

Organisation Mondiale de la santé. (2012). *Prévenir la violence exercée par des partenaires intimes et la violence sexuelle contre les femmes. Intervenir et produire des données*.
<https://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/9789241564007/fr/>

Paulsen, H. F. K., et Kauffeld, S. (2017). Linking positive affect and motivation to transfer within training: a multilevel study. *International Journal of Training and Development*, 21(1), 35-52. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12090>

Pound, P., Langford, R., et Campbell, R. (2016). What do young people think about their school-based sex and relationship education? A qualitative synthesis of young people's views and experiences. *BMJ Open*, 6(9), e011329. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-011329>

Prud'homme, J., et Gingras, Y. (2015). Les collaborations interdisciplinaires: raisons et obstacles. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (5), 40-49.
<https://doi.org/10.3917/arss.210.0040>

QSR International Pty Ltd. (2020) *NVivo* (released in March 2020),
<https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>

- Quesada-Pallares, C. (2012). Training transfer evaluation in the public administration of Catalonia: the MEVIT factors model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1751-1755. : <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.372>
- Richard, G., Chamberland, L., et Petit, M. P. (2013). L'inclusion de la Diversité Sexuelle à l'École: les enjeux pour les élèves lesbiennes, gais, bisexuels et en questionnement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(1), 375-404. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.1.375>
- Roussel, J-F. (2011). *Gérer la formation: viser le transfert*. Guerin.
- Saks, A. M., Haccoun, R. R., Haccoun, R. R., et Belcourt, M. (2013). *Managing performance through training and development* (6th ed., Ser. Nelson series in human resources management). Thomson Nelson.
- Saks, A. M., et Haccoun, R.R. (2019). *Managing Performance through Training and Development* (8th ed.). Nelson.
- Salas, E., Tannenbaum, S.I., Kraiger, K. et Smith-Jentsch, K.A. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 13, 74-101. <https://doi.org/10.1177/1529100612436661>
- Schindler, L. A., et Burkholder, G. J. (2016). A mixed methods examination of the influence of dimensions of support on training transfer. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(3), 292-310. <https://doi.org/10.1177/1558689814557132>
- Schoonenboom, J., et Johnson, R. B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Kolner Zeitschrift fur Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(Suppl 2), 107–131. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
- Sediyono, E., Kristinawati, W., et Paseleng, M.C. (2018). Empowering Teachers in the Socialization of the Anti-Sexual Violence Behavior in Primary Schools. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 12(8), 20. <https://doi.org/10.3991/ijim.v12i8.9641>.
- Seo, M. G., et Ilies, R. (2009). The role of self-efficacy, goal, and affect in dynamic motivational self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 109(2), 120-133. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2009.03.001>
- Sex Information and Education Council of Canada (SIECCAN). (2019). *Canadian Guidelines for Sexual Health Education*. <http://sieccan.org/sexual-health-education>
- Sex Information and Education Council of Canada (SIECCAN). (2020). *Questions and Answers: Sexual Health Education in Schools and Other Settings*. <http://sieccan.org/sexual-health-education>.

- Sex Information & Education Council of Canada (SIECCAN). (2023). *Guidelines for Integrating Gender-Based Violence Prevention within School-Based Comprehensive Sexual Health Education*. <https://www.sieccan.org/gbv>
- Siller, L., Edwards, K. M., et Banyard, V. L. (2021b). School and community correlates of interpersonal violence among high school students. *Psychology of Violence*, 11(3), 244–252. <https://doi.org/10.1037/vio0000373>
- Sitzmann, T. et Yeo, G. (2013). A meta-analytic investigation of the within-person self-efficacy domain: Is self-efficacy a product of past performance or a driver of future performance? *Personnel Psychology*, 66, 531-568. <https://doi.org/10.1111/peps.12035>
- Sookhai, F., et Budworth, M. H. (2010). The trainee in context: Examining the relationship between self-efficacy and transfer climate for transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 21(3), 257-272. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20044>
- Stark, E. (2013). *Coercive control*. In NMM. Lombard and L. McMillan. *Violence against women: Current theory and practice in domestic abuse, sexual violence and exploitation*, (17-33). Jessica Kingsley Publishers
- Statistique Canada (20 octobre 2020). *Les répercussions sociales et économiques de la COVID-19 : Le point après six mois*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-631-x/11-631-x2020004-fra.htm>
- Statistique Canada. (2021). *Échantillonnage non-probabiliste*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/edu/power-pouvoir/ch13/nonprob/5214898-fra.htm>
- Storer, H. L., Casey, E. A., et Herrenkohl, T. I. (2017). Developing “whole school” bystander interventions: The role of school-settings in influencing adolescents responses to dating violence and bullying. *Children and Youth Services Review*, 74, 87-95. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.01.018>
- Taquette, S. R., et Maia Monteiro, D.L. (2019). Causes and Consequences of Adolescent Dating Violence: A Systematic Review. *Journal of Injury and Violence Research*, 11(2). <https://doi.org/10.5249/jivr.v11i2.1061>.
- Tharp, A. T., Reyes, H. L. M., Foshee, V. A., Swahn, M. H., Hall, J. E., et Logan, J. E. (2017). Examining the prevalence and predictors of injury from adolescent dating violence. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(5), 445–461. <https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1287145>
- Traoré, I., Julien, D., Camirand, H., Street, M.-C. et Flores, J. (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Résultats de la deuxième édition. L'adaptation sociale et la santé mentale des jeunes*, Québec, Institut de la statistique du Québec, Tome 2, 189 p., <https://stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/adaptation-sociale/sante-jeunes-secondaire2016-2017-t2.pdf>

- UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770.locale=en>
- University of Cambridge. (2022). *Breaking the silence - preventing harassment and sexual misconduct*. <https://www.breakingthesilence.cam.ac.uk/prevention-support/be-active-bystander>
- Vagi, K. J., Olsen, E. O. M., Basile, K. C., et Vivolo-Kantor, A. M. (2015). Teen dating violence (physical and sexual) among US high school students: Findings from the 2013 National Youth Risk Behavior Survey. *JAMA Pediatrics*, 169(5), 474-482. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.3577>
- Van Camp, T., Hébert, M., Guidi, E., Lavoie, F., et Blais, M. (2014). Teens' Self-Efficacy to Deal with Dating Violence as Victim, Perpetrator or Bystander. *International Review of Victimology*, 20(3), 289–303. <https://doi.org/10.1177/0269758014521741>.
- Waddell, V. (2017). Teacher Self-Directed Learning for Sexual Health Education. [Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Toronto].
- Walters, S. T., Matson, S. A., Baer, J. S., et Ziedonis, D. M. (2005). Effectiveness of workshop training for psychosocial addiction treatments: a systematic review. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 29(4), 283-293. <https://doi.org/10.1016/j.jsat.2005.08.006>
- Wang, Y., Davis, D., Chen, G., et Paquette, L. (2017). Workshop on integrated learning analytics of MOOC post-course development. *Proceedings of the Seventh International Learning Analytics & Knowledge Conference*, 506-507. <https://doi.org/10.1145/3027385.3029430>
- Weatherson, K. A., Gainforth, H. L., et Jung, M. E. (2017). A theoretical analysis of the barriers and facilitators to the implementation of school-based physical activity policies in Canada: a mixed methods scoping review. *Implementation Science*, 12(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s13012-017-0570-3>
- Wenger, E., McDermott, R. A., et Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Wincentak, K., Connolly, J., et Card, N. (2017). Teen dating violence: A meta-analytic review of prevalence rates. *Psychology of Violence*, 7(2), 224. <https://doi.org/10.1037/a0040194>
- Woo, G.W., Soon, R., Thomas, J.M., et Kaneshiro, B. (2011). Factors Affecting Sex Education in the School System. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 24(3), 142–146. <https://doi.org/10.1016/j.jpag.2010.12.005>.
- Yin, R. K (2018). *Case Study Research and Applications Design and Methods*. 6e edition. Sage Publications.

Zaniboni, S., Fraccaroli, F., Truxillo, D.M., Bertolino, M. et Bauer, T.N. (2011). Training valence, instrumentality, and expectancy scale (T-VIES-it): Factor structure and nomological network in an Italian sample. *Journal of Workplace Learning*, 23 (2), pp. 133-151. <https://doi.org/10.1108/13665621111108792>