

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉVALUATION DES EFFETS DE LA FORMATION EN LIGNE « AGIR POUR PRÉVENIR ET COMBATTRE
LE HARCÈLEMENT SEXUEL » DESTINÉE À LA COMMUNAUTÉ ÉTUDIANTE EN MILIEU COLLÉGIAL
AU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN SEXOLOGIE

PAR

ARIANE LALONDE

AVRIL 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.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

C'est avec une immense gratitude que je clôture cette belle aventure qu'a été ma maîtrise et l'élaboration de ce mémoire. Ce parcours, marqué par des changements, des apprentissages, des remises en question et des défis, n'aurait pas été le même sans le soutien précieux de celles et ceux qui m'ont accompagnée. De près ou de loin, par leurs encouragements, leur bienveillance ou simplement leur présence, ces personnes ont contribué à la réalisation de ce projet. Il me tient donc à cœur de leur exprimer toute ma reconnaissance.

Je souhaite exprimer ma sincère reconnaissance à ma directrice de recherche, Manon Bergeron, pour son accompagnement tout au long de ce projet. Ta patience et ta pédagogie m'ont permis de surmonter bien des obstacles, tandis que ta justesse et ton honnêteté m'ont guidée vers une réflexion plus rigoureuse et éclairée. Ton regard critique, toujours bienveillant, a été une source précieuse d'amélioration et de dépassement de moi-même. Merci pour tes conseils avisés et ta confiance, qui ont fait de cette expérience un véritable apprentissage, bien au-delà de la simple rédaction d'un mémoire.

Un merci tout spécial à Mélanie St Hilaire, coordonnatrice de la Chaire de recherche sur les violences sexistes et sexuelles en milieu d'enseignement supérieur, qui a su m'accompagner et m'aider dans la rédaction de ce mémoire. Même si ton assiette était déjà pleine, tu as pris le temps de lire et de commenter avec justesse ce mémoire. Tu as su me mettre en confiance et me rassurer alors que nous traversions une situation difficile. La rédaction de ce mémoire n'aurait pas été la même sans toi.

Je tiens également à remercier Ihssane Fethi pour son soutien précieux tout au long de l'élaboration de ce mémoire. Ta disponibilité, ta patience et ta générosité ont été d'une aide inestimable, particulièrement lors des étapes liées aux analyses statistiques. Ton accompagnement attentif m'a permis de mieux comprendre des concepts complexes et de traverser les moments plus exigeants avec confiance.

À mes parents et à mes ami-es, je tiens à vous exprimer toute ma reconnaissance pour votre soutien tout au long de cette maîtrise, même lorsque mon sujet semblait obscur ou mes explications trop complexes. Votre bienveillance, vos encouragements et votre patience ont représenté des piliers essentiels dans cette aventure. Merci d'avoir cru en moi sans forcément comprendre tous les détails de mon travail, mais en comprenant toujours l'importance qu'il avait pour moi. Votre présence et vos mots réconfortants ont été une source précieuse de motivation et de réconfort.

À mon cher Will, il m'est difficile d'exprimer toute ma gratitude pour ton soutien infaillible tout au long de cette aventure qu'a été ma maîtrise. Ton encouragement constant, ta patience et ta compréhension ont constitué ma force dans les moments de doute. Merci d'avoir cru en moi alors que j'avais du mal à y croire moi-même, d'avoir été une épaule sur laquelle me reposer et une source de motivation inépuisable. Ce mémoire est aussi le fruit de ton amour et de ton soutien, et je ne pourrais être plus reconnaissante de t'avoir à mes côtés.

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

« L'éducation est un progrès social...
L'éducation est non pas une préparation à la vie,
l'éducation est la vie même. »
John Dewey

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	II
TABLE DES MATIÈRES	V
LISTE DES FIGURES	VII
LISTE DES TABLEAUX	VIII
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	IX
RÉSUMÉ	X
ABSTRACT	XI
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Les définitions de la violence sexuelle ainsi que du harcèlement sexuel	3
1.2 L'ampleur du harcèlement sexuel en milieu d'enseignement supérieur.....	4
1.3 Les groupes sociaux plus à risque de subir des violences sexuelles	5
1.4 Les conséquences de la violence sexuelle en milieu d'enseignement supérieur	6
1.5 Sous-signalement des situations de violence sexuelle aux établissements.....	8
1.6 Les besoins de formation concernant le harcèlement sexuel en milieu d'enseignement supérieur.....	8
1.7 La description de l'autoformation <i>Agir pour prévenir et combattre le harcèlement sexuel</i>	9
CHAPITRE 2 ÉTAT DES CONNAISSANCES	11
2.1 La prévention des violences sexuelles	11
2.2 Les facteurs de succès en prévention des violences sexuelles	12
2.3 L'utilisation de formations en ligne.....	14
2.4 Les études évaluatives antérieures.....	16
2.4.1 Le programme de prévention <i>Agent of Change</i>	16
2.4.2 Le programme de prévention <i>Media Aware</i>	17
2.4.3 Le programme de prévention <i>Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel</i> ..	18
2.4.4 Le programme de prévention <i>Bringing the Bystander</i>	19
2.4.5 L'enseignement de prévention du sexisme et du harcèlement sexuel	20
2.4.6 Le programme de prévention <i>Haven - Understanding Sexual Assault</i>	20
2.4.7 Synthèse des programmes recensés	21
2.4.8 Les forces et limites des études évaluatives antécédentes	21
CHAPITRE 3 CADRE THÉORIQUE	24
3.1 L'évaluation de programme	24
3.2 Définitions des concepts mobilisés pour l'étude évaluative.....	25
3.2.1 Les connaissances sur le harcèlement sexuel	25
3.2.2 Les attitudes vis-à-vis le harcèlement sexuel	25
3.2.3 Le sentiment d'autoefficacité face à sa capacité à intervenir en situation de harcèlement sexuel	26
3.2.4 L'appréciation.....	27
3.3 Référentiel d'évaluation pour la présente évaluation	27
3.4 Les objectifs de l'étude évaluative	29
3.5 La pertinence de la présente étude	29

CHAPITRE 4 MÉTHODOLOGIE	31
4.1 Devis de recherche	31
4.2 Critères d'inclusion et procédures de recrutement	31
4.3 Procédure pour la collecte de données	32
4.4 L'instrument de mesure	33
4.5 Considérations éthiques.....	35
4.6 Analyses effectuées.....	36
4.7 Taux d'attrition et gestion des données manquantes	37
4.8 Portrait de l'échantillon initial au prétest	38
4.9 Portrait de l'échantillon final	41
CHAPITRE 5 RÉSULTATS	44
5.1 Le niveau de connaissances, des attitudes et du sentiment d'autoefficacité de l'échantillon initial au prétest	44
5.2 Effets de la participation à l'autoformation	46
5.3 Effets du visionnement de la formation selon les variables d'intérêt (genre, orientation sexuelle et victimisation sexuelle).....	48
5.4 Appréciation de l'autoformation	51
CHAPITRE 6 DISCUSSION	52
6.1 Réflexions sur les résultats relatifs aux effets de l'autoformation.....	52
6.2 Les effets de l'autoformation selon les variables d'intérêt (genre, orientation sexuelle et victimisation sexuelle)	53
6.3 L'appréciation des personnes participantes envers l'autoformation	54
6.4 Contributions de l'étude	55
6.5 Limites méthodologiques de l'étude.....	55
6.6 Recommandations pour les futures études évaluatives	58
6.7 Recommandations pour l'intervention sexologique	58
CONCLUSION	60
ANNEXE A COURRIEL DE SOLlicitATION	62
ANNEXE B FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	64
ANNEXE C QUESTIONNAIRE	67
ANNEXE D ÉNONCÉ POLITIQUE DES TROIS CONSEILS (ETCP-2)	71
ANNEXE E CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DE L'UQAM	72
ANNEXE F CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE – COLLÈGE AHUNTSIC.....	73
ANNEXE G CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE – CÉGEP DE SAINT-JÉRÔME	74
ANNEXE H TABLEAU DES RÉSULTATS.....	75
BIBLIOGRAPHIE	77

LISTE DES FIGURES

Figure 3.1. <i>Le modèle de Hammond</i>	28
---	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1	Tableau de la procédure pour la collecte de données	32
Tableau 4.2	Portrait sociodémographique des personnes ayant seulement complété le prétest versus les personnes ayant complété le pré et le post-test.....	40
Tableau 4.3	Équivalence des groupes (GE et GT) sur le plan des informations sociodémographiques chez l'échantillon final ($n = 34$)	42
Tableau 4.4	Équivalence des groupes (GE et GT) sur le plan des indicateurs au prétest chez l'échantillon final ($n = 34$)	43
Tableau 5.1	Comparaison des scores moyens au prétest chez l'échantillon initial selon le genre, l'orientation sexuelle et la victimisation sexuelle	45
Tableau 5.2	Effets de la participation à l'autoformation selon le groupe (GE vs GT) et le temps (prétest vs post-test)	46
Tableau 5.3	Effets de la participation à l'autoformation selon trois variables d'intérêt et le temps de mesure chez le groupe expérimental	48
Tableau 5.4	Appréciation de l'autoformation chez le groupe expérimental ($n = 13$)	51
Tableau H.1	Scores d'attitudes et du sentiment d'autoefficacité chez le groupe expérimental selon le genre.....	75
Tableau H.2	Scores d'attitudes et du sentiment d'autoefficacité chez la diversité sexuelle du GE ($n = 5$)	75
Tableau H.3	Scores d'attitudes et du sentiment d'autoefficacité du GE selon la victimisation sexuelle.....	76

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CER : Comité d'éthique de la recherche

CIÉSCAN : Conseil d'information et d'éducation sexuelles du Canada

EPTC-2 : Énoncé de politique des trois conseils

GE : Groupe expérimental

GT : Groupe témoin

GT-PHS : Groupe de travail sur les politiques et procédures en matière de harcèlement sexuel et de violence sexuelle

PIECES : Projet intercollégial d'étude sur le consentement, l'égalité et la sexualité

VACS : Violences à caractère sexuel

VSSMES : Violences sexistes et sexuelles en milieu d'enseignement supérieur

RÉSUMÉ

Le harcèlement sexuel constitue une préoccupation importante dans les établissements d'enseignement supérieur. Pour y faire face, une autoformation en ligne intitulée *Agir pour prévenir et combattre le harcèlement sexuel* a été conçue pour les étudiant-es des cégeps québécois. Cette étude évaluative visait à mesurer les effets à court terme de cette autoformation sur les connaissances, les attitudes et le sentiment d'autoefficacité des participant-es. Un devis quasi expérimental prétest/post-test a été utilisé. Sur les 116 étudiant-es ayant terminé le prétest, 34 ont aussi rempli le post-test (14 dans le groupe expérimental, 20 dans le groupe témoin). Malgré la taille restreinte de l'échantillon final, des analyses statistiques ont été menées pour cerner les effets possibles à la suite de la participation à l'autoformation, et ce, en considérant le genre, l'orientation sexuelle et le passé de victimisation sexuelle (Chi carré, tests *t*, ANOVAs). Pour les connaissances et les attitudes, les scores ne diffèrent pas significativement entre les groupes (groupe expérimental et groupe témoin) ni selon le temps (prétest vs post-test). Toutefois, le sentiment d'autoefficacité des étudiant-es du groupe expérimental s'est significativement amélioré comparativement à celui du groupe témoin. Par ailleurs, les résultats suggèrent que les hommes, les personnes hétérosexuelles et celles n'ayant pas vécu de violence sexuelle présentaient des attitudes plus inadéquates envers le harcèlement sexuel que les femmes, les personnes issues de la diversité sexuelle et les personnes victimes de violence sexuelle au prétest et au post-test. L'appréciation générale est très positive, l'autoformation a été jugée pertinente et claire. En somme, l'autoformation semble prometteuse pour renforcer le sentiment d'autoefficacité des étudiant-es à intervenir face au harcèlement sexuel. Une future étude comptant un plus large échantillon serait toutefois nécessaire pour évaluer son incidence sur les connaissances et les attitudes. Des recommandations pour la prévention de la violence sexuelle sont proposées dans la discussion.

Mots clés : formation en ligne, prévention des violences sexuelles, évaluation de programme, harcèlement sexuel, milieux collégiaux

ABSTRACT

Sexual harassment is a significant concern in higher education institutions. To address this issue, an online self-paced training program titled *Agir pour prévenir et combattre le harcèlement sexuel* (Acting to Prevent and Combat Sexual Harassment) was developed for Québec college students. This evaluative study aimed to assess the short-term effects of the training on participants' knowledge, attitudes, and self-efficacy. A quasi-experimental pretest/post-test design was used. Of the 116 students who completed the pretest, 34 also completed the post-test (14 in the experimental group, 20 in the control group). Despite the small final sample size, statistical analyses were conducted to explore potential effects of the training, taking into account gender, sexual orientation, and sexual victimization (Chi-square tests, t-tests, ANOVAs). For knowledge and attitudes, scores did not differ significantly between groups (experimental vs. control) or across time (pretest vs. post-test). However, the experimental group's self-efficacy improved significantly compared to the control group. Additionally, results suggest that men, heterosexual participants, and those with no history of sexual violence held less adequate attitudes toward sexual harassment than women, sexual and gender minority participants, and victim of sexual violence, both at pretest and post-test. Overall appreciation was very positive: the experimental group found the training relevant and clear. In sum, the training appears promising for strengthening students' perceived competence to intervene in situations of sexual harassment. However, a larger-scale study is needed to assess its impact on knowledge and attitudes. Recommendations for sexual violence prevention are proposed in the discussion.

Keywords : Online training, sexual violence prevention, program evaluation, sexual harassment, colleges

INTRODUCTION

Les milieux collégiaux et universitaires au Québec, comme au Canada et à l'international, sont concernés par l'ampleur des violences sexuelles¹ et leur prévention. Les statistiques sont préoccupantes : l'enquête de Statistique Canada révèle que 71 % des étudiant-es ont été témoins ou victimes de comportements sexualisés non désirés dans le cadre de leurs études postsecondaires en 2019 (Burczycka, 2020). Au Québec, l'étude du projet intercollégial d'étude sur le consentement, l'égalité et la sexualité (PIECES) a mis en lumière que 31,7 % des étudiant-es collégiaux ont subi des violences à caractère sexuel (VACS) de la part des membres de leur établissement, le harcèlement sexuel représentant la forme la plus fréquente (31,3 %) (Bergeron et al., 2020). Certains groupes sociaux, tels que les femmes, les personnes de la diversité sexuelle et des minorités de genre, les personnes en situation de handicap et les personnes racisées, sont plus susceptibles d'être ciblés par des comportements de VACS (Conroy et Cotter, 2017; Jaffray, 2020). Les conséquences de la violence sexuelle et du harcèlement sexuel peuvent s'avérer multiples et graves pour les personnes victimes et peuvent contribuer à réduire le sentiment de sécurité sur les campus (Groupe de travail sur les politiques et procédures en matière de harcèlement sexuel et de violence sexuelle [GT-PHS], 2016). Conscients de cette problématique, les établissements d'enseignement supérieur et les étudiant-es réclament des changements, depuis des années, bien au-delà des mesures et services traditionnels. Tous et toutes réclament un cadre global qui offrira une base durable pour les politiques, les procédures et la prévention des VACS (Khan et al., 2023). Au Québec, l'adoption de la *Loi visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur* en 2017 (nommée ci-après Loi 22.1) a imposé la mise en place de politiques institutionnelles et de mesures préventives dans tous les établissements d'enseignement supérieur (L.Q. (2017). c. 32, c. I). Dans la Loi 22.1, « la notion de violence à caractère sexuel s'entend de toute forme de violence commise au moyen de pratiques sexuelles ou en ciblant la sexualité, dont l'agression sexuelle » (p. 2). En conformité avec la Loi 22.1, les politiques institutionnelles englobent les différentes formes de VACS, dont le harcèlement sexuel.

Dans le but de prévenir et de sensibiliser la population étudiante et les membres du personnel des établissements, certaines initiatives ont été développées, dont plusieurs sous la forme de formations asynchrones en ligne (Eckstein et al., 2013; Mosely et Bucholtz, 2011; Scull, 2017). Les évaluations de ce

¹ Les termes « violence sexuelle » et « violence à caractère sexuel » sont utilisés comme des synonymes dans ce mémoire.

type de programmes se concentrent principalement sur l'acquisition de connaissances, les changements d'attitudes, l'amélioration des capacités d'intervention et le sentiment d'autoefficacité, et rapportent généralement des effets significatifs (Bergeron et al, 2018; Cares et al., 2015; Schewe, 2015; Scull et al., 2018; Zapp et al., 2021).

Afin de répondre au besoin exprimé par les établissements d'enseignement supérieur de rendre accessibles des formations pour leur communauté, l'équipe de la Chaire de recherche sur les violences sexistes et sexuelles en milieu d'enseignement supérieur (VSSMES) de l'Université du Québec à Montréal a développé une autoformation en ligne sur le harcèlement sexuel, destinée à la population étudiante des cégeps québécois. L'évaluation de cette autoformation représentait une étape essentielle avant d'effectuer son déploiement à l'échelle provinciale.

La présente étude, s'appuyant sur un devis quasi expérimental, a pour objectif d'examiner les effets à court terme de l'autoformation *Agir pour prévenir et combattre le harcèlement sexuel* auprès des étudiant·es de première année en milieu collégial. Plus spécifiquement, elle vise à déterminer les effets à court terme de cette autoformation sur le niveau de connaissances sur le harcèlement sexuel, des attitudes envers le harcèlement sexuel et du sentiment d'autoefficacité face à la capacité d'intervenir dans une situation de harcèlement sexuel.

Ce mémoire s'articule autour de deux premiers chapitres qui dresseront un état de la problématique de la violence sexuelle, en se concentrant sur le harcèlement sexuel, et des connaissances actuelles issues de la littérature en matière de prévention et d'évaluation des programmes. Par la suite, le cadre théorique de l'évaluation et la méthodologie seront présentés. Le cinquième chapitre sera consacré aux résultats. Enfin, les derniers chapitres seront la discussion et la conclusion de ce mémoire.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre vise à brosser un portrait de la problématique abordée dans ce mémoire. Ainsi, la violence sexuelle et le harcèlement sexuel seront d’abord définis. Ensuite, l’ampleur de ce phénomène, les groupes sociaux plus à risque ainsi que les conséquences découlant du harcèlement sexuel seront abordées. Les besoins de formation en milieu d’enseignement supérieur et l’importance de mener une évaluation seront aussi présentés. Par la suite, une section permettra de décrire l’autoformation faisant l’objet de la présente étude évaluative.

1.1 Les définitions de la violence sexuelle ainsi que du harcèlement sexuel

La violence sexuelle désigne un ensemble de violences, tant physiques que psychologiques, qui peut se manifester sous diverses formes et à différents degrés de gravité. Il s’agit d’une forme de violence fondée souvent sur le genre qui demeure un enjeu majeur de santé et de sécurité, tant au Canada qu’à l’échelle internationale. La violence sexuelle peut survenir dans une multitude de contextes relationnels, qu’il s’agisse de relations intimes, familiales, amicales, professionnelles ou avec des inconnus. La violence sexuelle peut se traduire par des gestes, des comportements ou des propos à caractère sexuel non désirés, y compris notamment l’agression sexuelle et le harcèlement sexuel (Gouvernement du Québec, 2023). Ancrée dans un rapport de force, la violence sexuelle expose les personnes victimes à de nombreuses conséquences et porte atteinte à leurs droits fondamentaux (Gouvernement du Québec, 2023; Organisation mondiale de la Santé, 2012). Dans la Loi 22.1, la définition de la violence sexuelle est libellée comme suit :

[...] la notion de violence à caractère sexuel s’entend de toute forme de violence commise par le biais de pratiques sexuelles ou en ciblant la sexualité, dont l’agression sexuelle. Cette notion s’entend également de toute autre inconduite qui se manifeste notamment par des gestes, paroles, comportements ou attitudes à connotation sexuelle non désirés, incluant celle relative aux diversités sexuelles ou de genre, exprimés directement ou indirectement, y compris par un moyen technologique. (*Loi visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les établissements d’enseignement supérieur*. RLRQ, c. P-22.1) (p.2)

Le harcèlement sexuel est l'une des formes de la violence sexuelle. Plus précisément, le harcèlement sexuel se définit par des paroles et gestes à connotation sexuelle non désirés qui portent atteinte à l'intégrité physique et psychologique de la personne victime (GT-PHS, 2016). Cette définition concorde avec celle formulée dans le Gabarit de politique visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les collèges de la Fédération des cégeps (2018, p. 2). À titre d'exemples, le harcèlement sexuel comprend des gestes tels que les avances verbales insistantes à caractère sexuel non désirées, des commentaires insultants ou blessants à connotation sexuelle, des sifflements à caractère sexuel non souhaités.

1.2 L'ampleur du harcèlement sexuel en milieu d'enseignement supérieur

L'Enquête sur la sécurité individuelle au sein de la population étudiante postsecondaire (ESIPEP) menée par Statistique Canada révèle que 71 % d'étudiant-es des établissements d'enseignement supérieur auraient été témoins ou victimes de comportements sexualisés non désirés en 2019 (Burczycka, 2020). Au Québec, l'enquête PIECES, menée spécifiquement en milieu collégial, indique que 31,7 % des étudiant-es auraient subi des violences sexuelles par une personne du même établissement depuis leur arrivée au cégep. Dans cette étude, il est à noter que le harcèlement sexuel a été identifié comme la forme de violence sexuelle la plus fréquente (31,3 %) (Bergeron et al., 2020).

La violence sexuelle en milieu d'enseignement supérieur peut survenir dans différents lieux internes et externes au campus. Plus précisément, les résultats d'un sondage mené auprès de 2 036 étudiant-es collégiaux, âgé-es entre 18 et 24 ans, aux États-Unis, suggéreraient qu'un peu plus du tiers des personnes étudiantes rapporteraient avoir subi du harcèlement sexuel dans les résidences étudiantes (39 %) ou à l'extérieur du campus (37 %) (Hill et Silva, 2005). Alors que, 24 % rapporteraient avoir vécu du harcèlement sexuel dans les espaces communs du campus et 20 % dans leurs classes (Hill et Silva, 2005). Les résultats de l'enquête menée par Statistique Canada (Burczycka, 2020) montrent que la violence sexuelle serait plus souvent commise dans des lieux publics, sur le campus ou hors campus. Plus précisément, 59 % des étudiant-es ayant subi du harcèlement sexuel déclareraient que l'incident a eu lieu sur des lieux du campus, comme la bibliothèque, le gymnase ou la cafétéria. Cependant, l'enquête rapporte que la violence sexuelle serait le plus souvent perpétrée dans un immeuble non résidentiel hors campus, tel qu'un bar ou un restaurant (Burczycka, 2020).

Plusieurs facteurs pourraient expliquer l'ampleur du harcèlement sexuel en milieu d'enseignement supérieur. Dans leur analyse de la littérature sur la violence sexuelle et des données du *Summit on the Prevention of Campus Sexual Assault* de 2018, Bonar et al. (2022) ont énuméré des facteurs qui seraient associés au risque de subir de la violence sexuelle chez les étudiant·es, notamment : une consommation accrue d'alcool, une augmentation des activités sexuelles et une exposition à la normalisation de la violence sexuelle par les pairs. De plus, les activités d'intégration, communément appelées « initiations », seraient des événements souvent marqués par la perpétration de comportements de harcèlement sexuel (GT-PHS, 2016).

L'ampleur de cette problématique démontre que les milieux d'enseignement supérieur devraient continuellement travailler à créer un climat sain exempt de harcèlement sexuel pour offrir à tous et à toutes la possibilité d'exceller dans le domaine académique (Hill et Silva, 2005).

1.3 Les groupes sociaux plus à risque de subir des violences sexuelles

Certains groupes sociaux sont davantage exposés au harcèlement sexuel, notamment les femmes, les personnes de la diversité sexuelle, des minorités de genre, les personnes en situation de handicap et les personnes racisées (Conroy et Cotter, 2017; Jaffray, 2020). La littérature suggère que les étudiantes (43,5 %) seraient plus souvent victimes de harcèlement sexuel comparativement aux étudiants (23,2 %). Plus précisément, les étudiantes au niveau collégial seraient plus fréquemment victimes de regards offensants (24 % vs 4,1 %), de blagues sexuelles offensantes (13 % vs 7,6 %) et d'interpellations de manière sexuelle (10,7 % vs 1,6 %) (Bergeron et al., 2020). Dans leur étude québécoise portant sur la fréquence des expériences de harcèlement sexuel chez des jeunes adultes (20 à 22 ans), Senécal et al. (2006) rapportent que 63 % des femmes et 57 % des hommes auraient déjà subi du harcèlement sexuel en milieu scolaire (au secondaire ou en enseignement supérieur).

Les étudiant·es de la diversité sexuelle subiraient davantage de victimisation sexuelle, avant et pendant leurs études comparativement aux personnes étudiantes hétérosexuelles et cisgenres (Conroy et Cotter, 2017; Jaffray, 2020). Également, parmi les femmes cisgenres, celles s'identifiant comme bisexuelles ainsi que celles ayant des identités queer, pansexuelles ou allosexuelles seraient significativement plus susceptibles de rapporter du harcèlement sexuel que les femmes s'identifiant comme hétérosexuelles (Martin-Storey et al., 2018). Dans une même lignée, chez certains hommes cisgenres, le fait d'avoir une identité gaie serait associé à une fréquence plus élevée de harcèlement sexuel comparativement à ceux

s'identifiant comme hétérosexuels (Martin-Storey et al., 2018). En ce qui concerne les personnes des minorités de genre, les résultats de cette même étude ont également montré que les personnes transgenres et les personnes non binaires seraient plus susceptibles d'avoir vécu du harcèlement sexuel que les hommes et femmes cisgenres. De même, les résultats de l'étude de Carignan-Allard et Bergeron (2023) suggéreraient que 40,3 % des étudiant·es des minorités de genre et de la diversité sexuelle ont subi au moins un événement de harcèlement sexuel comparativement à 29,8 % chez les individus cisgenres et hétérosexuels.

Selon Statistique Canada (Burczycka, 2020), les personnes en situation de handicap seraient également plus à risque de subir des violences sexuelles. Plus particulièrement, plus du double des étudiant·es qui ont indiqué avoir une forme d'incapacité physique ou mentale (12 %) auraient subi une agression sexuelle au cours des 12 mois précédents l'enquête comparativement aux étudiant·es n'ayant pas d'incapacité (5 %). L'étude PIECES indique un constat semblable puisque 44,1 % des personnes ayant un trouble, une difficulté ou un handicap auraient subi au moins une forme de violence sexuelle ; par ailleurs, 40,8 % de ces personnes auraient subi du harcèlement sexuel comparativement à 26,9 % de ceux et celles qui n'ont pas de situation d'handicap (Bergeron et al., 2020).

1.4 Les conséquences de la violence sexuelle en milieu d'enseignement supérieur

La violence sexuelle peut entraîner des conséquences néfastes chez les personnes qui la subissent. La violence sexuelle contribuerait à instaurer un climat d'insécurité dans les milieux d'enseignement (GT-PHS, 2016). Les répercussions possibles chez les personnes victimes pourraient prendre diverses formes et plusieurs facteurs pourraient influencer la détresse ressentie par une victime. Il s'agit notamment de la nature de la relation avec l'individu harceleur ou agresseur, de la fréquence des événements de violence, de l'utilisation des médias sociaux pour diffuser la violence commise, ainsi que de la réaction de l'entourage lorsqu'elle dévoile la situation de violence subie (GT-PHS, 2016).

Les personnes victimes de violence sexuelle, en milieu d'enseignement supérieur, pourraient ressentir des répercussions sur les plans psychologique, physique, social et académique (GT-PHS, 2016). Sur le plan psychologique, elles pourraient vivre des symptômes d'anxiété, de la dépression, du stress post-traumatique (Cipriano et al., 2021), de la perte de sommeil, de l'irritabilité, de la colère, un sentiment d'insécurité, de la honte, être aux prises avec des troubles alimentaires, de la consommation abusive d'alcool et la perte d'estime de soi (Akpotor, 2013; Conroy et Cotter, 2017; Klein et Martin, 2021). Sur le

plan des répercussions physiques, pensons aux blessures physiques infligées, aux grossesses non planifiées ainsi qu'aux infections transmises sexuellement (GT-PHS, 2016). Sur le plan social, les personnes victimes pourraient avoir de la difficulté avec leurs relations interpersonnelles causée par la stigmatisation qu'elles peuvent vivre (Akpotor, 2013; GT-PHS, 2016; Klein et Martin, 2021). Finalement, la vie académique pourrait aussi être affectée, par exemple, la personne pourrait avoir de la difficulté à se concentrer, se sentir incapable de remettre des travaux, s'absenter régulièrement ou même abandonner les études (Akpotor, 2013; GT-PHS, 2016; Klein et Martin, 2021). À la suite d'entrevues auprès de personnes étudiantes victimes de harcèlement sexuel, Cipriano et al. (2021) ont soulevé que le harcèlement sexuel vécu aurait entravé leur accès aux espaces et possibilités éducatifs et aurait limité les bénéfices qu'elles auraient pu autrement tirer de leur éducation. Les personnes victimes auraient parfois abandonné leurs cours, accumulé des incomplets dans leur dossier, essayé de suivre leurs cours en présence de l'agresseur ou être séparées de leurs camarades de classe. Tous ces scénarios restreignent leurs perspectives éducatives et leur imposent une charge mentale considérable pour composer avec ces situations difficiles et préjudiciables (Cipriano et al., 2021).

Les groupes sociaux les plus susceptibles de subir des situations de violence sexuelle sont plus nombreux à rapporter des conséquences. L'enquête de Statistique Canada révèle plusieurs différences, notamment celles-ci : les femmes cisgenres seraient plus susceptibles de se sentir anxieuses (40 %) et déprimées (21 %) comparativement à leurs collègues étudiants (19 % et 9 %, respectivement) ; les étudiantes rapporteraient se sentir plus honteuses (34 %) et ressentir plus de culpabilité (28 %) que les hommes (13 % et 9 %) ; les hommes cisgenres rapporteraient se sentir plus agacés (45 %) et confus (40 %) dans la situation vécue (Burczycka, 2020). Par ailleurs, les personnes de la diversité sexuelle et des minorités de genre seraient plus nombreuses à rapporter au moins une conséquence (61,8 %) comparativement aux étudiant·es cishétérosexuel·les (49,1 %) (Carignan-Allard et Bergeron, 2023). Elles rapporteraient davantage de symptômes liés au stress post-traumatique (Carignan-Allard et Bergeron, 2023), de dépression et d'une faible estime de soi (Paquette et al., 2021). Une plus grande proportion d'entre elles atteindraient le seuil clinique associé au trouble de stress post-traumatique (19,2 %) comparativement à leurs homologues cis-hétéros (14,3 %) (Carignan-Allard et Bergeron, 2023).

1.5 Sous-signalement des situations de violence sexuelle aux établissements

Malgré la présence élevée de violence sexuelle et les répercussions néfastes, une faible proportion de personnes victimes signalent les gestes subis à leur établissement collégial ou universitaire (Burczycka, 2020). Ce qui n'est pas surprenant puisque, en dehors des établissements d'enseignement, l'agression sexuelle serait l'un des crimes les plus sous-déclarés au Canada (Conroy et Cotter, 2017). Plusieurs raisons pourraient expliquer le non-signalement ou la non-dénonciation. Premièrement, il est possible que plusieurs personnes étudiantes ne considèrent pas ce qu'elles ont vécu comme de la violence sexuelle et ainsi ne dénoncent pas la situation (Benoît et al., 2015; Bergeron et al., 2023). Deuxièmement, les gestes de violence sexuelle vécus pourraient être minimisés : les personnes qui subissent la violence sexuelle peuvent entretenir la croyance selon laquelle les gestes ne sont pas suffisamment graves pour être signalés (Benoît et al., 2015; Bergeron et al., 2023; Burczycka, 2020). Troisièmement, les personnes victimes pourraient craindre que de dénoncer la situation entraîne des conséquences négatives, entre autres sur le plan du jugement des autres et du parcours académique (Bergeron et al., 2023). Finalement, le manque de connaissance envers le processus de signalement et le manque de confiance qu'ont des personnes victimes envers les établissements auprès desquels le signalement doit être fait pourrait influencer leur choix de ne pas dénoncer (Bergeron et al., 2023; Burczycka, 2020).

1.6 Les besoins de formation concernant le harcèlement sexuel en milieu d'enseignement supérieur

Les sections précédentes mettent en évidence le besoin d'offrir de la formation sur le harcèlement sexuel à la communauté étudiante des établissements d'enseignement supérieur, que ce soit en raison de la forte prévalence de cette forme de violence sexuelle, des groupes sociaux qui sont plus à risque de la subir ou des conséquences de celle-ci sur les personnes qui la subissent. En 2017, le Gouvernement du Québec a adopté la Loi 22.1 (LQ. (2017). c. 32, c. 1). Cette loi exige des établissements postsecondaires qu'ils mettent en place des mesures concrètes pour assurer la prévention des VACS, telles qu'établir une politique institutionnelle et offrir des formations obligatoires à l'ensemble de leur communauté (population étudiante et membres du personnel) ayant comme objectif la prévention des différentes formes de VACS. Devant ce besoin de rendre accessibles des formations obligatoires, la Chaire de recherche VSSMES a développé une autoformation en ligne sur le harcèlement sexuel destinée à la communauté étudiante du milieu collégial.

1.7 La description de l'autoformation *Agir pour prévenir et combattre le harcèlement sexuel*

Cette autoformation en ligne prend la forme d'une vidéo interactive, nommée *Agir pour prévenir et combattre le harcèlement sexuel* (durée 17 minutes), qui est destinée à la communauté étudiante des milieux collégiaux québécois. La visée de ce mémoire consiste spécifiquement à une évaluation des effets à court terme de cette autoformation chez les personnes étudiantes en milieu collégial.

Cette autoformation a pour objectifs généraux de (1) reconnaître l'importance de notre rôle et de notre responsabilité dans la prévention du harcèlement sexuel en milieu collégial et de (2) promouvoir des relations respectueuses et égalitaires, exemptes de toutes formes de harcèlement sexuel. Les objectifs spécifiques sont d'aider la communauté étudiante à (1) reconnaître l'ampleur et les manifestations de harcèlement sexuel (en présence ou en ligne), (2) à considérer que le harcèlement sexuel constitue une forme de VACS et entraîne des conséquences négatives pour les individus et la société, et (3) à se sentir plus en mesure d'agir pour prévenir et combattre le harcèlement sexuel. Le caractère interactif de cette formation est un aspect central qui a guidé son développement. Cette autoformation s'appuie sur une narration dynamique et illustre certains aspects du harcèlement sexuel par des mises en situation. Les participant-es sont notamment invité-es à répondre à des questions de réflexion et de connaissances à plusieurs moments clés. Ces questions visent à les amener à réfléchir à leurs attitudes et comportements à l'égard du harcèlement sexuel. Des simulations de situations de harcèlement sexuel sont également proposées afin d'illustrer des comportements problématiques ainsi que les réactions attendues et appropriées. Des technopédagogues ont d'ailleurs été rencontrés avant la conception de l'autoformation afin de déterminer les meilleures stratégies pédagogiques à utiliser.

Cette autoformation a été créée en 2023 dans le cadre d'un projet plus vaste financé par le ministère de l'Enseignement supérieur. Elle a été développée pour répondre à la demande des établissements d'enseignement supérieur, qui souhaitent offrir à leur communauté étudiante des formations sur la prévention des violences sexuelles. Cette autoformation a été développée par une équipe de la Chaire de recherche VSSMES (Dubois et al., 2023), appuyée par un comité d'orientation composé de personnes représentant le ministère de l'Enseignement supérieur, la Fédération des cégeps, l'Association des collèges privés, les associations étudiantes, les centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel, ainsi que des intervenant-es responsables de la prévention des VACS dans les cégeps et les universités. Une fois l'autoformation officiellement terminée, celle-ci a été rendue accessible à tous les établissements

collégiaux au Québec ; les établissements souhaitant offrir cette formation à leur communauté étudiante pouvaient l'installer sur une plateforme LMS (Learning Management System; par exemple Mio ou Moodle) avec le soutien d'un-e technicien.ne informatique. Ce type de plateforme logicielle, aussi appelé en français un « système de gestion de l'apprentissage », permet de créer, d'héberger et de diffuser du matériel d'apprentissage en ligne, comme des formations asynchrones. Dans le cadre de ce projet de la Chaire de recherche, l'autoformation doit être diffusée en circuit fermé pour les communautés collégiales du Québec afin de permettre aux établissements qui le désirent de l'utiliser comme formation obligatoire. Elle n'est donc pas accessible publiquement, mais une bande-annonce promotionnelle est diffusée dans les médias sociaux². La phase de diffusion de cette autoformation a eu lieu après la collecte de données de la présente étude évaluative.

En complément à l'autoformation en ligne, un guide d'animation s'adressant aux équipes responsables de la prévention des VACS en milieu collégial, ou à toutes personnes ou à tout groupe (affiliés au collège) souhaitant poursuivre la réflexion amorcée par l'activité d'autoformation en ligne, a été élaboré. Ce guide propose trois ateliers en présentiel pour approfondir le sujet du harcèlement sexuel ainsi que plusieurs éléments de contenu, quelques ressources et références. Chacun des ateliers se termine avec des pistes d'action.

² Il est possible de visionner la bande annonce promotionnelle de l'autoformation sur la chaîne YouTube de la Chaire de recherche sur les VSSMES : <https://www.youtube.com/watch?v=UBx0qZSs8b4>.

CHAPITRE 2

ÉTAT DES CONNAISSANCES

Le chapitre suivant présente une recension sur la prévention des violences sexuelles et du harcèlement sexuel, en mettant l'accent sur les facteurs clés de succès des programmes de prévention ainsi que sur les avantages et inconvénients de l'utilisation du Web dans la prévention. Il présente ensuite les résultats majeurs des études évaluatives dans ce domaine, pour enfin analyser les points forts et les limites observées dans les évaluations de programmes.

2.1 La prévention des violences sexuelles

Les modèles de prévention existants se concentrent davantage sur les violences sexuelles plutôt que sur le harcèlement sexuel (Bondestam et Lundqvist, 2020). Puisque le harcèlement sexuel constitue une des formes de violence sexuelle, nous aborderons la prévention des violences sexuelles de manière plus générale. Pour assurer une prévention globale et plus efficace, la littérature suggère de l'articuler autour des trois niveaux de prévention : primaire, secondaire et tertiaire (Baumann et Ylinen, 2017). Les programmes de prévention à visée universelle (primaire) consistent en des stratégies de prévention proactives visant à déterminer les causes profondes des formes de violence sexuelle afin d'en prévenir l'apparition (Bell et al., 2002). Ces efforts de prévention universelle ou primaire impliquent des stratégies efficaces et limitées dans le temps, offertes à l'ensemble des individus d'une organisation (Crusto et al., 2024). La prévention secondaire vise à cibler les populations vulnérables qui présentent un risque accru de commettre ou de subir du harcèlement sexuel (Crusto et al., 2024). Les programmes de prévention tertiaire sont conçus pour cibler les personnes qui ont commis des gestes de violence sexuelle. La prévention tertiaire se rapproche le plus des interventions réalisées après les faits et vise à atténuer les conséquences néfastes de la violence sexuelle ainsi qu'à réduire la probabilité de récurrence ou de survenue d'autres situations (Crusto et al., 2024). L'autoformation évaluée dans le cadre de ce mémoire s'inscrit comme une stratégie de prévention primaire, ou à visée universelle puisqu'elle a pour but d'agir en amont auprès de la population étudiante des milieux collégiaux.

2.2 Les facteurs de succès en prévention des violences sexuelles

Plusieurs facteurs peuvent favoriser le succès des programmes de prévention des violences sexuelles. Nation et al. (2003) ont établi des stratégies afin de maximiser l'efficacité de ces programmes. Quelques-unes d'entre elles sont applicables à l'autoformation évaluée dans le cadre de ce mémoire. Tout d'abord, il est recommandé d'utiliser des stratégies pédagogiques variées. Ensuite, les informations transmises doivent se baser sur des données scientifiques et modèles théoriques. En outre, tous ces programmes devraient être soumis à une évaluation des effets afin de continuellement s'améliorer (Nation et al., 2003). Par ailleurs, il est aussi recommandé d'intégrer une analyse genrée de la violence sexuelle dans les programmes de prévention, en mettant en évidence le fait que les femmes constituent la majorité des personnes victimes (Tutty et al., 2005). De plus, Tutty et Bradshaw (2002) soulignent l'importance de discuter de l'influence de la socialisation genrée et des stéréotypes traditionnels, afin d'éviter de blâmer les hommes en général ou de stéréotyper les hommes comme agresseurs ou les femmes comme victimes. Ainsi, l'inclusion d'une perspective genrée dans les contenus de prévention est essentielle, compte tenu des différences dans les expériences de victimisation sexuelle selon le genre. Enfin, déconstruire les mythes entourant la violence sexuelle et les normes sociales liées au genre représente un levier important pour assurer une prévention efficace. Les croyances traditionnelles liées au rôle sexuel selon lesquelles les femmes doivent obéir aux hommes et que les femmes sont essentiellement la propriété du partenaire sont des exemples de mythes entourant la violence sexuelle et de normes sociales liées au genre, respectivement (Tutty et al., 2005).

En effet, par l'entremise des trois niveaux de prévention, la prévention des violences sexuelles devrait viser la transformation des normes sociales (Laforest et al., 2018). L'Organisation mondiale de la Santé et la *London School of Hygiene and Tropical Medicine* (2010) affirment que les interventions visant la transformation des normes sociales, qui banalisent la violence sexuelle, seraient un élément central à la prévention de la violence sexuelle. Selon Laforest et al. (2018), il existe plusieurs stratégies pour transformer les normes sociales auprès de l'ensemble de la population, y compris les campagnes de sensibilisation, les médias sociaux, les interventions visant les témoins potentiels et les formations pour les différentes personnes amenées à intervenir en situation de violence sexuelle.

Dans le but ultime de transformer les normes sociales associées à la violence sexuelle et ainsi réduire le taux de victimisation sexuelle, les programmes de prévention des violences sexuelles devraient, entre

autres, viser à augmenter les connaissances et à changer les attitudes banalisant la violence sexuelle (Topping et Barron, 2009). En outre, certains programmes visent l'acquisition de compétences pour que les participant-es se sentent capables d'intervenir dans une situation de violence sexuelle (Kenny et al., 2008). L'acquisition de ces compétences augmenterait le sentiment d'autoefficacité des participant-es. Selon certain-es chercheur-es, la combinaison de plusieurs objectifs, par exemple l'acquisition de connaissances, la modification des attitudes et le développement de compétences, entraînerait des résultats plus significatifs et augmenterait l'efficacité des interventions auprès de la clientèle ciblée (Topping et Barron, 2009). Le Conseil d'information et d'éducation sexuelle du Canada (CIÉSCAN, 2019) soutient également qu'une intervention sexo-éducative efficace comprendrait l'acquisition de connaissances et un changement sur le plan des attitudes et du sentiment d'autoefficacité.

Le contexte dans lequel les programmes de prévention des violences sexuelles sont dispensés serait également un élément important à considérer lors de l'élaboration et de l'implantation de ceux-ci. Les établissements académiques constitueraient un facteur de succès pour l'implantation d'un programme, puisqu'ils rassemblent un grand nombre de personnes participantes et favorisent l'apprentissage des personnes participantes, puisqu'il s'agit d'un climat d'étude (National Sexual Violence Resource Center, 2011). De plus, lorsqu'un programme est offert en milieu d'enseignement, il serait plus facile d'assurer une continuité dans les interventions (Tutty et Bradshaw, 2002). En outre, les personnes participantes au programme pourraient mettre en œuvre leurs nouvelles connaissances et compétences à intervenir dans leur milieu d'étude et ainsi instaurer un climat de non-tolérance envers les violences sexuelles (Tutty et Bradshaw, 2002).

Il est également suggéré d'utiliser des plateformes de type LMS (Learning Management System) afin d'encourager l'indépendance des participant-es. L'environnement asynchrone, qu'offre ces plateformes, permettraient aux participant-es de concilier leurs études avec leurs autres engagements (Alzahrani, 2019). De plus, que ce soit en modalité synchrone ou asynchrone, la distance spatiotemporelle offert par ce type de plateforme, encourage les apprenant-es à devenir de acteurs-trices de leur formation (Gremion et al., 2020). L'utilisation du Web à cette fin sera abordée dans la section suivante. Par ailleurs, il demeure essentiel de favoriser la participation active des personnes participantes. L'apprentissage actif, qui repose sur des activités sollicitant l'engagement cognitif, contribuerait à la construction des savoirs et à une meilleure compréhension des contenus (Brame, 2016; St-Hilaire et al., 2021). À ce sujet, l'étude de St-Hilaire et ses collègues (2021) examine l'effet de différentes modalités d'apprentissage en ligne sur les

résultats des étudiant-es, en comparant des environnements pédagogiques passifs à des dispositifs intégrant des activités d'apprentissage actives. Les résultats montrent que les étudiant-es exposé-es à des activités actives, telle que la résolution de problèmes avec rétroaction, obtiendraient de meilleurs résultats d'apprentissage que ceux-celles évoluant dans des environnements plus traditionnels centrés sur la transmission de contenus.

Finalement, l'évaluation des interventions sexo-éducatives, telles que les programmes de prévention de la violence sexuelle, serait une étape primordiale. Plus précisément, une évaluation du programme de prévention appuyée par des données empiriques pourrait aider à établir son efficacité et à déterminer les modifications susceptibles d'améliorer sa mise en œuvre (Crusto et al., 2024; Descheneaux et Otis, 2023). L'évaluation d'un programme de prévention des violences sexuelles permettrait de documenter l'efficacité des interventions et des services offerts afin d'établir les approches les plus prometteuses, celles nécessitant des ajustements et celles à interrompre. De plus, une évaluation permettrait d'analyser les différences d'impact selon les groupes sociaux, notamment les groupes minorisés, afin d'adapter les contenus et stratégies aux réalités spécifiques de chacun (St Hilaire et Bergeron, 2022).

2.3 L'utilisation de formations en ligne

Une attention particulière a été portée à l'apprentissage hybride à l'échelle mondiale au cours des dernières années en raison de la pandémie de COVID-19 (Ang et al., 2024). L'apprentissage hybride, également appelé apprentissage mixte, désigne un mode d'enseignement combinant des activités réalisées en présence et à distance, selon des proportions variables (Zhang et Zhu, 2017; Chovino et Dallaire, 2019). Au Québec, comme ailleurs, les établissements d'enseignement ont dû s'adapter rapidement en mode d'enseignement à distance dans le contexte pandémique (Biemar et al, 2020; Gremion et al, 2020; Charlebois et Simard, 2025).

Il existe également plusieurs modèles d'apprentissage en ligne exclusivement : formation à distance synchrone, formation à distance hybride, formation à distance asynchrone ou formation à distance asynchrone statique (Chovino et Dallaire, 2019; Jackson et al., 2018; Charlebois et Simard, 2025). Dans leur revue systématique, Jackson et al. (2018) ont constaté cette hétérogénéité des méthodes de formation en ligne offertes, dans ce cas-ci pour les clinicien-nés. Ces chercheur-es ajoutent même que la disponibilité d'une variété de méthodes de formation en ligne s'avèrerait prometteuse, puisqu'elle permettrait d'adapter les approches de formation aux besoins individuels des participant-es. Les résultats de cette

revue systématique ont révélé que, de manière générale, les méthodes de formation en ligne pourraient constituer un moyen efficace de formation puisque les études recensées ont montré que la participation à des formations en ligne serait généralement associée à une augmentation des connaissances, des compétences, de l'autoefficacité et de l'utilisation (Jackson et al., 2018).

L'interactivité constituerait un outil essentiel pour améliorer la transmission et la compréhension du contenu des formations en ligne et accroître l'engagement des étudiant-es, particulièrement dans le cadre de formations asynchrones (Chovino et Dallaire, 2019). Dans le contexte de la formation en ligne, l'interactivité fait référence au dialogue qui s'établit entre les utilisateur-trices et le système d'apprentissage, impliquant un engagement cognitif intentionnel de la part des apprenant-es dans les différentes activités proposées, dans le but d'atteindre des objectifs pédagogiques précis (Bashir, 2019). Cette interactivité présenterait plusieurs avantages pédagogiques. Elle contribuerait notamment à stimuler la motivation des apprenant-es, à renforcer leur pensée critique, et à les amener à analyser et à réfléchir activement sur les contenus et les processus d'apprentissage. De plus, elle leur offrirait des occasions d'explorer le contenu, d'appliquer les connaissances acquises et d'évaluer leur niveau de compréhension à travers des activités formatives (Bashir, 2019).

Ainsi, lorsque les apprenant-es interagissent avec le contenu pédagogique et prennent des décisions concernant leur parcours et les activités proposées, ils et elles deviendraient des acteurs et actrices actif-ves de leur apprentissage (Gremion et al., 2020). En effet, l'intégration d'activités d'apprentissage actives dans les environnements d'enseignement en ligne favoriserait le développement des connaissances ainsi qu'une compréhension plus approfondie des concepts, notamment parce que les étudiant-es sont amené-es à résoudre des problèmes. L'inclusion d'activités telle que la résolution de problèmes contribuerait également à augmenter le temps consacré à la formation, ce qui serait bénéfique pour l'apprentissage (St-Hilaire et al., 2021). Par ailleurs, plusieurs études ont démontré que l'interactivité en formation à distance jouerait un rôle déterminant dans le contrôle exercé par les apprenant-es sur leur propre parcours et dans leur persévérance, ce qui se traduit ultimement par de meilleurs résultats d'apprentissage (Bashir, 2019; Gremion et al., 2020).

Diverses stratégies pédagogiques pourraient être intégrées aux formations en ligne pour stimuler cette interactivité, telles que les jeux-questionnaires, les exercices de réflexion, la ludification et les simulations de situations (Davis et Kitzmiller, 2024). Dans l'autoformation évaluée dans le cadre de ce mémoire, les

participant-es sont notamment invité-es à répondre à des questions de réflexion à plusieurs moments clés. Ces questions visent à les amener à réfléchir à leurs attitudes et comportements à l'égard du harcèlement sexuel. Des simulations de situations de harcèlement sexuel sont également proposées afin d'illustrer des comportements problématiques ainsi que les réactions attendues et appropriées. Toutefois, il importe de souligner qu'une trop grande présence du caractère interactif pourrait occasionner des effets indésirables : une surcharge d'éléments interactifs, l'absence d'expertise technique pour les concevoir ou le manque d'adaptation aux caractéristiques et besoins du public cible pourraient nuire à l'expérience d'apprentissage et produire l'effet inverse de celui recherché (Chovino et Dallaire, 2019).

L'utilisation de formation en ligne comprend aussi certaines limites. En raison de la nature asynchrone de l'apprentissage, l'interaction en face-à-face est évidemment absente. Dans l'étude d'Ang et al. (2024), l'intégration d'une plateforme de discussion aurait permis d'atténuer le manque d'occasions pour les étudiant-es de clarifier leurs doutes et offrirait un espace d'interaction sociale entre les étudiant-es et les enseignant-es. De plus, les formations en ligne, surtout les formations asynchrones, permettraient une certaine dépersonnalisation et un anonymat de la part des participant-es. Cette distance serait bien appréciée puisque les participant-es peuvent suivre la formation à leur rythme et selon leur horaire (Chovino et Dallaire, 2019), ce qui favoriserait un apprentissage optimal (Ang et al., 2024). Par contre, cette dépersonnalisation et anonymat pourraient également mener au décrochage, c'est-à-dire que les participant-es ne termineront pas la formation (Chovino et Dallaire, 2019).

2.4 Les études évaluatives antérieures

Afin de mieux cerner la place de la présente étude dans le champ de la prévention de la violence sexuelle, y compris le harcèlement sexuel, les prochaines sous-sections présenteront six programmes ayant fait l'objet d'une évaluation des effets. La brève présentation de ces programmes et de leur évaluation permettra de comparer leurs méthodologies, leurs instruments de mesure et leurs résultats, en plus de relever leurs forces et leurs faiblesses quant à leurs démarches évaluatives.

2.4.1 Le programme de prévention *Agent of Change*

Agent of Change (Mosely et Bucholtz, 2011) est un programme en ligne qui vise à sensibiliser les étudiant-es postsecondaires à la violence sexuelle et à promouvoir des attitudes et comportements positifs. Il s'agit plus précisément de 10 scénarios d'une durée de trois à cinq minutes chacun. Durant ces

scénarios, les personnes étudiantes interagissent avec des personnages animés. Les scénarios reflètent des situations réalistes dans lesquelles les personnes étudiantes seront amenées à remettre en question les attitudes et comportements qui contribuent à la tolérance de la violence sexuelle. Au fil de la narration, les scénarios sont adaptés selon les réactions des participant-es. À l'aide d'un devis préexpérimental pré-post, l'étude évaluative mesurait cinq variables clés : les connaissances, la pensée critique, les compétences d'intervention, le soutien aux personnes victimes et les intentions comportementales. L'échantillon était de 6 256 participant-es étudiant dans différents collèges aux États-Unis. Plus précisément, l'échantillon était composé de 55 % étudiantes et de 44 % étudiants âgé-es en moyenne de 19,4 ans. Les participant-es devaient répondre à un questionnaire en ligne avant leur participation au programme ainsi que six mois après. Les résultats révèlent des améliorations significatives dans toutes les variables après la formation, notamment une meilleure compréhension des mythes sur le viol et du consentement sexuel, une pensée critique renforcée face aux normes culturelles et une capacité accrue à intervenir comme témoin ou à soutenir les personnes victimes. À noter que les femmes auraient un meilleur score de connaissances sur la violence sexuelle avant et après leur participation, mais que les hommes auraient montré une évolution plus marquée entre le pré et le post-test. Le programme *Agent of Change* a donc été jugé efficace pour améliorer les attitudes et les intentions comportementales des étudiant-es en matière de prévention de la violence sexuelle.

2.4.2 Le programme de prévention *Media Aware*

Media Aware (Scull, 2017) est un programme en ligne qui aborde un large éventail de sujets liés à une sexualité saine, notamment la déconstruction des mythes sur le viol, la consommation sécuritaire d'alcool, le consentement sexuel, la contraception, la prévention des infections transmissibles sexuellement et par le sang et les relations saines. À travers une série de leçons, de jeux-questionnaires et de vidéos, le programme promeut une santé sexuelle saine et développe des compétences de pensée critique grâce à une éducation à la littératie médiatique. Ce programme interactif est destiné aux jeunes adultes (18-19 ans) souvent exposés à des comportements sexuels à risque et influencés par des médias sexualisés. Les participant-es naviguent au travers du programme à leur rythme. Cependant, la durée moyenne était de deux heures 52 minutes. L'évaluation du programme *Media Aware* (Scull et al., 2018) met en lumière son efficacité à court terme en tant qu'outil éducatif en santé sexuelle pour les étudiant-es de milieux collégiaux. L'échantillon initial était de 281 personnes étudiantes affiliées à huit collèges américains répartis aléatoirement en un groupe expérimental ($n = 163$) et un groupe témoin ($n = 118$) (52 % de

femmes et 39 % d'hommes âgé-es de 18 ans à 19 ans). L'échantillon final était composé de 184 participant-es répartis aléatoirement en un groupe expérimental ($n = 96$) et un groupe témoin ($n = 88$). Les participant-es du groupe expérimental devaient répondre à un questionnaire prétest en ligne, participer au programme et répondre au questionnaire post-test en ligne quatre semaines suivant leur participation. Les participant-es du groupe témoin devaient répondre aux questionnaires prétest et post-test en ligne avec un délai entre les deux étapes de quatre semaines, sans participer au programme. Les résultats indiquent une amélioration des connaissances en santé sexuelle, une attitude critique face aux messages médiatiques sexualisés et une diminution des croyances erronées sur la sexualité pour le groupe expérimental. De plus, au post-test seulement, les personnes du groupe expérimental ont rapporté une plus faible fréquence des comportements sexuels à risque durant le mois précédent, comparativement aux participant-es du groupe témoin. Le questionnaire post-test incluait également une section sur l'appréciation du programme : les participant-es rapportent que leur participation aux programmes aurait représenté une expérience positive.

2.4.3 Le programme de prévention *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel*

Le programme *Empreinte* (Bergeron et al., 2018) est un programme québécois visant la prévention des violences sexuelles auprès des jeunes de niveau secondaire, leurs parents, ainsi que le personnel scolaire. Ce programme est composé de trois volets, soit : les six ateliers en classe auprès des jeunes, la formation auprès du personnel et la mise en ligne de six capsules vidéo pour les parents. En raison du format en ligne du volet pour les parents, les prochaines lignes y seront consacrées. Le volet adressé aux parents avait pour objectifs de les sensibiliser à la problématique des agressions à caractère sexuel et de les outiller pour assurer une meilleure communication avec leur adolescent-e en matière de prévention de la violence sexuelle (Julien et al., 2020). La durée totale des six capsules est de 36 minutes et les thèmes abordés sont : les agressions à caractère sexuel, le consentement sexuel, le dévoilement et soutien, agir pour contrer les agressions à caractère sexuel, la culture de l'hypersexualisation et des stéréotypes sexuels, et l'exploitation sexuelle. L'évaluation des effets, de ce volet du programme, reposait sur un devis préexpérimental prétest/post-test et une relance cinq semaines après le visionnement des capsules (Bergeron et al., 2018; Julien et al., 2020). L'échantillon initial au prétest était constitué de 99 parents, âgé-es en moyenne de 45 ans. Les femmes représentent 84,2 % de l'échantillon et les hommes, 12,6 % (3,2 % pas de réponse). L'échantillon final était de 78 participant-es. Les résultats ont montré une amélioration des connaissances par rapport à la problématique de la violence sexuelle, un changement

d'attitudes favorable, c'est-à-dire exempt de préjugés, et une augmentation du sentiment d'autoefficacité, c'est-à-dire le sentiment d'être capable d'aborder la problématique avec leur jeune, d'offrir du soutien lorsque nécessaire et d'intervenir face à une situation de violence. Les effets observés au post-test se seraient maintenus lors de la relance, pour tous les indicateurs (Julien et al., 2020).

2.4.4 Le programme de prévention *Bringing the Bystander*

Le programme en personne *Bringing in the Bystander* (Eckstein et al., 2013) vise à enseigner aux participant·e·s à jouer un rôle actif dans la prévention en tant que témoins lorsqu'ils ou elles observent des situations à risque avant, pendant ou après des actes de violence sexuelle ou lorsqu'un·e ami·e leur révèle avoir été victime. La durée du programme était de quatre heures, réparties en deux séances. L'évaluation de ce programme (Cares et al., 2015) utilisait un devis expérimental pour évaluer les effets à long terme de la version en personne du programme *Bringing in the Bystander* auprès d'étudiant·es de première année sur deux campus de la Nouvelle-Angleterre (États-Unis). L'accent a été mis sur l'évaluation des changements d'attitudes chez les participant·es avant l'intervention, deux semaines après l'intervention, ainsi que 12 mois plus tard. Le premier questionnaire a été rempli en version papier tandis que les deux autres questionnaires ont été remplis en ligne. Sur les 1 236 personnes recrutées pour participer à l'étude, 948 étudiant·es ont rempli le questionnaire au prétest, 607 ont également rempli le post-test et 346 ont rempli le questionnaire de relance à 12 mois. Les 948 personnes ont été assignées aléatoirement soit au groupe contrôle (n = 482), soit au groupe ayant suivi le programme (n = 466). L'échantillon était réparti de manière équilibrée entre les hommes (51,5 %) et les femmes (47,8 %), et 3 personnes s'identifiaient comme transgenres. L'âge moyen des participant·es était de 18,2 ans. Les résultats ont montré un changement significatif des attitudes en matière d'intervention chez les étudiant·es ayant suivi le programme, comparativement au groupe contrôle, et ce, sur les deux campus, bien que le modèle de changement ait varié selon la combinaison du genre et du campus. Plus précisément, sur le campus 1, les hommes et les femmes auraient connu un changement significatif d'attitudes associé à leur participation au programme. Cependant, sur le campus 2, le programme aurait été plus efficace chez les femmes que chez les hommes. Tandis que les femmes du campus 2 ont montré des évolutions d'attitudes similaires à celles observées sur le campus 1, chez les hommes du campus 2, les changements d'attitudes auraient été limités après l'intervention (du prétest au post-test) et très faibles sur le long terme (du prétest au suivi à 12 mois). De manière générale, les personnes ayant suivi le programme ont montré une augmentation de leur sentiment d'efficacité comme témoins pendant les 12 mois suivant le

prétest, et une augmentation des scores d'intention d'aider (ce qui indique une progression vers des stades plus avancés de disposition à intervenir chez celles et ceux ayant reçu le programme).

2.4.5 L'enseignement de prévention du sexisme et du harcèlement sexuel

L'Université de Lausanne et l'Université de Fribourg (Guggenbühl et al., 2020) ont mis sur pied chacune un programme de prévention du sexisme et du harcèlement sexuel en milieu de soins destinés aux étudiant-es en médecine. Le programme de l'Université de Lausanne est offert sous forme d'atelier en groupes à raison d'une demi-journée, et ce, pendant 12 séances de théâtre forum en personne. Le programme de l'Université de Fribourg est donné lors d'une seule séance de groupe de théâtre-image en personne. Les programmes visent à atteindre des objectifs similaires : aider les étudiantes et étudiants à (1) détecter les situations problématiques en tant que témoins, victimes ou auteurs de gestes de violence ; (2) comprendre les ressources offertes ; et (3) intervenir en utilisant les connaissances et outils acquis pendant l'intervention. L'évaluation de chacun de ces programmes vise à mesurer leurs effets, à vérifier l'atteinte des objectifs fixés, et à contribuer à leur amélioration continue ainsi qu'à leur pérennisation. Les évaluations des effets de ces deux programmes reposaient sur un devis préexpérimental avec post-test seulement. Les indicateurs utilisés étaient l'acquisition de connaissances ainsi que la perception du développement de compétences. Les participant-es étaient invité-es à participer à un entretien téléphonique d'environ 45 minutes après leur participation et, pour l'Université de Lausanne seulement, remplir un questionnaire en version papier. L'échantillon était de 17 personnes pour les entretiens téléphoniques (10 femmes et 7 hommes) et de 39 participant-es pour le questionnaire complémentaire. Les résultats des entretiens téléphoniques montrent que la transmission d'outils aurait bien été réalisée et la majorité des participant-es interrogé-es estimerait être en mesure d'agir en cas de survenue de situations problématiques. Les résultats du questionnaire complémentaire de l'Université de Lausanne soulignent le fait que les étudiant-es rapportent avoir appris de nouvelles choses en lien avec le harcèlement sexuel et le sexisme et se considèrent plus en confiance pour réagir à des situations de harcèlement sexuel.

2.4.6 Le programme de prévention *Haven - Understanding Sexual Assault*

Haven—Understanding Sexual Assault (EVERFI, 2014) est une formation en ligne de prévention des violences sexuelles visant à modifier les perceptions des normes sociales, à renforcer l'empathie et à développer les habiletés d'intervention des témoins chez les personnes étudiantes universitaires de

première année aux États-Unis. La formation contient plus d'une heure de contenu interactif réparti en sept modules, qui peuvent être suivis en une seule fois ou espacés selon la préférence de chaque étudiant-e. L'étude évaluative (Zapp et al., 2021) comptait un échantillon de 167 424 étudiant-es (56 % de femmes, 43 % d'hommes et 0,5 % de minorité de genre) de 80 milieux d'enseignement et avait pour but d'évaluer l'effet du programme sur le plan des attitudes, de l'autoefficacité et des comportements à l'aide de questionnaires en ligne pré et post-test (30 à 45 jours après le prétest). L'âge des participant-es variait entre 17 et 19 ans. Les résultats suggèrent des améliorations significatives sur plusieurs plans. Plus précisément, 98 % des établissements ont noté une hausse des intentions et habiletés d'intervention, 84 % ont noté une progression de l'empathie et du soutien aux victimes, et 75 % ont noté une meilleure compréhension des normes sociales. Les résultats présentés concernent toutes les personnes participantes.

2.4.7 Synthèse des programmes recensés

Tous les programmes répertoriés abordent la violence sexuelle en général et des thématiques y étant liées, telles que : déconstruction des mythes entourant le viol, la consommation sécuritaire d'alcool, le consentement sexuel, la prévention des infections transmises sexuellement et par le sang, les relations saines, le dévoilement, le soutien, la culture de l'hypersexualisation, les stéréotypes sexuels, l'exploitation sexuelle. Cinq programmes sur six ont été dispensés en ligne. Le programme de prévention du sexisme et du harcèlement sexuel en milieu de soins était le seul à être donné en présentiel. Tous les programmes ont intégré l'interactivité en utilisant, entre autres, des jeux-questionnaires et des vidéos. Le programme de prévention du sexisme et du harcèlement sexuel en milieu de soins, quant à lui, était sous forme de théâtre. La durée des programmes varie énormément, allant de capsules vidéo de trois ou cinq minutes à des programmes de deux heures et plus. Les évaluations de ces programmes ont été menées de manière différente. Malgré des limites méthodologiques dans certaines études évaluatives, plusieurs des résultats suggèrent des améliorations sur le plan des connaissances, des attitudes et du sentiment d'autoefficacité après la participation au programme.

2.4.8 Les forces et limites des études évaluatives antécédentes

La première force est l'utilisation du Web dans les études évaluatives. Cinq évaluations sur six ont mené leur étude à l'aide de questionnaires prétest/post-test en ligne. Le Web favorise l'accès à un large public de manière peu coûteuse et plus efficace (Akers et al., 2011; Kenny et Wurtele, 2012). L'environnement

virtuel offre un espace confidentiel et accessible, où les personnes participantes peuvent progresser à leur propre rythme (Wurtele et Kenny, 2010). La flexibilité qu'offre le Web constitue donc un atout majeur pour évaluer un programme de prévention en matière de violence sexuelle.

On observe également qu'une majorité des études évaluatives présentées mesure l'acquisition de nouvelles connaissances, le changement d'attitudes et le sentiment d'autoefficacité comme indicateurs afin de déterminer l'efficacité du programme. Comme mentionné précédemment, les programmes qui visent les connaissances, les attitudes et le sentiment d'efficacité démontreraient une efficacité plus élevée que ceux n'incluant pas ces indicateurs (CIÉSCAN, 2019; Guggenbühl et al., 2020; Topping et Barron, 2009).

Quelques limites sont par ailleurs notées dans les études consultées, la première concerne les protocoles de recherche. Pour les programmes décrits précédemment, un devis expérimental a été utilisé dans deux évaluations alors que quatre études évaluatives ont été menées avec un devis préexpérimental (donc en l'absence de groupe contrôle). Contrairement au protocole expérimental qui comporte un groupe contrôle, l'absence d'un groupe de comparaison dans le protocole préexpérimental ne permet pas de confirmer que les effets observés découlent véritablement de la participation au programme (Goulet et al., 2021). Quant au devis expérimental, il permet de comparer des groupes équivalents afin de conclure que les changements observés sont engendrés par le programme et non le passage du temps (Jones, 2014; Weisz et Black, 2009). Cependant, « ... bien que la capacité causale de ce type de protocole [expérimental] soit la plus élevée, il reste le moins utilisé dans le domaine des sciences humaines et sociales pour des raisons à la fois méthodologiques [...] et éthiques [...] » (Goulet et al., 2021, p. 271). Une deuxième limite observée dans les études évaluatives recensées concerne une mesure de relance, seules deux d'entre elles incluaient une relance. Or, l'insertion d'une relance quelque temps après la fin de l'évaluation serait à privilégier afin de vérifier si les effets à court terme observés se maintiennent dans le temps (Jones, 2014; Weisz et Black, 2009).

En outre, les caractéristiques sociodémographiques des participant·es peuvent influencer les effets du programme. Il est important de vérifier dans quelle mesure ces facteurs individuels influencent les résultats obtenus à l'aide d'analyses statistiques afin de préciser leur effet et ainsi bien interpréter les résultats obtenus (Fairchild et McQuillin, 2010; Walsh et al., 2015; Weisz et Black, 2009). De ce fait, il est recommandé de vérifier les effets du programme selon le genre des personnes participantes, considérant

que les dynamiques de violence sexuelle, qu'il s'agisse de la perpétration ou de la victimisation, présentent des variations importantes selon le genre (Morrison et al., 2004; Topping et Barron, 2009). De même, les effets d'un programme de prévention de la violence sexuelle pourraient être associés à des effets différents auprès des personnes ayant été victimes d'agression sexuelle (Hébert et al., 2012; Rothman et Silverman, 2007). Ainsi, il apparaît pertinent de vérifier les effets du programme selon l'expérience de victimisation sexuelle. Cependant, aucune étude évaluative recensée ne fait mention du passé de victimisation sexuelle comme variable étudiée (à l'exception du volet auprès des jeunes du programme Empreinte, mais seul le volet auprès des parents est retenu dans cette section en raison de son format en ligne).

CHAPITRE 3

CADRE THÉORIQUE

Ce mémoire s'inscrit dans le domaine de l'évaluation des programmes, et plus précisément dans l'évaluation des effets d'une autoformation en ligne. La première section a pour objectif de clarifier les indicateurs liés à cette évaluation. Par la suite, ce chapitre vise également à inscrire cette étude dans le modèle de Hammond (1973, cité dans Nadeau, 1988). Le chapitre se conclut avec les objectifs ainsi que la pertinence de l'étude évaluative.

3.1 L'évaluation de programme

Selon la Société canadienne d'évaluation (2024, p. 1) : « L'évaluation est l'appréciation systématique de la conception, de la mise en œuvre ou des résultats d'une initiative pour des fins d'apprentissage ou de prise de décision ». Ce processus itératif, fondé sur la collecte rigoureuse d'informations, favorise l'amélioration continue des interventions (Bérubé et al., 2021; Poth et al., 2014; St Hilaire et Bergeron, 2022).

L'évaluation des effets d'un programme vise à vérifier l'atteinte de ses objectifs à court, moyen ou long terme, et en relevant les effets attribuables aux interventions (Bérubé et al., 2021). Elle vise à observer les effets prévus et imprévus (Bérubé et al., 2021; Crusto et al., 2024; St Hilaire et Bergeron, 2022) et à établir le lien entre les interventions et les changements observés chez les participant-es (Bérubé et al., 2021; St Hilaire et Bergeron, 2022). Selon Goulet et al. (2021), l'évaluation de l'atteinte des objectifs d'un programme repose sur l'utilisation de plusieurs indicateurs. Dans leur chapitre réservé à l'évaluation des effets d'un programme, Goulet et al. (2021) indiquent qu'« [u]n indicateur est une information dont la valeur est utilisée comme point de repère dans l'appréciation d'un changement (Saucier et Brunelle, 1995). [...] Un indicateur peut donc être un comportement observable et mesurable ou le résultat à un test standardisé » (p. 264). Ces indicateurs fournissent des données concrètes permettant de déterminer si les objectifs sont atteints. Afin de répondre à la question évaluative, les indicateurs utilisés doivent comporter trois éléments, soit : un concept, une mesure et un critère (Goulet et al., 2021).

La présente étude est une évaluation des effets de l'autoformation en ligne *Agir pour prévenir et combattre le harcèlement sexuel*. L'objectif général est d'examiner les effets à court terme de cette autoformation à l'aide des quatre indicateurs suivants : (1) une amélioration des connaissances sur le

harcèlement sexuel ; (2) une amélioration des attitudes envers le harcèlement sexuel (en raison de l'échelle utilisée, une amélioration signifie une réduction du score entre le prétest et le post-test) ; (3) une amélioration du sentiment d'autoefficacité face à la capacité d'intervenir dans une situation de harcèlement sexuel ; (4) une appréciation positive des étudiant-es concernant le contenu et les méthodes pédagogiques de l'autoformation. Pour les trois premiers indicateurs, le critère de signification statistique est utilisé (soit $p \leq 0,05$). Pour le quatrième indicateur, le critère utilisé est un barème d'appréciation.

3.2 Définitions des concepts mobilisés pour l'étude évaluative

Les principaux concepts sollicités au sein de cette étude évaluative sont ici définis dans les sous-sections suivantes. Ces concepts sont les connaissances sur le harcèlement sexuel, les attitudes vis-à-vis le harcèlement sexuel, le sentiment d'autoefficacité face à sa capacité à intervenir en situation de harcèlement sexuel ainsi que l'appréciation envers l'autoformation.

3.2.1 Les connaissances sur le harcèlement sexuel

Selon Legendre (2005), une connaissance renvoie aux notions, aux informations et aux principes qu'une personne acquiert grâce à l'étude, l'observation ou l'expérience. L'autoformation évaluée présente des faits, des études et des exemples de situations de harcèlement sexuel pour favoriser l'acquisition ou la consolidation des connaissances. L'acquisition de connaissances est généralement définie comme le processus par lequel une personne obtient, assimile et organise des informations nouvelles, transformant celles-ci en connaissances utilisables (Mayer, 2002). Les connaissances peuvent être mesurées à l'aide de questions de connaissances sur le sujet d'intérêt. Un score de connaissances est alors obtenu, indiquant le niveau de connaissance de la personne sur le sujet. Ces questions peuvent être, entre autres, à choix multiples ou sous la forme de vrai/faux (Gaudreau, 2001).

3.2.2 Les attitudes vis-à-vis le harcèlement sexuel

Une attitude se définit comme l'état d'esprit d'une personne à l'égard d'un élément de son environnement, qui influence sa manière d'être ou d'agir, de façon favorable ou défavorable (Legendre, 2005). En psychologie sociale, les attitudes sont généralement conceptualisées comme comprenant trois composantes : cognitive, affective et comportementale. La composante cognitive renvoie notamment aux croyances ou aux pensées qu'une personne entretient à propos de l'objet de l'attitude, alors que les

composantes affective et comportementale renvoient respectivement aux sentiments et aux tendances à agir envers cet objet (Ajzen, 2012). Un changement d'attitude peut être graduel ou soudain, et résulte d'influences variées, telles que des expériences personnelles, l'exposition à de nouvelles informations ou des pressions sociales (Ajzen, 2012). Dans la présente évaluation, les attitudes envers le harcèlement sexuel renvoient donc aux idées et aux croyances que les personnes étudiantes entretiennent envers le harcèlement sexuel. Les attitudes peuvent être mesurées directement ou indirectement. Elles sont mesurées directement en demandant aux répondant·es de déclarer explicitement leurs attitudes (lors d'entrevue, par exemple) ou en inférant leurs attitudes à partir de réactions évaluatives spontanées à la présentation de l'objet. Par exemple, les personnes interrogées peuvent indiquer le degré d'acceptabilité de divers énoncés sur un sujet donné. Les mesures indirectes des attitudes, appelées mesures implicites, sont conçues pour évaluer les évaluations automatiques qui peuvent être dissociées des mesures explicites, autodéclarées, mais qui peuvent néanmoins prédire le comportement dans certains contextes (Albarracin et Shavitt, 2018).

3.2.3 Le sentiment d'autoefficacité face à sa capacité à intervenir en situation de harcèlement sexuel

Selon Bandura (2007), l'autoefficacité se définit comme les jugements qu'une personne a de sa capacité à organiser et à exécuter les actions nécessaires pour atteindre des objectifs spécifiques. Les croyances liées à ses capacités jouent un rôle central dans la motivation et le comportement. Les personnes ayant un fort sentiment d'autoefficacité ont tendance à s'engager dans les tâches difficiles et persévèrent malgré les embûches ; d'un autre côté, les personnes ayant un plus faible sentiment d'autoefficacité évitent les tâches plus difficiles (Artino Jr, 2012). Le sentiment d'autoefficacité serait influencé par plusieurs facteurs, tels que nos expériences réelles et vicariantes, la persuasion sociale ainsi que l'état affectif et physique de la personne (Artino Jr, 2012). Dans la présente évaluation, le sentiment d'autoefficacité désigne les croyances qu'entretiennent les personnes participantes quant à leur capacité d'agir ou d'intervenir lors d'une situation de harcèlement sexuel en milieu collégial. Selon le *Guide for Constructing Self-Efficacy* de Bandura (2006), les échelles d'autoefficacité doivent être adaptées au domaine particulier de l'objet d'intérêt puisqu'il n'existe pas de mesures générales d'autoefficacité. De plus, les énoncés constituant l'échelle d'autoefficacité doivent être formulés en matière de « je peux faire/ je me sens capable de » afin d'illustrer le jugement de ses propres capacités et non ses intentions (Bandura, 2006).

3.2.4 L'appréciation

Les réactions d'appréciation font référence au degré d'appréciation faible ou élevé des personnes face à une activité ou à un programme (Legendre, 2005). L'appréciation de la formation est de loin la variable la plus mesurée lors d'évaluation (Alliger et al., 1997). Dans le cadre de l'évaluation des effets d'un programme, l'appréciation joue un rôle crucial pour ajuster les stratégies et optimiser les résultats. Pour mesurer l'appréciation, les participant-es peuvent indiquer leur degré d'accord à l'égard de quelques énoncés décrivant les caractéristiques du programme après leur participation. Le fait qu'une formation soit appréciée peut exercer une influence considérable sur des variables plus éloignées telles que la participation future à d'autres formations (Alliger et al., 1997).

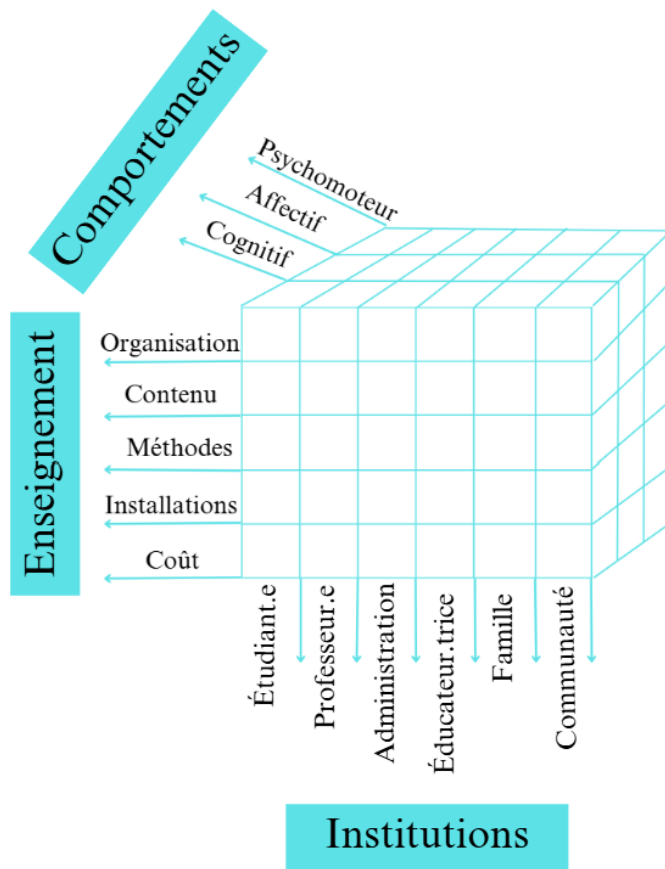
3.3 Référentiel d'évaluation pour la présente évaluation

Pour la présente étude, le modèle de Hammond (1973, cité dans Nadeau, 1988) a été retenu. Stufflebeam et Shinkfield (2007) ont proposé une classification de 26 modèles selon leurs approches et leurs méthodes : le modèle de Hammond s'inscrit dans l'approche des études fondées sur les objectifs (*objectives-based studies*). Généralement, l'objectif de ce type d'étude est de déterminer si les objectifs du programme ont été atteints et la méthodologie associée est très fréquemment l'utilisation d'instruments de mesure standardisés ou un devis expérimental. Les objectifs du programme évalué doivent être assez clairs pour permettre de définir les objectifs opérationnels de l'étude (notamment les concepts ou variables à considérer), puis à recueillir et analyser des informations pertinentes afin d'évaluer l'atteinte des objectifs.

Le modèle d'évaluation de Hammond offre un cadre rigoureux pour analyser l'efficacité des programmes éducatifs. En considérant trois dimensions interdépendantes – les comportements, l'enseignement et les institutions –, ce modèle permet une évaluation holistique qui permet de déterminer l'atteinte des objectifs (voir Figure 3.1). Le modèle d'évaluation de Hammond comporte un total de 90 cellules mesurant $3 \times 5 \times 6$ unités. Cependant, il n'est pas nécessaire d'évaluer chacune des cellules dans le cadre de l'évaluation du programme, les cellules pertinentes sont prises en considération et les cellules non pertinentes sont éliminées (Karagöl et Adiguzel, 2022). Pour Hammond, une bonne évaluation prend en considération ces trois dimensions et au moins une des variables (ou indicateurs) sous-jacentes par dimension (Nadeau, 1988).

Figure 3.1

Le modèle de Hammond



Ce modèle d'évaluation a été retenu puisque qu'il a été initialement développé pour l'évaluation des programmes éducatifs (Sufflebeam et Shinkfield, 2007) et que les objectifs de l'autoformation, évaluée dans ce mémoire, étaient déjà bien établis. L'approche fondée sur les objectifs est particulièrement adaptée à l'évaluation de projets ciblés, qui présentent des objectifs clairs et bien étayés (Sufflebeam et Shinkfield, 2007). Ces objectifs ont permis de cerner des variables à considérer dans la démarche d'évaluation du projet de mémoire. Dans la présente étude évaluative, la dimension comportementale a été examinée par des indicateurs cognitifs et affectifs, à savoir les connaissances sur le harcèlement sexuel, les attitudes envers le harcèlement sexuel et le sentiment d'autoefficacité face à sa capacité à intervenir en situation de harcèlement sexuel. La dimension de l'enseignement fait référence au contenu présenté ainsi qu'aux méthodes pédagogiques employées. Cette dimension sera examinée par l'indicateur de

l'appréciation des étudiant-es envers l'autoformation (aussi dans le domaine affectif). La dimension de l'institution désigne les caractéristiques des étudiant-es qui seront examinées à l'aide des informations telles que leur genre, leur orientation sexuelle et leur passé de victimisation sexuelle.

3.4 Les objectifs de l'étude évaluative

Dans le cadre de ce projet de mémoire, l'objectif général de l'évaluation est de répondre à la question suivante : quels sont les effets à court terme de l'autoformation en ligne Agir pour prévenir et combattre le harcèlement sexuel chez les personnes étudiantes en milieu collégial et quelle est leur appréciation ?

Cette question évaluative se décline en trois objectifs : (1) documenter les effets associés au visionnement de l'autoformation sur les connaissances sur le harcèlement sexuel, les attitudes vis-à-vis le harcèlement sexuel et le sentiment d'autoefficacité face à la capacité d'intervenir dans une situation de harcèlement sexuel; (2) établir le degré d'appréciation des étudiant-es à l'égard du contenu et des caractéristiques de l'autoformation interactive ; (3) comparer les effets observés selon le genre, l'orientation sexuelle et le passé de victimisation sexuelle.

3.5 La pertinence de la présente étude

La présente étude évaluative présente une pertinence sexologique, sociale et scientifique. Sur le plan sexologique, elle vise à examiner l'efficacité d'une autoformation conçue pour renforcer les interventions en matière de harcèlement sexuel, notamment en encourageant l'adoption d'attitudes plus favorables à la prévention. Ce mémoire s'avère pertinent dans la mesure où il contribue aux efforts de prévention de ce phénomène, dont la prévalence au sein de la population étudiante et les conséquences qu'il engendre sont bien documentées. Par ailleurs, les résultats issus de cette étude évaluative ajouteront une valeur ajoutée pour le champ sexologique, puisqu'ils permettront de formuler des recommandations susceptibles de guider les intervenant-es dans la conception de programmes de prévention asynchrones. Ces recommandations porteront non seulement sur le programme évalué, mais elles pourront également être transférables à l'élaboration de futures initiatives de prévention de la violence sexuelle en milieu collégial.

Sur le plan social, le présent projet de mémoire s'inscrit dans une démarche visant à formuler des pistes de réflexion en vue d'ajuster les interventions actuellement mises en œuvre à la suite de l'adoption de la

Loi 22.1, en mobilisant des données spécifiques à la population étudiante collégiale. Ce travail entend ainsi contribuer à l'amélioration des milieux d'enseignement supérieur en favorisant des environnements d'apprentissage plus sains et sécuritaires, conformément aux objectifs poursuivis par la Loi 22.1, et ce, dans le but de soutenir le plein épanouissement des étudiant·es tout au long de leur parcours collégial.

Le fait que peu de programmes de prévention reposent sur des données analysées quant aux effets produits auprès des personnes participantes constitue une lacune notable dans le domaine des violences sexuelles (Bergeron et Hébert, 2011). Dans ce contexte, la réalisation d'une évaluation rigoureuse de cette autoformation apparaît scientifiquement pertinente. Celle-ci permettra d'examiner les changements observés chez les participant·es, en plus d'examiner les effets selon le genre, l'orientation sexuelle et la victimisation sexuelle. Analyser les effets de la formation en fonction du genre et de l'orientation sexuelle des participant·es permettra de mieux saisir les expériences de formation, en distinguant celles des étudiant·es de la diversité sexuelle et des minorités de genre de celles des personnes cisgenres et hétérosexuelles. Par ailleurs, bien que l'expérience de victimisation sexuelle puisse exercer un effet sur l'efficacité des interventions préventives, cette variable est trop peu considérée dans les études évaluatives publiées (Hébert et al., 2012 ; Rothman et Silverman, 2007). En somme, les résultats de ces analyses permettront d'apporter des pistes de réflexion concernant spécifiquement ces groupes.

Les résultats obtenus offriront des données probantes quant aux retombées de l'apprentissage asynchrone en ligne, une modalité d'enseignement de plus en plus utilisée depuis la pandémie de la Covid-19 (Charlebois et Simard, 2025) . Finalement, des recommandations sur les pratiques d'évaluation de programmes seront également proposées, offrant ainsi des repères utiles aux chercheurs et chercheuses souhaitant entreprendre des démarches similaires.

CHAPITRE 4

MÉTHODOLOGIE

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

4.1 Devis de recherche

L'évaluation des effets de l'autoformation en ligne repose sur un devis quasi-expérimental prétest/post-test, avec un groupe témoin. La méthode de collecte de données quantitative s'est effectuée au moyen de questionnaires en ligne.

4.2 Critères d'inclusion et procédures de recrutement

Pour participer à l'étude, les critères d'inclusion étaient les suivants : être une personne étudiante de première année dans un cégep francophone au Québec. Une fois l'approbation éthique de l'UQAM obtenue, deux établissements collégiaux partenaires de la Chaire de recherche VSSMES ont été contactés en janvier 2023, par la directrice de recherche ainsi que l'étudiante, pour les inviter à collaborer à la phase de recrutement de l'étude évaluative. Ces deux établissements ont accepté : il s'agit du Collège Ahuntsic et du Cégep de Saint-Jérôme. L'équipe de recherche a ensuite contacté les intervenantes responsables de la prévention des VACS des deux milieux collégiaux par courriel afin de nous aider dans le recrutement des personnes étudiantes. Dans un premier temps, il était convenu que les intervenantes VACS facilitent le contact entre des professeur-es de leur établissement et l'étudiante responsable de l'étude, afin que cette dernière présente le projet directement en classe, huit groupes-classes ont été visités lors de la période de recrutement. Cependant, cette stratégie de recrutement a été modifiée en raison d'une situation de grève des professeur-es imminente.

C'est pourquoi, dans un deuxième temps, nous avons demandé aux intervenantes VACS déjà impliquées d'envoyer un courriel de masse à tous les étudiant-es de première année de leur établissement. Les

intervenantes VACS ont donc envoyé un courriel de sollicitation (Annexe A) contenant entre autres un lien vers le formulaire d'informations et de consentement (Annexe B). Le courriel de sollicitation a été envoyé via une plateforme de système de gestion de l'apprentissage (MIO), durant le mois de novembre 2023.

4.3 Procédure pour la collecte de données

Le Cégep de Saint-Jérôme a été assigné au groupe expérimental (GE), tandis que le Collège Ahuntsic à Montréal a été assigné au groupe témoin (GT). Après avoir consenti à participer, les participant-es du groupe expérimental ont pu remplir le questionnaire prétest en ligne d'une durée approximative de 15 minutes (Annexe C). À la fin du premier questionnaire, les personnes participantes étaient invitées à laisser leur adresse courriel afin d'informer des étapes subséquentes du projet (dans un lien différent du questionnaire pour assurer l'anonymat des réponses). Trois jours après avoir rempli le questionnaire prétest, les participant-es recevaient un courriel avec un lien vers l'autoformation en ligne. Une semaine après l'envoi du questionnaire prétest, un lien vers le questionnaire post-test leur était envoyé par courriel. Pour le groupe témoin, après avoir confirmé leur consentement, les participant-es avaient accès au même questionnaire prétest en ligne. Comme pour le GE, les personnes participantes inscrivaient leur adresse courriel pour faciliter les étapes subséquentes. Une semaine plus tard, un lien vers le questionnaire post-test leur était envoyé par courriel. À la suite du questionnaire post-test, les participant-es recevaient un courriel avec un lien menant à l'autoformation en ligne. Pour favoriser la participation, huit montants de 25 \$ ont été tirés et remis parmi les personnes étudiantes ayant rempli le post-test.

Tableau 4.1 Tableau de la procédure pour la collecte de données

	T1		T2
	Prétest	Participation à l'autoformation	Post-test
Groupe expérimental (GE)	x	x	x
Groupe témoin (GT)	x		x

Il est à souligner qu'une collecte de données qualitative était prévue comme dernière étape. En effet, l'étudiante avait planifié de mener deux groupes de discussion (un par cégep) auprès d'une vingtaine de personnes étudiantes ayant participé à l'autoformation, afin que ces personnes partagent leur opinion sur l'autoformation et leurs recommandations pour améliorer la prévention du harcèlement sexuel en milieu collégial. Malheureusement, il n'a pas été possible d'effectuer ces groupes de discussion puisqu'un nombre insuffisant de personnes se sont inscrites.

4.4 L'instrument de mesure

Le questionnaire en ligne a été utilisé afin de recueillir les données à deux temps de mesure. Le questionnaire prétest contenait des questions sur les données sociodémographiques, les connaissances, les attitudes et le sentiment d'autoefficacité. Quant au questionnaire post-test, il évaluait ces trois indicateurs tout en ajoutant une section sur l'appréciation de l'autoformation. Cette dernière section concernait uniquement les participant-es du groupe expérimental. Les questionnaires étaient logés sur la plateforme Qualtrics, logiciel rendu disponible par l'Université du Québec à Montréal en raison de ses normes de confidentialité.

Profil sociodémographique. Dans la dernière section du questionnaire prétest, une série de questions a permis de recueillir des informations descriptives concernant les personnes participantes, soit l'âge, le genre, l'orientation sexuelle, l'identification à une communauté autochtone, être un-e étudiant-e de l'international, et l'appartenance à une minorité visible. Les minorités visibles sont des personnes autres que les Autochtones, qui ne s'identifient pas ou ne sont pas perçues comme blanches.

Connaissances liées au harcèlement sexuel. Cette section comprenait sept questions avec un choix vrai-faux portant sur la prévalence, les gestes considérés comme du harcèlement sexuel et les conséquences du harcèlement sexuel. Par exemple, les participant-es devaient répondre vrai ou faux à la question suivante : « Il y a autant de femmes que d'hommes qui subissent du harcèlement sexuel au cégep ». Cette section contenait également deux scénarios hypothétiques dans lesquels les participant-es devaient déterminer si la situation relevait du flirt ou du harcèlement sexuel (exemple d'un scénario : Alex pose des questions sur la vie sexuelle à Véronique, mais celle-ci semble gênée et inconfortable. Alex poursuit ses blagues en disant à Véronique qu'elle doit vraiment être une bombe sexuelle). Les réponses ont été recodées de façon dichotomique (bonne ou mauvaise réponse). Un score continu a été calculé. L'étendue

des scores possibles était de 0 à 9. Un score élevé signifiait un niveau de connaissances élevé. Cette section était incluse au prétest et au post-test.

Attitudes vis-à-vis le harcèlement sexuel. Cette section contenait 21 énoncés adaptés de l'instrument *Illinois Sexual Harassment Myth Acceptance Scale* (Lonsway et al., 2008). Cet instrument a été traduit et adapté par l'étudiante responsable de l'évaluation et validé par la directrice de recherche. L'instrument original contenait 24 énoncés, la version adaptée contenait 17 énoncés ainsi que quatre énoncés inversés pour un total de 21 énoncés. Voici un exemple d'énoncé : « Si une personne ne dénonce pas, ce n'est probablement pas assez sérieux pour être du harcèlement sexuel ». Les participant·es répondaient aux énoncés à l'aide d'une échelle de Likert allant de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement en accord). Un score continu a été calculé. L'étendue des scores possible était de 21 à 147. Un score élevé fait référence à des attitudes inadéquates vis-à-vis le harcèlement sexuel, c'est-à-dire entretenir des préjugés et croyances banalisant le harcèlement sexuel. Cette section était incluse au prétest et au post-test. La cohérence interne était satisfaisante ($\alpha = 0,84$).

Sentiment d'autoefficacité. Cette section mesurait le sentiment d'autoefficacité face à la capacité des étudiant·es d'intervenir dans une situation de harcèlement sexuel. Cette section comprenait dix items adaptés du questionnaire utilisé pour l'évaluation des ateliers en classe du programme *Empreinte* (Bergeron et al., 2018). Les énoncés ont notamment été formulés spécifiquement pour le harcèlement sexuel plutôt que le terme de l'agression sexuelle de la version originale. Un exemple d'énoncé est : « Actuellement, je me sens capable d'exprimer mon désaccord si une personne fait des commentaires sexistes ou LGBTQphobes à propos d'une autre personne ». Sur une échelle de 1 (je me sens incapable de pouvoir le faire) à 10 (je suis certain·e de pouvoir le faire), les personnes étudiantes devaient identifier à quel point elles se sentent capables d'accomplir ce qui est décrit. Un score continu a été calculé. L'étendue des scores possible était de 10 à 100. Un score élevé dans cette section représente un sentiment d'autoefficacité plus élevé. Cette section était incluse au prétest et au post-test. La cohérence interne était satisfaisante ($\alpha = 0,83$).

Victimisation sexuelle. Cette section questionnait les personnes participantes sur les expériences de violence sexuelle. Plus précisément, les participant·es répondaient aux deux questions : « Au cours de ta vie, une personne t'a touché·e sexuellement, alors que tu ne voulais pas, ou encore t'a forcé·e à la toucher ou à toucher, d'une façon sexuelle, une autre personne ? » et « À l'exception des attouchements sexuels

mentionnés précédemment, t'a forcé-e à avoir une relation sexuelle, incluant une pénétration orale, anale ou vaginale, alors que tu ne voulais pas ? ». Ces deux questions ont été utilisées dans l'enquête PIECES auprès de la communauté collégiale (Bergeron et al., 2020). Les participant-es indiquaient leur réponse (« oui » ou « non »), et ce, avant et après l'âge de 18 ans. Nous avons donc obtenu quatre réponses pour ces deux questions. Les réponses ont été recodées de manière dichotomique. Les personnes ayant vécu une ou deux des situations d'agression sexuelle, mentionnées ci-dessus, avant ou après l'âge de 18 ans étaient regroupées ensemble afin de former un groupe appelé : personnes ayant vécu une agression sexuelle. Les personnes n'ayant pas vécu les situations d'agression sexuelle, et ce, avant ou après l'âge de 18 ans, ont été regroupées ensemble afin de former un second groupe appelé : personnes n'ayant pas vécu d'agression sexuelle. Cette section était incluse seulement au prétest.

Être témoin de harcèlement sexuel en milieu collégial. Le questionnaire comprenait la question suivante, sur le fait d'être témoin ou non : « Dans le cadre de tes activités au cégep, as-tu été témoin d'une situation de harcèlement sexuel commise par une personne du cégep envers une autre personne du cégep ? ». Les participant-es devaient indiquer combien de fois ils-elles ont été témoins de harcèlement sexuel parmi les choix de réponses suivants : jamais, une fois, ou deux fois et plus. Les réponses ont ensuite été recodées de manière dichotomique (témoin versus non-témoin). Cette section était incluse au prétest et au post-test, mais seules les réponses au prétest ont été utilisées dans les analyses.

Appréciation. Cette section, présente seulement au post-test, mesurait la réaction d'appréciation des personnes étudiantes quant au contenu et aux stratégies pédagogiques. Sur une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (complètement), les personnes participantes indiquaient à quel point elles étaient en accord avec chacun des dix énoncés. L'étendue des scores possibles était de 10 à 50. Un score élevé dans cette section représente une appréciation plus élevée vis-à-vis l'autoformation. Pour cet indicateur, le critère pour juger d'un résultat positif était le suivant : un score d'appréciation égal ou supérieur à 4 sur 5 pour chaque énoncé ou 40 sur 50 pour le score global de l'échelle.

4.5 Considérations éthiques

La formation en ligne de l'Énoncé de politique des trois conseils (EPTC-2) a été suivie par l'étudiante responsable du projet de mémoire (Annexe D). Cette étude évaluative a reçu l'approbation éthique du Comité institutionnel d'éthique et de la recherche des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal en février 2023 (certificat d'éthique 2023-5472, Annexe E). Par la suite, une demande d'approbation

éthique a été soumise au comité d'éthique de la recherche pour les deux milieux collégiaux collaborateurs au projet (Annexes F et G). Puis, un lien vers le formulaire d'information et de consentement était envoyé aux personnes participantes afin qu'elles puissent donner leur consentement avant de remplir le questionnaire de l'étude. Pour assurer l'anonymat des participant-es, un code alphanumérique unique était utilisé pour lier les deux questionnaires. Ce code était composé des réponses fournies aux trois questions suivantes : le jour de la naissance, les deux premiers chiffres de son adresse postale et les deux premières lettres du prénom de sa mère. L'adresse courriel des participant-es leur était demandée afin de recevoir l'autoformation et le questionnaire post-test. L'adresse courriel se trouvant dans une banque indépendante, il était donc impossible de retracer un questionnaire à partir de l'adresse courriel.

Il est possible que le fait de répondre à un questionnaire portant sur les effets d'une autoformation dans le domaine des violences sexuelles puisse susciter un certain inconfort. Une liste de ressources était fournie dans le formulaire d'information et de consentement ainsi que dans le courriel de recrutement (ressources spécialisées en prévention des VACS de l'établissement et des ressources externes). Un service d'aide et d'accompagnement pour les personnes touchées directement ou indirectement par la violence sexuelle est aussi accessible dans tous les établissements d'enseignement supérieur. Une partie de l'échantillon pouvait ne pas avoir atteint l'âge de la majorité (18 ans). Cependant, conformément à l'article 21 du Code civil du Québec (*Code civil du Québec*. RLRQ, c. CCQ-1991), toute personne âgée de 14 ans ou plus peut consentir seule à participer à cette étude, à condition qu'un comité d'éthique de la recherche (CER) désigné estime que celle-ci présente un risque minimal pour sa santé et que les circonstances le justifient. Ainsi, les comités éthiques des deux milieux collégiaux ont estimé que notre étude présentait un risque minimal pour les personnes participantes.

4.6 Analyses effectuées

Les analyses descriptives et inférentielles ont été effectuées à l'aide du logiciel Statistical Package for the Social Sciences Version 29 (IBM Corp, 2023). Des analyses descriptives ont d'abord été menées sur le plan des informations sociodémographiques au prétest. Afin de vérifier l'équivalence des groupes (GE et GT), des tests de Chi-2 ont été menés sur le plan des données sociodémographiques et des scores au prétest (connaissances, attitudes, autoefficacité).

Afin de mesurer les effets à court terme associés à la participation à l'autoformation, des ANOVAs factorielles mixtes ont été réalisées à l'échelle des groupes (GE et GT) et sur le plan du temps de mesure

(pré/post-test). Il convient de souligner que bien que l'utilisation d'une ANCOVA aurait permis de contrôler pour certaines variables sociodémographiques, l'ANOVA a été privilégiée en raison de la petite taille d'échantillon : en effet, l'ajout de covariables aurait augmenté le risque de surajustement du modèle et réduit la puissance statistique. En ce qui concerne la comparaison des effets de la formation selon le genre, l'orientation sexuelle et la victimisation sexuelle, des ANOVAs mixtes ainsi que des tests t indépendants et appariés ont été menés. Finalement, des analyses descriptives ont été effectuées afin de connaître l'appréciation des personnes participantes envers l'autoformation.

Le niveau de signification utilisé pour les analyses inférentielles est de 0,05. Pour les ANOVAs, l'êta carré partiel (η^2_p) a été utilisée pour mesurer la taille d'effet. Selon les indications de Cohen (1988), un indice de 0,01 désigne un effet faible ($\eta^2_p = 0,01$), un résultat de 0,06 équivaut à un effet moyen ($\eta^2_p = 0,06$) alors qu'une grande taille d'effet est décelée par un êta carré partiel de 0,14. De plus, l'indice du D de Cohen a été utilisé afin de mesurer la taille des effets pour les tests t . Ainsi, un D se situant au tour de 0,20 est considéré comme une taille d'effet faible, alors que 0,50 équivaut à un effet moyen, puis au-delà de 0,80, cela représente une grande taille d'effet (Cohen, 1988).

4.7 Taux d'attrition et gestion des données manquantes

Un total de 124 personnes étudiantes ont entamé le questionnaire (c'est-à-dire au moins une question répondue), alors que 116 participant-es ont répondu aux sections portant sur les trois indicateurs (connaissances, attitudes et sentiment d'autoefficacité) au prétest. Cependant, seulement 34 de ces 116 personnes ont également répondu au questionnaire post-test et composent ainsi l'échantillon final de la présente étude. De manière plus détaillée, 116 personnes participantes ont commencé le questionnaire au prétest, 71 d'entre elles ont fourni une adresse courriel valide pour recevoir le lien menant à l'autoformation (GE) ou au questionnaire post-test (GT et GE), mais seulement 34 personnes ont terminé le post-test.

Le taux d'attrition observé se situe donc à 70,69 %. Une partie de cette perte se explique par la présence d'adresses courriel invalides. Les participant-es étaient invité-es à fournir leur adresse courriel dans un champ prévu à cet effet afin de recevoir les étapes subséquentes du projet. Bien que la plateforme n'ait accepté que les adresses considérées comme valides par son système de vérification, l'équipe de recherche a dû, après examen, retirer certaines adresses jugées invalides. Une adresse courriel invalide est celle qui ne respecte pas la syntaxe ou la structure attendue, par exemple lorsqu'elle ne comporte pas

d'arobase (@) ou en contient plusieurs, lorsqu'elle présente un nom de domaine incomplet ou sans suffixe, lorsqu'elle contient des caractères non autorisés (p. ex. #) ou encore des espaces. Bien que le taux élevé d'attrition semble attribuable en grande partie aux problèmes techniques (adresses courriel invalides), cette situation est néanmoins susceptible d'introduire un biais différentiel d'attrition, dans la mesure où les abandons ne se répartissent pas de manière équivalente entre les groupes (GE et GT). Ce biais sera abordé plus en détail dans la section *Discussion* du mémoire.

Une autre décision s'est révélée nécessaire concernant les données manquantes, puisque neuf personnes participantes de l'échantillon final n'avaient pas répondu à l'entièreté des questionnaires au prétest ou post-test. Cette décision a été prise dans le contexte d'un taux élevé d'attrition, principalement attribuable à des adresses courriel invalides : elle visait à limiter la perte de personnes ayant complété partiellement le questionnaire ($n = 9$) et ainsi, à préserver au maximum la taille d'échantillon pour les analyses. Pour la présente étude, les données manquantes se présentent sous la forme d'une structure dite de « non-réponses partielles » et ont une configuration générale non monotone, puisqu'elles sont répandues de façon non organisée. Cette configuration est la plus répandue dans les études, puisque, dans les enquêtes d'opinion, il est probable qu'une personne faisant partie de l'échantillon refuse tout simplement de répondre à certaines questions (Jabir, 2018). Mener des analyses statistiques avec des données manquantes peut mener à une perte d'informations ainsi qu'à des résultats biaisés (Jabir, 2018; Statistique Canada, 2021). C'est pourquoi, dans cette étude, il a été décidé d'imputer les données manquantes en utilisant la technique d'imputation par la moyenne de la classe. L'imputation par la moyenne de la classe consiste à remplacer les données manquantes par la moyenne des valeurs observées de la classe correspondante (Jabir, 2018; Statistique Canada, 2021). Dans la présente étude, les classes sont les groupes (GE et GT). Plus précisément, les données manquantes du GE ont été remplacées par la moyenne de leur groupe; il en est de même pour le GT. Cette technique nous a permis de préserver toutes les personnes participantes dans notre échantillon final ($n = 34$).

4.8 Portrait de l'échantillon initial au prétest

Le Tableau 4.2 illustre le portrait sociodémographique de l'échantillon initial ($n = 116$), c'est-à-dire toutes les personnes étudiantes ayant rempli le questionnaire au prétest. Cependant, il est à souligner que, pour cette section du questionnaire (qui se situait à la toute fin du questionnaire), seulement entre 90 et 94 personnes ont répondu aux questions. La majorité des participant·es sont âgé·es de 21 ans et moins

(83,3 %), s'identifient au genre féminin (72,8 %) et sont hétérosexuel·les (63 %). Dans cet échantillon, seulement quatre personnes ont indiqué avoir été témoins de harcèlement en milieu scolaire et 34 % ont rapporté avoir été victime d'agression sexuelle durant leur vie. Afin de vérifier la présence possible de différences entre les personnes étudiantes qui n'ont pas terminé l'étude et les personnes étudiantes ayant complété les deux temps de mesure, des analyses de Chi-carré ont été menées pour les caractéristiques sociodémographiques. Les analyses indiquent que les deux groupes sont similaires sur l'ensemble des variables sociodémographiques.

Tableau 4.2 Portrait sociodémographique des personnes ayant seulement complété le prétest versus les personnes ayant complété le pré et le post-test

	Total (%)	Participant-es ayant répondu seulement au prétest (%)	Échantillon final (%)	χ^2	ddl	<i>p</i>
Âge	<i>n</i> = 90	<i>n</i> = 57	<i>n</i> = 33			
17 ans et -	43,3	40,3	48,5	0,69	3	0,86
18-21 ans	40,0	42,1	36,4			
22-25 ans	7,8	8,8	6,0			
Genre	<i>n</i> = 92	<i>n</i> = 58	<i>n</i> = 34			
Femme cisgenre	72,8	74,1	70,6	1,21	2	0,55
Homme cisgenre	21,8	19,0	26,5			
Non-Binaire	5,4	6,9	2,9			
Orientation sexuelle	<i>n</i> = 92	<i>n</i> = 58	<i>n</i> = 34			
Hétérosexuel-le	63,0	58,6	70,6	2,11	2	0,35
Diversité sexuelle	34,8	37,9	29,4			
Préfère ne pas répondre	2,2	3,5	0			
Identification en tant qu'Autochtone	<i>n</i> = 92	<i>n</i> = 58	<i>n</i> = 34			
Oui	1,1	0	2,9	1,73	1	0,19
Non	98,9	100	97,1			
Étudiant-e international-e	<i>n</i> = 92	<i>n</i> = 58	<i>n</i> = 34			
Oui	4,3	89,6	2,9	2,13	2	0,35
Non	92,4	5,2	97,1			
Préfère ne pas répondre	3,3	5,2	0			
Minorité visible	<i>n</i> = 92	<i>n</i> = 58	<i>n</i> = 34			
Oui	21,7	72,4	14,7	2,27	2	0,32
Non	77,2	25,9	85,3			
Préfère ne pas répondre	1,1	1,7	0			
Témoin de harcèlement sexuel	<i>n</i> = 92	<i>n</i> = 58	<i>n</i> = 34			
Oui	4,3	1,7	8,8	2,60	1	0,11
Non	95,7	98,3	91,2			
Victimisation sexuelle	<i>n</i> = 94	<i>n</i> = 60	<i>n</i> = 34			
Oui	34	33,3	35,3	0,14	2	0,93
Non	55,3	56,7	52,9			
Préfère ne pas répondre	10,7	10,0	11,8			

4.9 Portrait de l'échantillon final

L'échantillon final est constitué des 34 personnes étudiantes ayant répondu au questionnaire pour les deux temps de mesure (14 dans le groupe expérimental et 20 dans le groupe témoin). La majorité des participant-es sont âgé-es de 21 ans et moins (84,8 %). Les femmes cisgenres (70,6 %) sont plus nombreuses que les hommes cisgenres (36,5 %) et que les personnes non-binaires (2,90 %). Une plus grande proportion de personnes se déclarent d'orientation hétérosexuelle (70,6 %), comparativement à 29,4 % de personnes de la diversité sexuelle. Seule une minorité des participant-es sont autochtones (2,9 %) ou de l'international (2,9 %) et peu indique appartenir à une minorité visible (14,7 %).

Des analyses (tests de chi carré et tests *t*) ont été menées au prétest afin de vérifier l'équivalence entre le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT), et ce, pour les scores obtenus au test de connaissances, des attitudes et celui du sentiment d'autoefficacité, de même que pour les caractéristiques sociodémographiques. Les résultats, présentés dans les Tableaux 4.3 et 4.4, ne révèlent aucun lien statistiquement significatif (tests de Chi-carré) et aucune différence statistiquement significative (tests *t*) pour les trois indicateurs au prétest. Ainsi, le GE et le GT peuvent être considérés comme équivalents quant aux variables considérées.

Tableau 4.3 Équivalence des groupes (GE et GT) sur le plan des informations sociodémographiques chez l'échantillon final ($n = 34$)

	Groupe expérimental ($n = 14$)	Groupe témoin ($n = 20$)	χ^2	ddl	p
	%	%			
Âge					
17 ans et -	50,0	47,4	0,16	3	0,98
18-21 ans	35,8	36,8			
22-25 ans	7,1	5,3			
26 ans et +	7,1	10,5			
Genre					
Femme cisgenre	64,3	75,0	1,60	2	0,45
Homme cisgenre	28,6	25,0			
Non-Binaire	7,1	0			
Orientation sexuelle					
Hétérosexuel·le	64,3	75,0	0,46	1	0,50
Diversité sexuelle	35,7	25,0			
Identification en tant qu'Autochtone					
Oui	0	5,0	0,72	1	0,40
Non	100	95,0			
Étudiant·e international·e					
Oui	7,1	0	1,47	1	0,23
Non	92,9	100			
Minorité visible					
Oui	7,1	20,0	1,09	1	0,30
Non	92,9	80,0			
Témoin de harcèlement sexuel					
Oui	0	15,0	2,30	1	0,13
Non	100	85,0			
Victimisation sexuelle					
Oui	28,6	40,0	4,64	2	0,10
Non	71,4	40,0			
Préfère ne pas répondre	0	20,0			

Tableau 4.4 Équivalence des groupes (GE et GT) sur le plan des indicateurs au prétest chez l'échantillon final ($n = 34$)

Indicateurs	GE ($n = 14$)		GT ($n = 20$)		t	ddl	p
	M	ET	M	ET			
Connaissances (0-9)	7,50	1,23	7,65	0,88	-0,42	32	0,68
Attitudes (17-119)	48,43	14,02	46,80	12,48	0,36	32	0,72
Auto-efficacité (10-100)	70,21	19,24	79,00	13,09	-1,59	32	0,12

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

CHAPITRE 5

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats basés sur l'échantillon final ($n = 34$) de personnes étudiantes de première année inscrites dans l'un des deux cégeps collaborateurs, soit le Collège Ahuntsic ainsi que le Cégep Saint-Jérôme. Conformément aux objectifs de l'étude, les sections exposent d'abord les effets associés à la participation à l'autoformation sur les connaissances, les attitudes et le sentiment d'autoefficacité (GE vs GT); ensuite, les effets observés selon le genre, l'orientation sexuelle et la victimisation sexuelle pour le groupe expérimental ; et finalement, l'appréciation des étudiant-es du GE à l'égard du contenu et des caractéristiques de l'autoformation. Avant de présenter les résultats liés aux objectifs de l'évaluation, une section préliminaire expose les scores du prétest pour l'échantillon initial, en raison du taux élevé d'attrition entre les deux temps de mesure.

5.1 Le niveau de connaissances, des attitudes et du sentiment d'autoefficacité de l'échantillon initial au prétest

Chez l'échantillon initial ($n = 116$), des analyses descriptives ont montré que le score moyen de connaissances était de 7,44 (ET = 1,15), le score d'attitudes était de 45,40 (ET = 14,99) et le score du sentiment d'autoefficacité était de 78,01 (ET = 14,35). Des tests t indépendants ont été menés pour comparer les moyennes de ces trois indicateurs selon le genre, l'orientation sexuelle et la victimisation sexuelle (Tableau 5.1).

Les scores de connaissances sur le harcèlement sexuel et du sentiment d'autoefficacité face à la capacité d'intervenir dans une situation de harcèlement sexuel sont semblables parmi les trois variables d'intérêt, les résultats n'ayant pas indiqué de différence significative selon le genre, l'orientation sexuelle et le passé de victimisation sexuelle. Cependant, les résultats montrent une différence significative entre les femmes et les hommes cisgenres sur le plan des attitudes envers le harcèlement sexuel et qui correspond à un effet de grande taille ($d = 0,97$), les hommes ayant un score plus élevé. Rappelons que le score élevé signifie des attitudes inadéquates envers le harcèlement sexuel. De plus, les personnes n'ayant pas été victimes de violences sexuelles présentent des attitudes plus inadéquates envers le harcèlement sexuel. Cette différence de scores entre les personnes victimes et celles qui ne le sont pas correspond à un effet de taille modéré ($d = 0,71$).

Tableau 5.1 Comparaison des scores moyens au prétest chez l'échantillon initial selon le genre, l'orientation sexuelle et la victimisation sexuelle

Indicateurs	Femmes cisgenres (n = 67)		Hommes cisgenres (n=20)		t	ddl	p
	M	ET	M	ET			
Connaissances	7,46	1,13	7,50	1,36	-0,12	85	0,90
Attitudes	45,39	11,62	59,50	16,87	-4,27	85	<0,001***
Autoefficacité	78,84	15,92	75,40	16,84	0,84	85	0,41
Indicateurs	Hétérosexuel.les (n = 58)		Diversité sexuelle (n = 32)		t	ddl	p
	M	ET	M	ET			
Connaissances	7,52	1,27	7,47	0,95	0,21	80,13	0,84
Attitudes	48,53	13,04	47,69	16,84	0,27	88	0,79
Autoefficacité	78,03	17,16	78,44	13,73	-0,11	88	0,91
Indicateurs	Non-victimes (n = 52)		Victimes (n = 32)		t	ddl	p
	M	ET	M	ET			
Connaissances	7,46	1,29	7,50	0,92	-0,16	80,23	0,87
Attitudes	51,85	15,50	42,66	9,73	3,34	81,95	0,001***
Autoefficacité	77,15	15,57	79,00	17,59	-0,51	82	0,62

Note. Comme indiqué à la section 4.8, entre 90 et 94 personnes ont répondu aux questions sociodémographiques. Toutefois, cinq participant-es s'identifiant comme non binaires n'ont pas été inclus-es dans les analyses portant sur le genre. Par ailleurs, deux personnes ayant répondu « Je ne préfère pas répondre » à la question sur l'orientation sexuelle ont été exclues des analyses selon ce critère. Enfin, dix personnes ayant choisi « Je ne préfère pas répondre » aux questions sur la victimisation sexuelle n'ont pas été considérées dans les analyses portant sur cette variable. ***p < 0,001.

5.2 Effets de la participation à l'autoformation

Les résultats des trois ANOVAs mixtes 2 (GE vs GT) x 2 (prétest vs post-test) sont présentés au Tableau 5.2. Il est à noter que la petite taille de l'échantillon ($n = 34$) recommande une grande prudence dans l'interprétation des résultats. En ce qui concerne l'indicateur lié aux connaissances sur le harcèlement sexuel, les analyses ne mettent en évidence aucun effet principal significatif, que ce soit pour le facteur « groupe » ou pour le facteur « temps ». Autrement dit, les scores de connaissances ne varient pas de manière significative entre le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT), ni entre le prétest et le post-test. De plus, l'interaction entre ces deux facteurs n'est pas significative, indiquant que la progression des scores au fil du temps est comparable dans les deux groupes. On observe néanmoins que le GE conserve un niveau de connaissances stable entre les deux temps de mesure, tandis que le GT présente une légère diminution. Cette différence demeure toutefois non significative sur le plan statistique.

Tableau 5.2 Effets de la participation à l'autoformation selon le groupe (GE vs GT) et le temps (prétest vs post-test)

Indicateurs	GE ($n = 14$)				GT ($n = 20$)				Effets					
	Prétest		Post-test		Prétest		Post-test		Groupe		Temps		Groupe * temps	
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>F</i>	η^2	<i>F</i>	η^2	<i>F</i>	η^2
Connaissances (0-9)	7,50	1,23	7,50	0,86	7,65	0,88	7,25	1,07	0,03	0,001	1,21	0,04	1,21	0,04
Attitudes (17-119)	48,43	14,02	44,79	16,78	46,80	12,48	46,00	9,58	0,002	0,00	1,73	0,05	0,71	0,02
Autoefficacité (10-100)	70,21	19,24	78,08	18,22	79,00	13,10	75,07	8,92	0,39	0,01	0,76	0,02	6,85*	0,18

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

* $p < 0,05$

Pour ce qui est de l'indicateur portant sur les attitudes face au harcèlement sexuel, les résultats vont dans le même sens. Aucune différence significative n'apparaît selon le groupe ou le moment de mesure. L'absence d'interaction significative indique également que la variation des attitudes dans le temps ne diffère pas de façon marquée entre le GE et le GT. On note cependant une tendance inverse à celle observée pour les connaissances : les participant·es du GE voient leur score d'attitudes diminuer au post-test, alors que celui des participant·es du GT reste stable. Là encore, cette variation n'atteint pas le seuil de signification statistique.

Cependant, les résultats révèlent une interaction significative entre le groupe et le temps de mesure en ce qui concerne le sentiment d'autoefficacité face à la capacité d'intervenir dans une situation de harcèlement sexuel. Cette interaction indique que les scores de sentiment d'autoefficacité diffèrent selon le groupe. Plus précisément, les personnes du GE ont montré une augmentation significative de leur sentiment d'autoefficacité entre le prétest ($M = 70,21$, $ET = 19,24$) et le post-test ($M = 78,08$, $ET = 18,22$), tandis que les scores des personnes du GT sont restés stables dans le temps. Les résultats suggèrent que l'autoformation aurait contribué à renforcer le sentiment d'autoefficacité face à la capacité d'intervenir dans une situation de harcèlement sexuel chez le GE, contrairement au GT qui n'a pas bénéficié de cette intervention. La taille de l'effet élevée ($\eta^2_p = 0,18$) indique que l'autoformation a eu une incidence notable sur cet indicateur. Pour ces analyses, l'êta carré partiel (η^2_p) a été utilisé afin de mesurer la taille d'effet des résultats obtenus. Encore une fois, la prudence est de mise en raison du petit échantillon ($n = 34$).

5.3 Effets du visionnement de la formation selon les variables d'intérêt (genre, orientation sexuelle et victimisation sexuelle)

Pour examiner les effets de l'autoformation en fonction du genre, de l'orientation sexuelle et de la victimisation sexuelle, des ANOVA mixtes 2 (variable d'intérêt) x 2 (prétest vs post-test) ont été conduites sur les données du groupe expérimental ($n = 14$). Ces résultats sont présentés dans le Tableau 5.3. Aucune interaction significative n'a été détectée entre le temps de mesure et les variables d'intérêt.

Tableau 5.3 Effets de la participation à l'autoformation selon trois variables d'intérêt et le temps de mesure chez le groupe expérimental

Indicateurs	Femmes (n = 9)				Hommes (n = 4)				Effets					
	Prétest		Post-test		Prétest		Post-test		Genre	Temps		genre * temps		
	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT		F	η2	F	η2	F
Connaissances	7,78	1,30	7,33	0,50	6,75	0,96	7,75	1,50	0,32	0,06	0,18	0,02	2,23	0,29
Attitudes	45,11	13,84	38,00	10,45	59,00	10,33	62,50	18,45	3,75	0,41	0,23	0,02	2,38	0,30
Autoefficacité	70,56	21,52	81,56	16,20	65,50	16,03	67,50	22,66	0,73	0,12	0,73	0,06	0,49	0,08
Indicateurs	Hétérosexuel·les (n = 9)				Diversité sexuelle (n =5)				Effets					
	Prétest		Post-test		Prétest		Post-test		Orientation	Temps		orientation * temps		
	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT		F	η2	F	η2	F
Connaissances	7,78	1,20	7,56	1,01	7,00	1,23	7,40	0,55	0,96	0,07	0,07	0,01	0,80	0,06
Attitudes	48,89	13,94	47,78	19,29	47,60	15,76	39,40	10,69	0,33	0,03	3,73	0,24	2,16	0,15
Autoefficacité	67,44	20,78	73,78	20,98	75,20	17,08	85,82	9,08	1,09	0,08	3,67	0,23	0,23	0,02
Indicateurs	Non-victimes (n = 10)				Victimes (n = 4)				Effets					
	Prétest		Post-test		Prétest		Post-test		Victimisation	Temps		victimisation * temps		
	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT		F	η2	F	η2	F
Connaissances	7,30	1,34	7,60	0,97	8,00	0,82	7,25	0,50	0,11	0,01	0,41	0,03	2,24	0,16
Attitudes	50,20	15,30	48,30	17,65	44,00	10,58	36,00	11,92	1,13	0,09	3,53	0,23	1,34	0,1
Autoefficacité	67,10	19,19	77,00	20,37	78,00	19,66	80,77	13,42	0,51	0,04	1,87	0,14	0,59	0,05

Note. 1 participant·e s'identifiant comme non binaire n'a pas pu être inclu·e dans ces analyses.

Des analyses supplémentaires, telles que des tests t indépendants et appariés, ont été réalisées pour approfondir certaines observations entre les effets observés et les variables du genre, de l'orientation sexuelle et de la victimisation sexuelle. Ces résultats sont présentés dans les Tableaux H.1, H.2 et H.3 de l'Annexe H.

Pour la variable du genre, on observe une différence sur le plan des attitudes envers le harcèlement sexuel. Au prétest, les femmes ont obtenu un score inférieur ($M = 45,11$, $ÉT = 13,84$) aux hommes ($M = 59,00$, $ÉT = 10,33$), mais cette différence n'est toutefois pas statistiquement significative ($t(11) = -1,78$, $p = 0,10$). On observe une différence similaire au post-test. Cependant, au post-test, le score des hommes a augmenté ($M = 62,50$, $ÉT = 18,45$) comparativement au score des femmes qui a diminué ($M = 38,00$, $ÉT = 10,45$) après la participation à l'autoformation. Cette différence est statistiquement significative ($t(11) = -3,11$, $p = 0,01$) et représente une grande taille d'effet ($d = -1,88$). En ce qui concerne le sentiment d'autoefficacité face la capacité d'intervenir dans une situation de harcèlement sexuel, on observe également une différence entre les femmes et les hommes, plus particulièrement au post-test. Les femmes ont augmenté leur sentiment d'autoefficacité de manière plus marquée ($M = 81,56$, $ÉT = 16,20$) que les hommes ($M = 67,50$, $ÉT = 22,66$). Cette différence n'est toutefois pas statistiquement significative ($t(11) = 1,29$, $p = 0,23$).

Pour la variable de l'orientation sexuelle, on observe une différence sur le plan des attitudes envers le harcèlement sexuel. On remarque une réduction du score entre le prétest et le post-test tant pour les personnes hétérosexuelles que celles de la diversité sexuelle. Toutefois, cette réduction est plus prononcée chez les participant-es de la diversité sexuelle. Cette différence entre le prétest ($M = 47,60$, $ÉT = 15,76$) et le post-test ($M = 39,40$, $ÉT = 10,69$) se révèle statistiquement significative ($t(4) = 2,87$, $p = 0,05$) et représente une grande taille d'effet ($d = 1,29$). Sur le plan du sentiment d'autoefficacité face à la capacité d'intervenir dans une situation de harcèlement sexuel, on observe une augmentation du score autant pour les personnes hétérosexuelles que celles de la diversité sexuelle. L'augmentation des participant-es de la diversité sexuelle entre le prétest ($M = 75,20$, $ÉT = 17,08$) et le post-test ($M = 85,82$, $ÉT = 9,08$) est plus prononcée comparativement à l'augmentation entre le prétest ($M = 67,44$, $ÉT = 20,78$) et le post-test ($M = 73,78$, $ÉT = 20,98$) des personnes hétérosexuelles. Cette augmentation n'est toutefois pas statistiquement significative ($t(4) = -1,01$, $p = 0,37$).

Pour la variable de la victimisation sexuelle, on observe une différence sur le plan des attitudes envers le harcèlement sexuel. On observe une réduction du score entre le prétest et le post-test tant pour les

personnes n'ayant pas été victimes de violence sexuelle que chez les personnes ayant vécu de la violence sexuelle. Par contre, cette réduction est plus prononcée chez les participant-es ayant déjà vécu de la violence sexuelle. Cette différence entre le prétest ($M = 44,00$, $ÉT = 10,58$) et le post-test ($M = 36,00$, $ÉT = 11,92$) se révèle statistiquement significative ($t(3) = 8,76$, $p = 0,03$) et représente une grande taille d'effet ($d = 4,38$). Pour ce qui est du sentiment d'autoefficacité face à la capacité d'intervenir dans une situation de harcèlement sexuel, on observe une augmentation du score autant pour les personnes n'ayant pas été victime que celles ayant déjà été victime de violence sexuelle. Cependant, cette augmentation est plus prononcée chez les personnes non-victimes. Cette différence entre le sentiment d'autoefficacité au prétest ($M = 67,10$, $ÉT = 19,19$) et le sentiment d'autoefficacité au post-test ($M = 77,00$, $ÉT = 20,37$) n'est toutefois pas statistiquement significative ($t(9) = -2,09$, $p = 0,07$).

Bien que la petite taille d'échantillon au post-test (sous le seuil reconnu d'un nombre de 30) puisse réduire la puissance statistique et le risque d'erreur de type II, les tests paramétriques sont relativement robustes aux violations de la normalité (en particulier avec des échantillons de grande taille) (Blanca et al., 2017). La petite taille de l'échantillon au post-test impose, encore une fois, la prudence dans l'interprétation des résultats, puisque ces analyses incluent seulement les participant-es du GE ($n = 14$). Cette limite importante est également soulevée dans le chapitre de la discussion.

5.4 Appréciation de l'autoformation

Le Tableau 5.4 présente les résultats à la section du questionnaire au post-test sur l'appréciation ($n = 13$). Le score global d'appréciation est de 43,54 sur une possibilité de 50 ($ET = 9,52$), ce qui correspond à un degré d'appréciation élevé. Sept énoncés ont obtenu un score égal ou supérieur à 4 sur 5. Ces énoncés portent sur la pertinence du contenu, l'utilisation d'exemples adaptés, la facilité à comprendre le contenu, la contribution à une meilleure compréhension du harcèlement sexuel et l'identification de moyens pour prévenir le harcèlement sexuel. La recommandation à des pairs et l'appréciation globale de l'autoformation en ligne ont aussi fait partie des sept énoncés ayant reçu un score élevé. Trois énoncés ont obtenu un score inférieur à 4. Ceux-ci concernent l'acquisition de nouvelles connaissances, la sollicitation à répondre à des questions pendant le visionnement et l'intérêt suscité par l'autoformation. Les résultats indiquent que deux énoncés ont systématiquement obtenu des scores inférieurs.

Tableau 5.4 Appréciation de l'autoformation chez le groupe expérimental ($n = 13$)

	<i>M</i>	<i>ET</i>
1. Le contenu de la capsule vidéo est pertinent pour les étudiant.es du cégep.	4,31	0,95
2. La capsule vidéo m'a permis d'acquérir de nouvelles.	3,23	1,36
3. La capsule vidéo a suscité mon intérêt.	3,31	1,25
4. La capsule vidéo présentait des exemples adaptés aux étudiant.es du cégep.	4,15	0,99
5. Le contenu de la capsule vidéo était facile à comprendre.	4,62	0,65
6. La capsule vidéo m'aide à mieux comprendre ce qu'est le harcèlement sexuel.	4,00	1,08
7. La capsule vidéo m'aide à d'identifier des moyens pour prévenir le harcèlement sexuel.	4,00	1,08
8. J'ai apprécié avoir à répondre à des questions à certains moments.	3,85	0,99
9. Je recommande cette capsule vidéo à toutes les personnes étudiantes du cégep.	4,00	1,29
10. Globalement, j'ai apprécié la capsule vidéo.	4,08	1,04

CHAPITRE 6

DISCUSSION

Ce chapitre rappellera d'abord les principaux résultats de la présente étude évaluative mis en relation avec ceux d'évaluations de programmes antérieures, en approfondissant certaines réflexions. Par la suite, les contributions et les limites méthodologiques seront discutées. En terminant, des recommandations pour de futures études évaluatives seront formulées et des implications pour l'intervention et la prévention du harcèlement sexuel seront présentées.

6.1 Réflexions sur les résultats relatifs aux effets de l'autoformation

Les résultats obtenus ne permettent pas d'observer une amélioration significative des connaissances sur le harcèlement sexuel ni une amélioration des attitudes envers celui-ci. Toutefois, l'interprétation doit être faite avec prudence en raison de la taille d'échantillon limitée (14 dans le groupe expérimental et 20 dans le groupe témoin), ce qui risque d'avoir réduit la puissance statistique et la possibilité d'observer des effets potentiellement existants. Vu la petite taille de l'échantillon, il est possible qu'une erreur de type 2 soit survenue lors des analyses statistiques, ce qui nous empêcherait de détecter un effet significatif.

Par ailleurs, une amélioration significative du sentiment d'autoefficacité face à la capacité d'intervenir dans une situation de harcèlement sexuel a été notée chez les participant-es du groupe expérimental, suggérant un effet positif de l'autoformation sur leur capacité perçue à intervenir en situation de harcèlement sexuel (toujours avec la même prudence en raison de la petite taille d'échantillon). Ce résultat s'inscrit en continuité avec les évaluations d'autres programmes similaires, tels qu'*Agent of Change* (Schewe, 2015) et *Empreinte* (Bergeron et al., 2018). Ces différents programmes ont également montré une augmentation significative du sentiment d'autoefficacité chez les participant-es. De manière générale, les études sur les programmes de formation révèlent que les individus ayant suivi une telle formation développent de meilleures compétences d'intervention en matière de violence sexuelle que ceux et celles qui n'y ont pas participé (Bergeron et al., 2018; Schewe, 2015). Selon Bandura (2007), une personne qui se perçoit comme étant capable d'accomplir une action et qui évalue positivement son autoefficacité est plus encline à investir les efforts nécessaires pour réussir. En ce sens, les résultats suggèrent que les personnes participantes se sentent plus à l'aise d'intervenir dans des situations de harcèlement sexuel et qu'elles pourraient être plus enclines à fournir l'aide nécessaire aux personnes victimes. Cette explication

est cohérente avec l'approche axée sur les témoins qui s'appuie sur le modèle cognitif en cinq étapes, initialement décrit par Latané et Darley (1989). Pour intervenir, une personne doit (a) prendre note de la situation, (b) déterminer que la situation justifie une intervention, (c) se sentir personnellement responsable d'intervenir, (d) croire qu'elle a la capacité d'intervenir avec succès, et (e) décider consciemment d'aider. Plus précisément, les résultats sur le plan du sentiment d'efficacité face à sa capacité à intervenir en situation de harcèlement sexuel correspondent à la quatrième (d) étape du modèle. Par ailleurs, les expériences de réussite antérieures contribuent au renforcement des croyances en sa propre efficacité (Artino Jr, 2012). Autrement dit, les personnes qui réussiront à intervenir efficacement dans des situations de harcèlement sexuel verront leur sentiment d'autoefficacité consolidé, augmentant ainsi la probabilité qu'ils ou elles interviennent de nouveau en pareilles circonstances.

6.2 Les effets de l'autoformation selon les variables d'intérêt (genre, orientation sexuelle et victimisation sexuelle)

Les résultats indiquent que, de manière générale l'indicateur des attitudes envers le harcèlement sexuel est celui qui est le plus influencé par les variables d'intérêt. Pour les trois variables d'intérêt (genre, orientation sexuelle et victimisation sexuelle), des différences statistiquement significatives entre les groupes ont été observées. Plus précisément, les hommes, les personnes hétérosexuelles et les personnes n'ayant pas été victimes de violence sexuelle démontrent davantage d'attitudes inadéquates envers le harcèlement sexuel que les femmes, les personnes de la diversité sexuelle et les personnes ayant déjà vécu de la violence sexuelle. Des attitudes inadéquates se manifestaient par l'acceptation d'énoncés tels que : « Généralement, les personnes qui affirment avoir été harcelées sexuellement exagèrent. » ou « En l'absence de conséquence, un signalement de harcèlement sexuel ne devrait pas être considéré comme sérieux. » Ces résultats sont encore une fois cohérents avec la littérature à ce sujet. Les études ont régulièrement démontré que les hommes sont plus susceptibles d'accepter les mythes sur la violence sexuelle et le harcèlement. Les recherches ont notamment mis en évidence un lien entre les attitudes négatives des hommes envers les victimes de violence et leur adhésion aux rôles sexuels traditionnels, ainsi qu'à la croyance en des relations conflictuelles entre les genres (Hockett et al., 2016; La Verdière, 2005). Ces croyances sont particulièrement préjudiciables : elles sont non seulement corrélées à la perpétration effective d'actes de violence sexuelle, mais elles contribuent aussi à créer un environnement où les femmes sont considérées comme des cibles légitimes (Université d'Ottawa, 2015). Comme

mentionné précédemment, ces résultats doivent être interprétés avec prudence en raison de la petite taille d'échantillon.

6.3 L'appréciation des personnes participantes envers l'autoformation

Les résultats indiquent un niveau d'appréciation globalement élevé, avec sept des dix énoncés évalués ayant obtenu un score égal ou supérieur à 4 sur 5, où 4 correspond à « beaucoup en accord » et 5 à « complètement en accord ». Malgré le petit échantillon, l'autoformation évaluée a été bien appréciée par ces participant·es. Par contre, certains énoncés ont été moins appréciés par les étudiant·es tels que l'acquisition de connaissances, l'intérêt suscité par l'autoformation ainsi que les questions à répondre.

En ce qui concerne l'acquisition de connaissances, les résultats n'ont pas mis en évidence d'amélioration significative à la suite de la participation à l'autoformation. Dans ce contexte, il apparaît cohérent que les étudiant·es ne perçoivent pas d'augmentation de leurs connaissances en matière de harcèlement sexuel. Cette absence d'effet pourrait s'expliquer par le fait que les étudiant·es de première année ont déjà été exposé·es à ce type de contenu, notamment dans le cadre scolaire ou collégial, par exemple lors d'ateliers en classe. Ainsi, une formation subséquente gagnerait à approfondir davantage les contenus proposés afin de favoriser un réel enrichissement des connaissances sur le harcèlement sexuel.

Les étudiant·es ont exprimé une appréciation modérée à l'égard des questions intégrées à l'autoformation. Celle-ci proposait cinq types d'activités d'apprentissage actives (vrai ou faux, questions de réflexion, associations entre mots et définitions, identification de situations de harcèlement sexuel et identification des actions à privilégier), chacune accompagnée d'une rétroaction immédiate. Comme mentionné précédemment, l'interaction constitue un levier essentiel, puisqu'elle offre aux étudiant·es des occasions d'explorer le contenu, de mobiliser les connaissances acquises et d'évaluer leur compréhension à travers des activités formatives (Bashir, 2019; Chovino et Dallaire, 2019). Toutefois, tel qu'exploré antérieurement, les contenus proposés ne semblaient pas suffisamment approfondis pour les participant·es. Dans ce contexte, il est plausible que le niveau des contenus proposés n'ait pas suffisamment répondu aux besoins ou aux attentes des participant·es, ce qui aurait pu contribuer à réduire leur intérêt à répondre à des questions.

6.4 Contributions de l'étude

Les contributions de cette étude se situent à la fois sur les plans scientifique, sexologique et pratique. D'abord, ce mémoire permet de documenter les effets à court terme d'une autoformation québécoise visant la prévention du harcèlement sexuel en milieu collégial, une démarche encore peu fréquente dans le domaine de la violence sexuelle (Bergeron et Hébert, 2011) et plus particulièrement auprès des initiatives développées depuis la Loi P.22.1. En ce sens, il s'agit d'un apport significatif à la fois pour le champ de l'évaluation de programmes et pour celui de la prévention des violences sexuelles. En démontrant une amélioration du sentiment d'autoefficacité face à la capacité d'intervenir dans une situation de harcèlement sexuel, des différences sur le plan des attitudes envers le harcèlement sexuel, ainsi qu'une appréciation globalement positive de l'autoformation, l'étude offre des données empiriques soutenant l'utilité d'interventions asynchrones auprès des étudiant-es. La méthodologie employée, soit un devis quasi expérimental prétest-post-test avec groupe témoin, a permis d'obtenir une vue d'ensemble de des effets de l'autoformation chez les personnes participantes.

Sur le plan sexologique et pratique, ce mémoire contribue à l'optimisation des pratiques préventives offertes aux milieux collégiaux. Elle confirme la pertinence d'offrir des formations en ligne, accessibles et adaptées, afin de sensibiliser et d'outiller les étudiant-es en matière de harcèlement sexuel. Les résultats obtenus renforcent la légitimité de l'autoformation évaluée dans ce mémoire, désormais accessible à l'ensemble des cégeps du Québec, comme mesure préventive efficace répondant aux obligations légales des établissements d'enseignement supérieur. En outre, ce projet de mémoire peut inspirer la création d'autres interventions sexologiques numériques asynchrone visant la prévention des violences sexuelles. Finalement, la collaboration étroite entre les milieux scientifiques et collégiaux ayant permis le développement et l'évaluation de cette autoformation illustre l'importance du dialogue intersectoriel pour concevoir des programmes de prévention ancrés à la fois dans la réalité des établissements et dans les données probantes.

6.5 Limites méthodologiques de l'étude

Comme toutes les études, celle-ci présente certaines limites. En premier lieu, bien qu'un devis quasi expérimental constitue une force de l'étude, la répartition non aléatoire des participant-es entre le groupe expérimental (GE) et le groupe témoin (GT) pourrait avoir introduit un biais de sélection. Bien que la stratégie fondamentale pour éliminer les biais entre les groupes dans les études expérimentales est sans

contredit la répartition aléatoire des sujets (Fortin et Gagnon, 2022), des analyses statistiques ont été effectuées pour vérifier l'équivalence des groupes au prétest et celles-ci ont montré des caractéristiques similaires entre le GE et le GT pour l'ensemble des données sociodémographiques et des indicateurs. Toutefois, les analyses statistiques visant à vérifier l'équivalence des groupes n'ont pas été réalisées à partir de l'échantillon au post-test. Or, celles-ci se seraient avérées pertinentes, notamment en raison du biais différentiel d'attrition susceptible d'avoir été introduit entre les mesures de prétest et de post-test. En effet, il est possible que les groupes (GE et GT) n'étaient plus équivalents au post-test, étant donné que le GE a connu un taux d'attrition plus élevé que le GT. Une solution aurait été de recourir à une procédure *intent-to-treat*, selon laquelle les participant·es ayant uniquement complété le prétest sont néanmoins inclus dans les analyses au post-test. Cette approche aurait permis de préserver la comparabilité des groupes ainsi que leur équivalence initiale.

Une autre limite est la sélection d'un échantillonnage non probabiliste de participant·es volontaires qui restreint la possibilité de généraliser les résultats à l'ensemble de la population visée (Fortin et Gagnon, 2022). Cette contrainte est exacerbée par la taille restreinte de l'échantillon final ($n = 34$). Selon Gray et Grove (2021), l'échantillon devrait contenir au moins 30 sujets par variable mesurée, ce qui correspondrait à un minimum de 90 participant·es dans la présente étude, car le questionnaire comprenait trois variables centrales (indicateurs : connaissances, attitudes, sentiment d'autoefficacité). La stratégie initiale, qui visait à recruter 200 étudiant·es pour le volet quantitatif (100/ cégep) et 20 pour le volet qualitatif (10/cégep), a été compromise, entre autres par un contexte de grève. Une stratégie de recrutement en ligne a été adoptée en urgence pour toucher un grand nombre de participant·es, mais au détriment de l'approche personnalisée initialement envisagée. Une approche plus directe, avec une présentation du projet en classe, aurait potentiellement permis de mieux communiquer l'importance de cette recherche.

Par ailleurs, le taux d'attrition observé entre le prétest et le post-test ajoute une autre limite considérable, avec un taux de 70,69 % qui est supérieur au taux acceptable généralement estimé entre 10 % et 15 % (Gray et Grove, 2021). Cette attrition a limité davantage les analyses comparatives selon le genre, l'orientation sexuelle et la victimisation sexuelle en raison du très petit nombre de personnes dans chaque sous-groupe (d'autant plus que la section sur les informations sociodémographiques était à la fin du questionnaire et que seulement entre 90-94 personnes ont complété ces questions). Si la perte est particulièrement élevée dans la présente étude, elle s'observe fréquemment dans les études évaluatives, y compris plusieurs temps de mesure. Par exemple, l'évaluation du programme *Média Aware* (Scull et al.,

2018) montre un taux de perte de 34,52 % entre le prétest et le post-test. Similairement, l'évaluation du programme *Bringing the Bystander* (Cares et al., 2015) montre un taux de perte de 35,97 % entre le prétest et le post-test ainsi que de 43 % entre le post-test et la relance 12 mois plus tard. Dans la présente étude, le taux élevé d'attrition a conduit à un échantillon de très petite taille au post-test. Cette situation peut réduire considérablement la puissance statistique et augmenter, par conséquent, le risque d'erreur de type II. Ainsi, les résultats relatifs aux effets de l'autoformation doivent être interprétés avec une grande prudence. Néanmoins, des tests paramétriques ont été retenus en raison de leur robustesse relative face aux violations de la normalité. Dans ce contexte, les résultats doivent être envisagés davantage comme des tendances exploratoires propres à un cadre spécifique. Dans une perspective de transparence, les tailles d'effet ont été mises de l'avant afin de fournir une estimation de l'ampleur des effets observés. De plus, plusieurs analyses statistiques (tests *t* indépendants et appariés) ont été réalisées auprès d'un même échantillon de taille restreinte afin d'explorer certaines tendances observées. Ces analyses s'inscrivaient dans une perspective exploratoire visant à mieux comprendre les impacts potentiels de la participation à l'autoformation. Toutefois, il importe de souligner que la multiplication des tests statistiques peut accroître le risque d'erreurs de type I (faux positifs), en augmentant de manière importante le seuil global d'erreur associé aux analyses.

L'annulation du groupe de discussion représente une autre limite importante. Le petit nombre de participant-es volontaires a empêché la tenue de cette partie qualitative. Son absence est regrettable, car elle aurait fourni des données cruciales pour mieux comprendre les résultats, notamment l'absence de changement significatif dans le niveau de connaissances des étudiant-es. Cette composante qualitative aurait également permis d'explorer les connaissances préalablement acquises et les lacunes perçues par les étudiant-es, répondant ainsi à la question : « Quels sujets sur les violences sexuelles les étudiant-es du cégep souhaitent-ils.elles aborder ? »

Enfin, les résultats obtenus concernent uniquement un délai court terme. Il demeure impossible de confirmer si l'amélioration du sentiment d'autoefficacité se maintient dans le temps en raison du devis comprenant un prétest et un seul post-test une semaine après. Une collecte de données supplémentaire quelques semaines après l'autoformation aurait permis d'évaluer les effets à plus long terme. D'autre part, un biais d'accoutumance pourrait avoir influencé les résultats, notamment pour le test de connaissances (Brousselle et al., 2011), étant donné qu'un délai d'une semaine uniquement séparait le prétest et le post-test.

6.6 Recommandations pour les futures études évaluatives

Les lacunes relevées dans la présente étude ainsi que les conditions d'efficacité issues de la littérature scientifique appuient la formulation de recommandations pour les futures évaluations visant à examiner les effets d'interventions similaires. D'abord, des recherches futures avec un échantillon plus large sont nécessaires afin d'examiner les effets de l'autoformation en ligne sur les connaissances et les attitudes envers le harcèlement sexuel. Cependant, une augmentation significative du sentiment d'autoefficacité a été observée au sein du groupe expérimental, avec une taille d'effet élevée, suggérant que l'autoformation en ligne a eu une incidence notable sur cet indicateur. Une future évaluation des effets serait absolument souhaitable auprès d'un échantillon de plus grande taille, afin de fournir des résultats plus fiables sur les effets de l'autoformation en ligne, et de valider l'ampleur de l'incidence de l'autoformation sur l'évolution du sentiment d'autoefficacité face à sa capacité à intervenir en situation de harcèlement sexuel.

Ensuite, il est essentiel de documenter les effets d'un programme à moyen et à long terme. Une relance d'un à 6 mois suivant l'autoformation permettrait de capter si les connaissances acquises et le sentiment d'autoefficacité développé se sont transférés en des comportements concrets. De plus, une relance de trois mois et de six mois après l'autoformation permettrait de confirmer si les acquis se maintiennent au long terme. Par ailleurs, malgré le fait qu'un groupe de discussion avait été planifié, celui-ci n'a pas eu lieu. Non seulement cette composante qualitative aurait permis de recueillir les perceptions des participant·es, mais elle aurait aussi permis de mieux comprendre les effets imprévus du programme et de saisir les nuances. De plus, une partie qualitative permettrait également de prendre en considération l'expérience des personnes dont la voix est souvent négligée dans l'évaluation de programmes qui les concernent (Tougas et Kishchuk, 2021).

6.7 Recommandations pour l'intervention sexologique

À la lumière des résultats de cette étude, des recommandations sont formulées pour guider les futures interventions sexologiques en milieu collégial. Une première recommandation est de miser sur l'intervention par les témoins, une approche qui a prouvé son efficacité en matière de prévention de la violence sexuelle (Lonsway et al., 2009). Cette stratégie se démarque en considérant les étudiant·es comme des agents de changement, capables d'agir pour créer un environnement de campus plus sûr, plutôt que de les positionner uniquement comme des personnes victimes ou des agresseur·es (Zapp et al.,

2021). Les résultats de ce mémoire montrent d'ailleurs que de telles interventions renforcent significativement la confiance des étudiant·es à intervenir lors de situations de harcèlement sexuel.

Une deuxième recommandation s'appuie sur le constat que le niveau de connaissances des étudiant·es sur le harcèlement sexuel peut être qualifié de très bon (score moyen de 7,44 sur 9), avant même la participation à l'autoformation. Ceci est probablement dû au cours d'éducation à la sexualité rendu obligatoire depuis 2018 et maintenant inclus dans le nouveau cours *Culture et citoyenneté québécoise* dans les écoles primaires et secondaires du Québec (Gouvernement du Québec, 2025). Donc, les étudiant·es de 1^{re} année au cégep ont plausiblement été exposé·es aux notions entourant la violence sexuelle, dont le harcèlement sexuel. Par conséquent, il serait pertinent de mener une étude pour mieux connaître leur niveau de connaissances des adolescent·es et jeunes adultes au Québec ; de telles données récentes seraient évidemment éclairantes pour une analyse des besoins actuels des étudiant·es avant de concevoir de nouvelles interventions.

CONCLUSION

La présente étude évaluative visait à évaluer les effets à court terme de l'autoformation en ligne *Agir pour prévenir et combattre le harcèlement sexuel*, développée par la Chaire de recherche sur les violences sexistes et sexuelles en milieu d'enseignement supérieur de l'Université du Québec à Montréal. Dédiée spécifiquement aux étudiant·es des milieux collégiaux du Québec, cette autoformation de 17 minutes a pour but d'aider la communauté étudiante à : 1) reconnaître l'ampleur et les manifestations de harcèlement sexuel (en présence ou en ligne), 2) considérer que le harcèlement sexuel constitue une forme de violence à caractère sexuel et entraîne des conséquences négatives pour les individus et la société et 3) se sentir plus en mesure d'agir pour prévenir et combattre le harcèlement sexuel.

Au-delà de ses objectifs initiaux, ce mémoire met en lumière non seulement l'ampleur persistante du harcèlement sexuel dans les établissements collégiaux québécois, mais également la complexité des efforts de prévention en ce domaine. Malgré ces défis, la prévention des violences sexuelles demeure une priorité incontournable. À cet égard, les résultats présentés soulignent l'importance de la Loi visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur (LQ, 2017, c. 32), qui a contribué à structurer les actions des établissements et à favoriser l'émergence d'initiatives variées, dont l'autoformation évaluée dans ce mémoire.

Toutefois, si plusieurs programmes de prévention des violences sexuelles ont fait l'objet d'une démarche évaluative, les formations dans ce domaine — particulièrement celles de courte durée et en ligne — demeurent encore peu nombreuses à être évaluées. Les connaissances demeurent donc limitées sur les effets des formations dans ce domaine, dont les formations en ligne de courte durée. Cette lacune est d'autant plus déplorable que ces formats sont de plus en plus privilégiés pour leur accessibilité et leur capacité de déploiement à grande échelle. Ainsi, l'évaluation de telles formations apparaît essentielle, non seulement pour documenter leurs effets, mais également pour mieux comprendre les conditions qui soutiennent leur efficacité.

Dans cette perspective, l'autoformation étudiée se distingue par son format en ligne, asynchrone et interactif, ainsi que par sa diffusion à l'ensemble des cégeps du Québec. Son évaluation constitue l'une des rares analyses réalisées depuis l'adoption de la Loi, ce qui lui confère une pertinence particulière dans le contexte actuel. Bien que les résultats obtenus demeurent exploratoires et doivent être interprétés avec

prudence, ils contribuent néanmoins à amorcer une réflexion nécessaire sur la portée et les limites des initiatives de formation en prévention des violences sexuelles.

En somme, ce mémoire s'inscrit dans un effort plus large visant à renforcer les pratiques de prévention en milieu collégial, en soulignant l'importance d'arrimer le développement de formations accessibles à une démarche rigoureuse d'évaluation. Il rappelle que la lutte contre les violences sexuelles ne peut reposer uniquement sur la mise en œuvre d'initiatives, mais exige également une compréhension fine de leurs effets réels. En ce sens, ce travail souligne que l'évaluation des formations ne constitue pas une étape accessoire des initiatives de prévention, mais bien une condition essentielle.

ANNEXE A

COURRIEL DE SOLLICITATION

UQÀM

Chaire de recherche
SUR LES **VIOLENCES**
SEXISTES ET **SEXUELLES**
en milieu d'enseignement supérieur

Objet : Invitation à visionner en primeur une capsule vidéo et à participer à son évaluation

Bonjour,

Dans le cadre de la Loi 22.1, ton collègue a l'obligation d'offrir une formation en matière de violence à caractère sexuel (VACS) à chaque année. La Chaire de recherche sur les violences sexistes et sexuelles en milieu d'enseignement supérieur a développé **une nouvelle activité de formation en ligne interactive** sur le harcèlement sexuel. Parce que cette formation est nouvelle, il est important de connaître ses effets et de recueillir l'opinion des étudiants et étudiantes.



(GE) Ta participation implique :

1. De répondre à un **premier questionnaire en ligne** cette semaine (15 minutes).
2. De **visionner la capsule vidéo** par un lien que tu recevras 3 jours plus tard (17 minutes).
3. De répondre à un **deuxième questionnaire en ligne** quelques jours plus tard (15 minutes).

(GT) Ta participation implique :

4. De **répondre** à un premier **questionnaire en ligne** au cours des prochains jours (15 minutes);
5. De répondre à un **deuxième questionnaire en ligne** 7 jours plus tard (15 minutes);
6. De **visionner la capsule vidéo interactive** par un lien que tu recevras (17 minutes)

En participant, tu cours la chance de gagner un montant de 25\$ (**1 chance sur 25**).

Ta participation est volontaire et tes réponses sont anonymes.

Pour confirmer ton consentement et débiter le questionnaire, [clique ici](#)

Ta participation est importante pour nous !

Des questions sur le projet? Tu peux communiquer avec l'équipe de recherche à lalonde.ariane@uqam.ca.

Ariane Lalonde

Candidate à la maîtrise en Sexologie | Université du Québec à Montréal

Auxiliaire de recherche | Chaire de recherche sur les violences sexistes et sexuelles en milieu d'enseignement supérieur

Lalonde.ariane@uqam.ca

Manon Bergeron, PhD, Sexologue, Professeure

Département de sexologie | Université du Québec à Montréal

Titulaire de la Chaire de recherche sur les violences sexistes et sexuelles en milieu d'enseignement supérieur

Site Web: www.chairevssmes.uqam.ca

Voici des ressources si tu as besoin d'information ou de soutien sur les VACS

Ressource spécifique à ton collège/cégep pour la prévention des VACS :

Ressources spécifiques aux établissements

Le centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel de ta région : tu peux l'identifier en consultant la liste ici : <https://rqcalacs.qc.ca/trouver-un-calacs/>

Ligne ressource Info-aide violence sexuelle

Ligne d'écoute (partout au Québec) : 1 888 933-9007 (24h/7jours)

***Ce projet a obtenu l'approbation éthique de du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM et de ton collège.

ANNEXE B

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

UQÀM

Chaire de recherche
SUR LES **VIOLENCES**
SEXISTES ET SEXUELLES
en milieu d'enseignement supérieur

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Bienvenue à l'étude visant l'évaluation d'une activité de formation sur le harcèlement sexuel en milieu collégial

Cette étude est réalisée sous la direction de Manon Bergeron, professeure au Département de sexologie de l'Université du Québec à Montréal et titulaire de la Chaire de recherche sur les violences sexistes et sexuelles en milieu d'enseignement supérieur, avec l'implication de Ariane Lalonde, candidate à la maîtrise en sexologie

Ce projet a obtenu l'approbation éthique de l'UQAM et de ton cégep/collège

Savais-tu que...

Au travers le Québec, tous les cégeps ont l'obligation d'offrir des activités de prévention des violences à caractère sexuel (VACS) aux étudiant.es et aux membres du personnel. Nous avons développé une **nouvelle activité de formation en ligne interactive** sur le harcèlement sexuel et nous souhaitons l'expérimenter auprès d'étudiant.es de ton cégep avant de l'offrir à toute la population étudiante collégiale du Québec !

Parce que notre activité est nouvelle, il est important d'évaluer ses effets. L'équipe veut donc savoir si cette activité de formation permet aux étudiant.es d'acquérir de nouvelles informations ou de réfléchir au problème du harcèlement. Nous t'invitons à prendre connaissance des informations suivantes et à cocher la case J'ACCEPTÉ au bas de la page.

En quoi consiste ma participation à l'étude?

(GE) Il s'agit de répondre à un premier questionnaire en ligne, de visionner la capsule vidéo interactive d'une durée de 17 minutes et de répondre à un second questionnaire en ligne (environ 15 minutes par questionnaire).

(GT) Il s'agit de répondre à deux courts questionnaires en ligne (environ 15 minutes par questionnaire) et de visionner la capsule vidéo interactive d'une durée de 17 minutes.

Les questionnaires comportent des questions sur ta perception du harcèlement sexuel et aussi quelques questions sur ton vécu personnel. C'est important que tu saches que les questionnaires sont anonymes, donc tu n'auras pas à y écrire ton nom.

Quels sont les avantages de l'étude?

D'abord, tu auras accès en primeur à une capsule vidéo portant sur la prévention du harcèlement sexuel avant qu'elle soit diffusée partout au Québec. Ta participation permettra à l'équipe de recherche de connaître les effets de cette capsule vidéo. Recueillir ces informations contribuera à bonifier l'offre de formations pertinentes disponibles pour les personnes étudiantes des cégeps.

Quels sont les désavantages de l'étude?

Certaines personnes pourraient ressentir des émotions désagréables en répondant à certaines questions. Toutefois, tu peux arrêter de répondre aux questionnaires à n'importe quel moment si tu le désires. Au besoin, tu pourras communiquer avec l'une des ressources indiquées dans le courriel d'invitation que tu as reçu (ces ressources sont aussi au bas de la page).

Est-ce que mes données seront confidentielles ?

Au cours des questionnaires, tu n'auras pas à fournir d'informations personnelles qui permettraient de t'identifier. Tes réponses sont donc confidentielles et anonymes. Ton anonymat sera assuré par l'utilisation d'un code alphanumérique unique. Tu devras écrire le même code sur les deux questionnaires : ainsi, l'équipe de recherche saura que c'est la même personne qui a répondu aux deux questionnaires. L'adresse IP ne sera pas incluse dans les données et aucun fichier témoin (cookie) ne sera inscrit sur ton ordinateur. Les données seront conservées dans un serveur sécurisé et privé, permettant de préserver une certaine indépendance. Le serveur d'hébergement choisi est Qualtrics, basé à Montréal. L'accès aux données est donc assujéti aux lois d'accès à l'information en vigueur au Canada. Une copie des données sera conservée sur les serveurs de cette entreprise, qui s'engage à conserver la confidentialité des données.

Une compensation pour ma participation est-elle prévue?

Afin de te remercier de ta participation, 8 montants de 25\$ seront tirés (1 chance sur 25). La procédure pour s'inscrire au tirage garantit la confidentialité de tes réponses, il n'y aura aucun moyen d'associer ton nom et tes réponses dans les questionnaires. Voici comment t'inscrire au tirage en toute sécurité. À la fin du deuxième questionnaire, tu pourras cliquer sur un lien menant à une autre base de données complètement indépendante de celle de l'étude. Les deux questions suivantes devront être répondues, soit ton nom et ton adresse courriel et/ou numéro de cellulaire. Les personnes gagnantes seront contactées par courriel ou par texto dans le mois suivant le tirage qui aura lieu une fois la collecte des données terminée.

Ma participation est-elle volontaire?

Ta participation est entièrement volontaire. Tu peux cesser de répondre aux questions à tout moment et fermer la fenêtre de ton navigateur sans aucun préjudice. Ton accord à participer implique que tu acceptes que l'équipe de recherche puisse utiliser les renseignements recueillis dans des articles scientifiques, des conférences et un mémoire de maîtrise. Cependant, les résultats demeurent anonymes et confidentiels.

Des questions sur l'étude ou sur mes droits?

Pour obtenir de plus amples informations, tu peux communiquer avec l'équipe de recherche par téléphone au 514-987-3000 poste 3535 ou par courriel à jalonde.ariane@uqam.ca. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi (2023-5472). Pour toute information concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour toute plainte, tu peux communiquer avec la coordination du Comité par téléphone au 514-987-3000 poste 7753 ou par courriel à ciereh@uqam.ca. Pour toute question concernant tes droits en tant que participant.e à ce projet de recherche ou si tu as des plaintes à formuler, tu peux communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM par téléphone au 514-987-3151 ou par courriel à protectriceuniversitaire@uqam.ca.

Ta participation est essentielle !

L'équipe de recherche tient à te remercier de ta participation

Voici des ressources si tu as besoin d'information ou de soutien sur les VACS

Ressource spécifique à ton cégep pour la prévention des VACS:

Le centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel de ta région : tu peux l'identifier en consultant la liste ici : <https://rqcalacs.qc.ca/trouver-un-calacs/>

Ligne ressource Info-aide violence sexuelle

Ligne d'écoute (partout au Québec) : 1 888 933-9007 (24h/7jours)

Consentement

En activant la case, j'atteste :

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

Si tu ne souhaites pas participer, tu peux simplement quitter cette page.

[BOUTON J'ATTESTE]

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE

UQÀM

Chaire de recherche

SUR LES **VIOLENCES**
SEXISTES ET SEXUELLES
en milieu d'enseignement supérieur

Avant de commencer

Il est important de préciser que tes réponses à ce questionnaire demeurent confidentielles. Un code d'identification protège ton identité. Afin de pouvoir agencer les deux questionnaires tout au long de la recherche, nous te demandons de répondre aux trois questions suivantes :

1. Le jour de ta naissance : _____
(Si vous êtes né.e le 1er avril, votre réponse sera 01)
2. Les deux premiers chiffres de ton adresse postale : _____
(Si votre adresse est le 4, rue des sapins, votre réponse sera 04)
3. Les deux premières lettres du prénom de ta mère : _____
(Si le prénom de votre mère est Sylvie, votre réponse sera sy)

Section 1 – Ton profil collégial (prétest seulement)

1. **Quel cheminement décrit le mieux ta formation actuelle ?**
 - a. Étudiant.e régulier.ère à la formation préuniversitaire
 - b. Étudiant.e régulier.ère à la formation technique
 - c. Étudiant.e régulier.ère en Tremplin DEC
 - d. Étudiant.e à la formation continue (ex. francisation, AEC, DEC)
 - e. Autre, veuillez svp spécifier :
2. **Quel est ton programme d'études? Coches toutes les options qui s'appliquent (si double DEC).**
 - a. Sciences de la nature
 - b. Sciences humaines
 - c. Sciences informatiques et mathématiques
 - d. Sciences, lettres et arts
 - e. Arts visuels
 - f. Arts, lettres et communication
 - g. Danse
 - h. Histoire et civilisation
 - i. Musique
3. **Dans quelle famille de techniques études-tu?**
 - a. Techniques biologiques et technologies agroalimentaires (ex. techniques d'hygiène dentaire, technologie des productions animales, techniques de radio-oncologie)
 - b. Techniques de l'administration (ex. techniques de bureautique, techniques de l'informatique)
 - c. Techniques en arts et communications graphiques (ex. techniques de l'impression, techniques de design d'intérieur)
 - d. Techniques humaines (ex. techniques policières, techniques de travail social, techniques de soins pré-hospitaliers d'urgence)
 - e. Techniques physiques (ex. technologie du génie civil, technologie de la mécanique du bâtiment)

Section 2 – Que sais-tu? (prétest et post-test)

Pour chacune des questions suivantes, réponds aux meilleures de tes connaissances

1. Vrai/faux. Au cégep, c'est environ 1 personne sur 10 qui a vécu une situation de harcèlement sexuel.
2. Vrai/faux. Il y a autant de femmes que d'hommes qui subissent du harcèlement sexuel au cégep.
3. Vrai/faux. Les personnes de la diversité sexuelle et de genre sont plus nombreuses à subir du harcèlement sexuel que les hommes cis-hétérosexuels au cégep.
4. Vrai/faux. Le harcèlement sexuel est une manœuvre maladroite de séduction.
5. Vrai/faux. Le harcèlement sexuel est une forme de violence à caractère sexuel.
6. Vrai/faux. Les comportements harcelants doivent se répéter plusieurs fois pour être considérés comme du harcèlement sexuel.
7. Vrai/faux. Le harcèlement sexuel entraîne des conséquences mineures.
8. **Indique si l'exemple qui suit est une situation de flirt ou de harcèlement sexuel.** Alex pose des questions sur la vie sexuelle à Véronique, mais celle-ci semble gênée et inconfortable. Alex poursuit ses blagues en disant à Véronique qu'elle doit vraiment être une « bombe sexuelle ».
 - a. Flirt
 - b. Harcèlement sexuel
9. **Indique si l'exemple qui suit est une situation de flirt ou de harcèlement sexuel.** Sam invite Oli à sortir pour aller au cinéma. Oli ne peut pas ce soir et lui dit « peut-être la semaine prochaine? ». Quelques jours après, Sam l'invite une deuxième fois et Oli accepte.
 - a. Flirt
 - b. Harcèlement sexuel

Section 3 – Quelle est ton opinion? (prétest et post-test)

Pour chacune des phrases, indique à quel point tu es en désaccord ou en accord. Choisis le chiffre qui correspond à ta réponse, allant de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement en accord).

1. En l'absence de conséquence, un signalement de harcèlement sexuel ne devrait pas être considéré comme sérieux.
2. Généralement, les personnes qui affirment avoir été harcelées sexuellement exagèrent.
3. Les personnes portent souvent des accusations injustifiées de harcèlement sexuel.
4. Si une personne ne dénonce pas, ce n'est probablement pas assez sérieux pour être du harcèlement sexuel.
5. Il est difficile de croire des accusations de harcèlement sexuel si la personne n'a pas signalé au moment des événements.
6. Les personnes qui attendent des semaines ou des mois avant de dénoncer une situation de harcèlement sexuel inventent probablement.
7. Les personnes qui dénoncent du harcèlement sexuel ont généralement fait quelque chose pour le provoquer.
8. Il arrive que certaines personnes inventent des histoires de harcèlement sexuel afin d'obtenir des avantages pour leurs études.
9. Lorsqu'une relation intime ou sexuelle est découverte entre une personne étudiante et un.e professeur.e, il arrive que la personne étudiante prétende qu'il s'agissait de harcèlement sexuel.
10. Certaines personnes dénoncent une situation de harcèlement sexuel sans raison valable.
11. Une personne étudiante peut facilement ruiner la carrière de son ou sa professeur.e en l'accusant de harcèlement sexuel.
12. La plupart des personnes étudiantes apprécient secrètement que leurs collègues les séduisent au cégep/collège.
13. Il est inévitable de se faire séduire au cégep/collège.
14. Les personnes ne devraient pas être trop rapidement sur la défensive lorsqu'un.e collègue exprime son intérêt sexuel.
15. Les personnes peuvent généralement arrêter toute attention sexuelle non désirée simplement en disant à l'autre personne que son comportement n'est pas apprécié.
16. Les personnes peuvent habituellement arrêter les comportements harcelants d'un.e collègue en informant une personne en autorité du cégep/collège.
17. Presque toutes les situations de harcèlement sexuel cesseraient si la personne demandait simplement à l'autre d'arrêter.
18. Personne ne devrait tolérer le harcèlement sexuel au cégep/collège.
19. Les plaintes de harcèlement sexuel doivent être prises au sérieux.
20. Le harcèlement sexuel est dégradant pour les personnes qui le subissent.
21. Les personnes qui harcèlent sexuellement doivent être tenues responsables de leur comportement.

Section 4 – Comment tu t'évalues? (prétest et post-test)

Pour chacun des énoncés, indique à quel point tu te sens capable actuellement d'accomplir ce qui est décrit. Choisis le chiffre qui correspond à ta réponse :

1 = Je me sens incapable de pouvoir le faire, 5 = Je suis modérément certain.e de pouvoir le faire, 10 = je suis certain.e de pouvoir le faire

Actuellement, je me sens capable de...

- Exprimer mon désaccord si une personne fait des commentaires sexistes ou LGBTQphobes à propos d'une autre personne.
- Exprimer mon désaccord si une personne fait des commentaires à connotation sexuelle à propos d'une autre personne.
- Exprimer mon désaccord si une personne flirte avec insistance une autre personne qui n'est visiblement pas intéressée.
- Demander à une autre personne d'arrêter son comportement de harcèlement sexuel que je ne désire pas.
- Faire quelque chose si je vois une personne se faire harceler sexuellement par une autre personne.
- Expliquer à un.e ami.e qui a subi du harcèlement sexuel qu'il.elle n'est pas responsable de la situation.
- Croire sans hésiter un.e ami.e qui dit avoir été victime d'harcèlement sexuel.
- Aller chercher de l'aide pour un.e ami.e victime de harcèlement sexuel auprès des ressources du cégep.
- Dévoiler une situation de harcèlement sexuel aux ressources du cégep si une autre personne étudiante du cégep me harcèle.
- Dévoiler une situation de harcèlement sexuel aux ressources du cégep si une personne membre du personnel du cégep me harcèle (exemple : enseignant.e, entraîneur.e, responsable d'un groupe socioculturel, etc.).

Dans le cadre de tes activités au cégep, as-tu été témoin d'une situation de harcèlement sexuel commise par une personne du cégep envers une autre personne du cégep ?

- Jamais
- Une fois
- Deux fois et plus

Section 5 – Informations générales (prétest seulement)

1. Quel est ton âge?

- 17 ans et moins
- 18 à 21 ans
- 22 à 25 ans
- 26 à 30 ans
- 31 à 35 ans
- 36 à 40 ans
- 41 à 45 ans
- 46 à 50 ans
- 51 à 55 ans
- 56 ans et plus
- Je préfère ne pas répondre

2. Les questions suivantes représentent des événements répréhensibles qui peuvent être commis par différentes personnes (par exemple : membre de la famille, relation d'un soir, relation amoureuse stable, professeur.e, étudiant.e, personnel sportif, connaissance, personne inconnue, etc.). Indique si une personne a commis ces gestes envers toi.

	Avant l'âge de 18 ans		Après 18 ans		Préfère ne pas répondre
	Oui	Non	Oui	Non	
Au cours de ta vie, une personne ...					
T'a touché.e sexuellement, alors que tu ne voulais pas, ou encore t'a forcé.e à la toucher ou à toucher, d'une façon sexuelle, une autre personne ?					
À l'exception des attouchements sexuels mentionnés précédemment, t'a forcé.e à avoir une relation sexuelle, incluant une pénétration orale, anale ou vaginale, alors que tu ne voulais pas ?					

3. Tu t'identifies à quel genre?

- Femme
- Homme
- Non binaire, fluide dans le genre, bispirituel.le
- Autre, veuillez svp spécifier
- Je préfère ne pas répondre

4. Est-ce que tu t'identifies au genre qui t'a été assigné à la naissance?
 - a. Oui
 - b. Non
 - c. Je préfère ne pas répondre

5. Tu te considères comme étant (choisis la réponse qui te décrit le mieux) :
 - a. Hétérosexuel.le
 - b. Homosexuel.le, gai.e ou lesbienne
 - c. Bisexuel.le
 - d. Bispirituel.le
 - e. Queer, pansexuel.le ou allosexuel.le
 - f. Asexuel.le
 - g. Incertain.e / En questionnement
 - h. Autre, veuillez svp spécifier :
 - i. Je préfère ne pas répondre

6. As-tu le statut d'étudiant.e internationale (étudiant.e étranger.ère)?
 - a. Oui
 - b. Non
 - c. Je préfère ne pas répondre

7. Est-ce que tu t'identifies en tant qu'Autochtone (Premières Nations, Inuit, Métis)?
 - a. Oui
 - b. Non
 - c. Je ne préfère pas répondre

8. Considère-tu appartenir à une « minorité visible »? Les minorités visibles sont des personnes, autres que les Autochtones, qui ne s'identifient pas ou ne sont pas perçues comme blanches
 - a. Oui
 - b. Non
 - c. Je ne préfère pas répondre

Section 6 – Ton opinion sur la capsule vidéo (post-test et GE seulement)

Pour chacune des phrases, indique à quel point tu es d'accord ou en désaccord. Choisis le chiffre qui correspond à ta réponse à partir des choix suivants :

1 = pas du tout 2 = peu 3 = modérément 4 = beaucoup 5 = complètement

1. Le contenu de la capsule vidéo est pertinent pour les étudiant.es du cégep.
2. La capsule vidéo m'a permis d'acquérir de nouvelles connaissances par rapport au harcèlement sexuel.
3. La capsule vidéo a suscité mon intérêt.
4. La capsule vidéo présentait des exemples adaptés aux étudiant.es du cégep.
5. Le contenu de la capsule vidéo était facile à comprendre.
6. La capsule vidéo m'aide à mieux comprendre ce qu'est le harcèlement sexuel.
7. La capsule vidéo m'aide à d'identifier des moyens pour prévenir le harcèlement sexuel.
8. J'ai apprécié avoir à répondre à des questions à certains moments.
9. Je recommande cette capsule vidéo à toutes les personnes étudiantes du cégep.
10. Globalement, j'ai apprécié la capsule vidéo.

MERCI BEAUCOUP DE TA PARTICIPATION !

Ta participation permettra à l'équipe de recherche de connaître les effets de cette capsule vidéo. Recueillir ces informations contribuera à bonifier l'offre de formations pertinentes disponibles pour les personnes étudiantes des cégeps. Nous t'assurons de nouveau que toutes tes réponses sont strictement confidentielles et anonymes.

**Pour courir la chance de gagner 25\$,
clique sur la flèche en bas à droite. Tu seras alors redirigé.e vers la page du tirage.**

ANNEXE D
ÉNONCÉ POLITIQUE DES TROIS CONSEILS (ETCP-2)

PANEL ON RESEARCH ETHICS Navigating the ethics of human research	TCPS 2: CORE	
<i>Certificate of Completion</i> <i>This document certifies that</i> Ariane Lalonde <i>has completed the Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans Course on Research Ethics (TCPS 2: CORE)</i> Certificate # 0000458080 Date of Issue: 27 September, 2018		

ANNEXE E

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DE L'UQAM



CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

No. de certificat : 2023-5472

Date : 12 mars 2026

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a examiné le rapport annuel pour le projet mentionné ci-dessous et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (avril 2024) de l'UQAM.

Protocole de recherche

Chercheur principal : Manon Bergeron

Unité de rattachement : Sexologie

Titre du protocole de recherche : Évaluation de deux activités de formation en ligne visant la prévention de violence à caractère sexuel en milieu d'enseignement supérieur

Source de financement (le cas échéant) : Ministère de l'Enseignement supérieur

Date d'approbation initiale du projet : 08 février 2023

Équipe de recherche

Cochercheurs et partenaires : s.o.

Étudiants et auxiliaires de recherche: Ariane Lalonde

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées rapidement au comité.

Tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiquée au comité. Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide jusqu'au **08 février 2027**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificat.

Éric Dion, Ph.D.

Professeur, Département d'éducation et formation spécialisées

Président du CIEREH

ANNEXE F
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE – COLLÈGE AHUNTSIC

CollègeAhuntsic

Montréal, le 13 février 2023

PAR COURRIEL

Madame MANON BERGERON (chercheuse principale)
Université du Québec à Montréal, Chaire de recherche
sur les violences sexistes et sexuelles en milieu
d'enseignement supérieur
Case postale 8888, succursale Centre-ville
Montréal (Québec), H3P 3P8

Objet : Lettre d'appui au projet de recherche titré « Évaluation de deux activités de formation en ligne visant la prévention de violence à caractère sexuel en milieu d'enseignement supérieur (financement : ministère de l'Enseignement supérieur ; 2022-2023)

Madame,

C'est avec beaucoup d'enthousiasme que je vous informe, par la présente lettre, que le Collège Ahuntsic, par l'entremise du Secrétariat général et Direction des affaires juridiques, désire appuyer le projet de recherche ci-haut mentionné.

Ce projet vise l'évaluation d'une nouvelle activité d'autoformation en ligne destinée spécifiquement à la population étudiante collégiale du Québec, cette formation s'inscrit parfaitement dans les mesures prévues par la Politique visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel au collège. Les résultats de la recherche PIECES (2020), auquel le collège a collaborer, a révélé que près du tiers des étudiants et étudiantes ont vécu une situation de harcèlement sexuel en milieu collégial depuis le début de leurs études. Une formation abordant la thématique du harcèlement sexuel s'avère donc tout à fait appropriée, de même que son évaluation pour documenter les effets bénéfiques auprès des étudiants et étudiantes de notre collège. Notre établissement est fier de soutenir cette démarche d'évaluation d'une formation pour la prévention des VACS, absolument cohérente avec le plan d'action Prévenir et contrer les violences à caractère sexuel en enseignement supérieur 2022-2027 du Gouvernement du Québec.

Grâce à ses objectifs pertinents et sa méthodologie solide, nous sommes convaincus que ce projet aura des retombées positives pour la population étudiante de notre collège de même que pour l'ensemble du Québec lors de son déploiement provincial. Le Secrétariat général et Direction des affaires juridiques est donc heureuse d'apporter ainsi son appui plein et entier à ce projet.

Veuillez agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Secrétaire générale et
Directrice des affaires juridiques



Maïtre Stéphanie Archambault
SA/lf

stephanie.archambault@collegeahuntsic.qc.ca – Poste 2120

9155, rue Saint-Hubert
Montréal (Québec) H2M 1Y8
514 389.5921 • 1 866 389.5921

ANNEXE G
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE – CÉGEP DE SAINT-JÉRÔME



Certificat d'approbation éthique

Conformément à une entente entre le Cégep de Lanaudière (CL) et le Cégep de Saint-Jérôme (CSJ), le Comité d'éthique de la recherche du CL agit à titre de comité d'éthique de la recherche délégué pour le CSJ.

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche suivant et l'a jugé conforme à la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains du CL :

Évaluation d'une activité de formation en ligne visant la prévention de violence à caractère sexuel en milieu d'enseignement supérieur

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

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

Ce certificat est octroyé pour la réalisation de cette recherche au Cégep de Saint-Jérôme.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission.

Prière de transmettre le rapport de suivi annuel ainsi que le rapport final au CER. Si le projet doit se poursuivre au-delà du présent certificat, veuillez soumettre une demande de renouvellement au comité.

Certificat émis le 16 mars 2023. No de certificat : CSJ 2023-03-16-01

Robert Morin, président du CER
Comité d'éthique de la recherche
Cégep régional de Lanaudière
781, rue Notre-Dame
Repentigny (Québec) J5Y 1B4

cer@cegep-lanaudiere.qc.ca
Tél.: (450) 470-0911, poste 7221

ANNEXE H

TABLEAU DES RÉSULTATS

Tableau H.1 Scores d'attitudes et du sentiment d'autoefficacité chez le groupe expérimental selon le genre

	<i>Prétest</i>						
	Femmes cisgenres (n = 9)		Hommes cisgenres (n= 4)		<i>t</i>	<i>ddl</i>	<i>p</i>
	M	ET	M	ET			
Attitudes (17-119)	45,11	13,84	59,00	10,33	-1,78	11	0,10
	<i>Post-test</i>						
	Femmes cisgenres (n = 9)		Hommes cisgenres (n= 4)		<i>t</i>	<i>ddl</i>	<i>p</i>
	M	ET	M	ET			
Attitudes (17-119)	38,00	10,45	62,50	18,45	-3,11	11	0,01**
Autoefficacité (10-100)	81,56	16,20	67,50	22,66	1,29	11	0,23

** p < 0,01

Tableau H.2 Scores d'attitudes et du sentiment d'autoefficacité chez la diversité sexuelle du GE (n = 5)

	<i>Prétest</i>		<i>Post-test</i>		<i>t</i>	<i>ddl</i>	<i>p</i>
	M	ET	M	ET			
Attitudes (17-119)	47,60	15,76	39,40	10,69	2,87	4	0,05*
Autoefficacité (10-100)	75,20	17,08	85,82	9,08	-1,01	4	0,37

* p < 0,05

Tableau H.3 Scores d'attitudes et du sentiment d'autoefficacité du GE selon la victimisation sexuelle

	Personnes victimes (<i>n</i> = 4)						
	Prétest		Post-test		<i>t</i>	<i>ddl</i>	<i>p</i>
	M	ET	M	ET			
Attitudes (17-119)	44,00	10,58	36,00	11,92	8,76	3	0,03*
	Personnes non-victimes (<i>n</i> = 10)						
	Prétest		Post-test		<i>t</i>	<i>ddl</i>	<i>p</i>
	M	ET	M	ET			
Autoefficacité (10-100)	67,10	19,19	77,00	20,37	-2,09	9	0,07

* $p < 0,05$

BIBLIOGRAPHIE

- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. Dans P. Van Lange, A. Kruglanski et E. Higgins (dir.), *Handbook of theories of social psychology: Volume 1* (p. 438-459). SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781446249215.n22>
- Akers, A. Y., Holland, C. L. et Bost, J. (2011). Interventions to improve parental communication about sex: A systematic review. *Pediatrics*, 127(3), 494-510. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-2194>
- Akpotor, J. (2013). Sexism and sexual harassment in tertiary institutions. *Gender and Behaviour*, 11(1), 5237-5243. <https://hdl.handle.net/10520/EJC136366>
- Albarracin, D. et Shavitt, S. (2018). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 69(1), 299-327. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011911>
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W., Traver, H. et Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50(2), 341-358.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x>
- Alzahrani, A. A. (2019). The effect of distance learning delivery methods on student performance and perception. *International Journal for Research in Education*, 43(1), 12. <https://bit.ly/32bUuyq>
- Ang, J. W. J., Ng, Y. N., Lee, L. H.-W. et Yong, J. Y. (2024). Exploring students' learning experience and engagement in asynchronous learning using the community of inquiry framework through educational design research. *Education Sciences*, 14(3), 215.
<https://doi.org/10.3390/educsci14030215>
- Artino Jr., A. R. (2012). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1(2), 76-85. <https://doi.org/10.1007/S40037-012-0012-5>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Dans F. Pajares et T. Urdan (dir.), *Self-efficacy beliefs of adolescents: Volume 5* (p. 307-337). Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2007). *Autoefficacité: le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). De Boeck.
- Bashir, K. (2019). Modeling e-learning interactivity, learner satisfaction and continuance learning intention in Ugandan higher learning institutions. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 15(1), 1-21.
- Bauman, L. J. et Ylinen, A. (2017). Prevention: Primary, secondary, tertiary. Dans M. Gellman et J. Turner (dir.), *Encyclopedia of behavioral medicine* (p.1-3). Springer.
- Bell, M. P., Quick, J. C. et Cycyota, C. S. (2002). Assessment and prevention of sexual harassment of employees: An applied guide to creating healthy organizations. *International Journal of Selection and Assessment*, 10(1-2), 160-167. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00203>

- Benoît, C., Shumka, L., Phillips, R., Kennedy, M-C. et Belle-Isle, L. (2015). *Dossier d'information: la violence à caractère sexuel faite aux femmes au Canada* [Dossier d'information]. Condition féminine Canada.
https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?id=156028
- Bergeron, M. et Hébert, M. (2011). La prévention et la formation en matière d'agression sexuelle contre les enfants. Dans M. Hébert, M. Cyr et M. Tourigny (dir.), *L'agression sexuelle envers les enfants. Tome 1* (p. 445-493). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, M., Fethi, I., Baril, K., Ricci, S., Dion, J., Ouellette, M.-H., Paquette, G., Paul, T., Pelland, M.-A., Ponsot, A.-S., Savoie, L. et Viau, C. (2023). Expériences de (non-) signalement des violences sexuelles en milieu universitaire: des parcours minés et des issues mitigées. *Recherches féministes*, 36(1), 243-262. <https://doi.org/10.7202/1108775ar>
- Bergeron, M., Gagnon, A., Blackburn, M.-È., M-Lavoie, D., Paré, C., Roy, S., Szabo, A. et Bourget, C. (2020). *Rapport de recherche de l'enquête PIECES: violences sexuelles en milieu collégial au Québec* [Rapport]. Chaire de recherche sur les violences sexistes et sexuelles en milieu d'enseignement supérieur, Université du Québec à Montréal. https://chairevssmes.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/124/PIECES_Rapport-complet_Bergeron-octobre-2020-2.pdf
- Bergeron, M., Hébert, M., Brodeur, G., Bouchard, A.-J., Jodoin, K., Julien, M. et Regroupement québécois des CALACS. (2018). *Rapport d'évaluation des effets du programme Empreinte: agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel* [Rapport]. Université du Québec à Montréal. https://www.programmeempreinte.com/wp-content/uploads/2019/02/Rapport-%C3%A9valuation-Empreinte.FINAL_.pdf
- Bérubé, A., Tougas, A.-M. et Kishchuk, N. (2021). *Évaluation de programme: de la réflexion à l'action*. Presses de l'Université du Québec.
- Biemar, S., De Grove, K. et Fischer, L. (2020). Quand flexibilité, structuration et variété s'articulent pour maintenir l'engagement des étudiants : récit d'expérience de la transformation d'un dispositif pédagogique à destination d'enseignants en formation initiale. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(3), 32–41. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-06>
- Blanca, M. J., Alarcon, R., Arnau, J., Bono, R. et Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicothema* 29(4), 552-557. doi: 10.7334/psicothema2016.383
- Bonar, E. E., DeGue, S., Abbey, A., Coker, A. L., Lindquist, C. H., McCauley, H. L., Miller, E., Senn, C. Y., Thompson, M. P., Ngo, Q. M., Cunningham, R. M. et Walton, M. A. (2022). Prevention of sexual violence among college students: Current challenges and future directions. *Journal of American College Health*, 70(2), 575-588. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1757681>
- Bondestam, F. et Lundqvist, M. (2020). Sexual harassment in higher education – A systematic review. *European Journal of Higher Education*, 10(4), 397-419.
<https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1729833>
- Brame, C. (2016). *Active learning*. Vanderbilt University Center for Teaching.
<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/active-learning/>

- Brousselle, A., Champagne, F., Contandriopoulos, A.-P. et Hartz, Z. (2011). *L'évaluation: concepts et méthodes* (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Burczycka, M. (2020). *Les expériences de comportements sexualisés non désirés et d'agressions sexuelles vécues par les étudiants des établissements d'enseignement postsecondaire dans les provinces canadiennes, 2019 (85-002-X)* [Rapport]. Centre canadien de la statistique juridique et de la sécurité des collectivités, Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/85-002-x/2020001/article/00005-fra.htm>
- Cares, A. C., Banyard, V. L., Moynihan, M. M., Williams, L. M., Potter, S. J. et Stapleton, J. G. (2015). Changing attitudes about being a bystander to violence: Translating an in-person sexual violence prevention program to a new campus. *Violence Against Women*, 21(2), 165-187. <https://doi.org/10.1177/1077801214564681>
- Carignan-Allard, M. et Bergeron, M. (2023). Les violences sexuelles en milieu collégial: portrait comparatif entre les étudiant.es des minorités sexuelles et de genre et les personnes hétérosexuelles cisgenres. *Travail social*, 69(2), 119-135. <https://doi.org/10.7202/1113798ar>
- Charlebois, A. C. et Simard, B. C. (2025). Quelles pratiques adopter pour soutenir la qualité de la formation asynchrone en enseignement supérieur? Une réflexion pédagogique menant à une synthèse de critères de qualité. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 22(3), 1-31. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2025-v22n3-04>
- Chovino, L. et Dallaire, F. (2019). *Études sur les stratégies pour accroître l'interactivité des cours en ligne - design et mise en œuvre* [Guide]. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD) et Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF). <https://refad.cdeacf.ca/>
- Cipriano, A. E., Holland, K. J., Bedera, N., Eagan, S. R. et Diede, A. S. (2021). Severe and pervasive? Consequences of sexual harassment for graduate students and their Title IX report outcomes. *Feminist Criminology*, 17(3), 343-367. <https://doi.org/10.1177/15570851211062579>
- Code civil du Québec*. RLRQ, c. CCQ-1991. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/ccq-1991>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Conroy, S. et Cotter, A. (2017). *Les agressions sexuelles autodéclarées au Canada, 2014 (85-002-X)* [Rapport]. Juristat, Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/85-002-x/2017001/article/14842-fra.htm>
- Conseil d'information et d'éducation sexuelles du Canada. (2019). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle* [Lignes directrices]. Conseil d'information et d'éducation sexuelles du Canada (CIÉSCAN). https://www.sieccan.org/_files/ugd/1332d5_3146ce70d24f43edb9c3d563af31793b.pdf
- Crusto, C. A., Hooper, L. M. et Arora, I. S. (2024). Preventing sexual harassment in higher education: A framework for prevention science program development. *Journal of Prevention*, 45(4), 501-520. <https://doi.org/10.1007/s10935-024-00780-4>

- Davis, S. P. et Kitzmiller, R. (2024). Improving active learning in graduate nursing on-line education. Dans G. Marks (dir.), *Proceedings of international journal on e-learning 2024* (p. 255-267). Association for the advancement of computing in education (AACE).
- Descheneaux, J. et Otis, J. (2023). Interventions sexoéducatives en milieu scolaire et communautaire. Dans F. Courtois et M. Bonierbale (dir.) *Médecine sexuelle: fondements et pratiques* (2^e éd., p. 540-550). Lavoisier-Médecine Sciences.
- Dubois, C., Bergeron, M. et Massé, L. (2023). *Agir et prévenir pour combattre le harcèlement sexuel. Autoformation en ligne destinée à la communauté étudiante collégiale* [Autoformation]. Chaire de recherche sur les violences sexistes et sexuelles en milieu d'enseignement supérieur, Université du Québec à Montréal.
- Eckstein, R. P., Moynihan, M. M., Banyard, V. B. et Plante, E. G. (2013). *Bringing in the bystander: A prevention workshop for establishing a community of responsibility* [Présentation]. University of New Hampshire.
<https://pdfs.semanticscholar.org/f899/f0ca2c0693d5479d19049f51fdcd7221ced8.pdf>
- EVERFI. (2014). *HAVEN: Understanding sexual assault* [programme]. <https://everfi.com/>
- Fairchild, A. J. et McQuillin, S. D. (2010). Evaluating mediation and moderation effects in school psychology: A presentation of methods and review of current practice. *Journal of School Psychology, 48*(1), 53-84. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.09.001>
- Fédération des cégeps. (2018). *Prévenir les violences à caractère sexuel sur les campus par le biais d'une marche exploratoire selon les six principes de l'aménagement sécuritaire* [Guide].
<https://fedecgeps.ca/wp-content/uploads/2024/10/guide-prevenir-vacs-campus-marche-exploratoire-2025.pdf>
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Goulet, M., Clément, M.-È. et Bérubé, A. (2021). Évaluation des effets d'un programme. Dans A.-M. Tougas, A. Bérubé et N. Kishchuk (dir.), *Évaluation de programme* (1^e éd., p. 259-282). Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2023, 15 novembre). *Formes de violences*. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/violences/violences>
- Gouvernement du Québec. (2025, 26 mars). *À propos de l'éducation à la sexualité*.
<https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formations-evaluation/education-sexualite/a-propos>
- Gray, J. R. et Grove, S. K. (2021). *The practice of nursing research: Appraisal, synthesis and generation of evidence* (9^e éd.). Elsevier

- Gremion, C., Perriard, L. et Schussele, F. (2020). La liberté spatiotemporelle comme facteur d'engagement des étudiants? Étude de deux cas (peut être pas si uniques). *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(3), 25–31. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-05>
- Groupe de travail sur les politiques et procédures en matière de harcèlement sexuel et de violence sexuelle (GT-PHS). (2016). *Le harcèlement et les violences à caractère sexuel dans le milieu universitaire: rapport du Groupe de travail sur les politiques et procédures en matière de harcèlement sexuel et de violence sexuelle (GT-PHS)* [Rapport]. Bureau de coopération interuniversitaire. https://bibliotheque.cecile-rouleau.gouv.qc.ca/notice?id=p%3A%3Ausmarcdef_0001196119&locale=fr
- Guggenbühl, T., Bonvin, B. et Egger, T. (2020). *Évaluation des enseignements de prévention du sexisme et du harcèlement sexuel en milieu de soins à l'Université de Lausanne et à l'Université de Fribourg* [Rapport final]. Bureau d'études de politique du travail et de politique sociale. https://www.buerobass.ch/fileadmin/Files/2020/Unisante_2020_Eval_Enseignement_Bericht_fr.pdf
- Hill, C. et Silva, E. (2005). *Drawing the line: Sexual harassment on campus*. American Association of University Women Educational Foundation.
- Hockett, J. M., Smith, S. J., Klausing, C. D. et Saucier, D. A. (2016). Rape myth consistency and gender differences in perceiving rape victims: A meta-analysis. *Violence Against Women*, 22(2), 139-167. <https://doi.org/10.1177/1077801215607359>
- IBM Corp. (2023). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 29.0.2.0) [Logiciel]. <https://www.ibm.com/support/pages/downloading-ibm-spss-statistics-29020>
- Jabir, M. (2018). *Comparaison de méthodes d'imputation des données manquantes appliquées à la base nationale sur les collisions* [Mémoire de maîtrise, HEC Montréal]. Réflexion. <https://reflexion.hec.ca/notice?id=h%3A%3A2958ebf2-25e7-433b-a3f8-025175333323&queryId=816a6fe5-79d1-412f-a604-59781705fda8&posInSet=1>
- Jackson, C. B., Quetsch, L. B., Brabson, L. A. et Herschell, A. D. (2018). Web-based training methods for behavioral health providers: A systematic review. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 45(4), 587-610. <https://doi.org/10.1007/s10488-018-0847-0>
- Jaffray, B. (2020). *Les expériences de victimisation avec violence et de comportements sexuels non désirés vécues par les personnes gaies, lesbiennes, bisexuelles et d'une autre minorité sexuelle, et les personnes transgenres au Canada, 2018 (85-002-X)* [Rapport]. Centre canadien de la statistique juridique et de la sécurité des collectivités, Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/85-002-x/2020001/article/00009-fra.htm>
- Jones, L. (2014). *Improving efforts to prevent children's exposure to violence: A handbook to support the evaluation of child maltreatment prevention programmes* [Rapport]. Organisation mondiale de la Santé. <https://www.who.int/publications/i/item/improving-efforts-to-prevent-children-s-exposure-to-violence-a-handbook-to-support-the-evaluation-of-child-maltreatment-prevention-programmes>

- Julien, M., Bergeron, M. et Hébert, M. (2020). Programme Empreinte: évaluation des capsules vidéo web destinées aux parents d'adolescent.es et visant à prévenir la violence sexuelle. *Revue de psychoéducation*, 49(1), 27-45. <https://doi.org/10.7202/1070056ar>
- Karagöl, İ. et Adigüzel, O. C. (2022). Hammond's evaluation model. *Ordu University*, 13(1), 1433-1448. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1160173>
- Kenny, M. C. et Wurtele, S. K. (2012). Preventing childhood sexual abuse: An ecological approach. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(4), 361-367. <https://doi.org/10.1080/10538712.2012.675567>
- Kenny, M. C., Capri, V., Reena, R., Thakkar-Kolar, Ryan, E. E. et Runyon, M. K. (2008). Child sexual abuse: From prevention to self-protection. *Child Abuse Review*, 17(1), 36-54. <https://doi.org/10.1002/car.1012>
- Khan, F., Rowe, C. J. et Bidgood, R. (2023). *Le Courage d'agir: élaborer un cadre national pour prévenir et contrer la violence fondée sur le sexe dans les établissements d'enseignement postsecondaire* [Résumé de recherche]. Femmes et Égalité des genres Canada (FEGC), Gouvernement du Canada <https://www.canada.ca/fr/femmes-egalite-genres/violence-fondee-sexe/resume-de-recherche/courage-agir.html>
- Klein, L. B. et Martin, S. L. (2021). Sexual harassment of college and university students: A systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(4), 777-792. <https://doi.org/10.1177/1524838019881731>
- La Verdière, E. M. (2005). *Differences in rape myth acceptance according to age and gender among the high school population* [Thèse de doctorat, Walden University].
- Laforest, J., Maurice, P. et Bouchard, L. M. (2018). *Rapport québécois sur la violence et la santé* [Rapport]. Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). <https://www.inspq.qc.ca/rapport-quebecois-sur-la-violence-et-la-sante>
- Latané, B. et Darley, J. M. (1989). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* Prentice Hall.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Loi visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur*. LQ. (2017). c. 32, c. 1. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/p-22.1>
- Lonsway, K. A., Banyard, V. L., Berkowitz, A. D., Gidycz, C. A., Katz, J. T., Koss, M. P., Shewe, P.A. et Ullman, S.E. (2009). *Rape prevention and risk reduction: Review of the research literature for practitioners*. VAWnet.
- Lonsway, K. A., Cortina, L. M. et Magley, V. J. (2008). Sexual harassment mythology: Definition, conceptualization, and measurement. *Sex Roles*, 58(9-10), 599-615. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9367-1>
- Martin-Storey, A., Paquette, G., Bergeron, M., Dion, J., Daigneault, I., Hébert, M. et Ricci, S. (2018). Sexual violence on campus: Differences across gender and sexual minority status. *Journal of Adolescent Health*, 62(6), 701-707. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.12.013>

- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory Into Practice*, 41(4), 226-232.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_4
- Morrison, S., Hardison, J., Mathew, A. et O'Neil, J. (2004). *An evidence-based review of sexual assault preventive intervention programs* (207262) [Rapport technique]. National Institute of Justice.
<https://www.govinfo.gov/content/pkg/GOVPUB-J28-PURL-gpo11238/pdf/GOVPUB-J28-PURL-gpo11238.pdf>
- Mosely, C. et Bucholtz, J. (2011). *Agent of change* [Programme]. We End Violence.
http://weendviolence.com/our_products_agentofchange.html
- Nadeau, M, A. (1988). *L'évaluation de programme: théorie et pratique* (2^e éd.). Presses de l'Université Laval.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E. et Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58(6-7), 449-456. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.449>
- National Sexual Violence Resource Center. (2011). *Child sexual abuse prevention: Programs for children*.
<https://www.nsvrc.org/>
- Organisation mondiale de la Santé et London School of Hygiene and Tropical Medicine. (2010). *Prévenir la violence exercée par des partenaires intimes et la violence sexuelle contre les femmes: intervenir et produire des données* [Rapport technique]. Organisation mondiale de la Santé.
<https://www.who.int/fr/publications/i/item/9789241564007>
- Organisation mondiale de la Santé. (2012). *Comprendre et lutter contre la violence à l'égard des femmes* [Note d'information]. <https://www.who.int/fr/publications/i/item/WHO-RHR-12.36>
- Paquette, G., Castonguay-Khounsombath, S., Bergeron, M., Martin-Storey, A., Labonté, A. et Prévost, E. (2021). *La violence sexuelle subie par les universitaires du Québec issus des minorités sexuelles et de genre et les pratiques de prévention et d'intervention* [Rapport]. Université de Sherbrooke.
https://chairevssmes.ugam.ca/wp-content/uploads/sites/124/Rapport-Minorite%CC%81s_8mars2021_vfinale-1.pdf
- Poth, C., Lamarche, M. K., Yapp, A., Sulla, E. et Chisamore, C. (2014). Toward a definition of evaluation within the Canadian context: Who knew this would be so difficult? *Canadian Journal of Program Evaluation*, 29(1), 87-103. <https://doi.org/10.3138/cjpe.29.1.87>
- Rothman, E. et Silverman, J. (2007). The effect of a college sexual assault prevention program on first-year students' victimization rates. *Journal of American College Health*, 55(5), 283-290.
<https://doi.org/10.3200/JACH.55.5.283-290>
- Saucier, A. et Brunelle, Y. (1995) *Les indicateurs et la gestion par résultats* [Document explicatif]. Ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec.
<https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/1995/95-760-01.pdf>
- Schewe, P. (2015). *Evaluation report: Agent of change* [Rapport]. We End Violence.
<http://weendviolence.com/pdfs/Evaluation1503.pdf>

- Scull, T. M. (2017). Programme *Media Aware* [programme]. Innovation research and training, inc.
<https://mediaawarecollegeprograms.com/>
- Scull, T. M., Kupersmidt, J. B., Malik, C. V. et Keefe, E. M. (2018). Examining the efficacy of an mHealth media literacy education program for sexual health promotion in older adolescents attending community college. *Journal of American College Health*, 66(3), 165-177.
<https://doi.org/10.1080/07448481.2017.1393822>
- Senécal, M., Hébert, M., Lavoie, F., Tremblay, R. E. et Vitaro, F. (2006). Fréquence et corrélats des expériences de harcèlement sexuel chez des jeunes adultes francophones du Québec. *Revue de psychoéducation*, 35(2), 355-375. <https://doi.org/10.7202/1097355ar>
- Stufflebeam, D. et Shinkfield, A. L. (2007). *Evaluation Theory, Models and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Société canadienne d'évaluation. (2024). À propos de l'évaluation.
<https://evaluationcanada.ca/fr/carriere/a-propos-de-l-evaluation.html#:~:text=%C3%89valuation%20est%20l'appr%C3%A9ciation%20syst%C3%A9matique,et%20de%20prise%20de%20d%C3%A9cision.>
- Statistiques Canada (2021, septembre). 3.3.4. Imputation dans *Les statistiques : le pouvoir des données!* (publication no 12-004-X). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/edu/power-pouvoir/ch3/imputation/5214784-fra.htm>
- St-Hilaire, F., Burns, N., Belfer, R., Shayan, M., Smofsky, A., Vu, D. D., Frau, A., Potochny, J., Faraji, F., Pavero, V., Ko, N., Ching, A. O., Elkins, S., Stepanyan, A., Matajova, A., Charlin, L., Bengio, Y., Serban, I. V. et Kochmar, E. (2021, June). A comparative study of learning outcomes for online learning platforms. Dans *International Conference on Artificial Intelligence in Education* (pp. 331-337). Cham: Springer International Publishing.
- St Hilaire, M. et Bergeron, M. (2022). *Guide pratique pour une évaluation utile et mobilisatrice des interventions visant à prévenir et combattre les violences à caractère sexuel en milieu d'enseignement supérieur* [Guide]. Chaire de recherche sur les violences sexistes et sexuelles en milieu d'enseignement supérieur, Université du Québec à Montréal.
https://chairevssmes.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/124/Guide-Evaluation-Interventions-VACS_2022.pdf
- Topping, K. J. et Barron, I. G. (2009). School-based child sexual abuse prevention programs: A review of effectiveness. *Review of Educational Research*, 79(1), 431-463.
<https://doi.org/10.3102/0034654308325582>
- Tougas, A.-M. et Kishchuk, N. (2021). Appuyer l'évaluation sur des données de qualité en faisant un usage rigoureux et pertinent des méthodes existantes. Dans A.-M. Tougas, A. Bérubé et N. Kishchuk (dir.), *Évaluation de programme* (1^e éd., p. 64-89). Presses de l'Université du Québec.

- Tutty, L. M. et Bradshaw, C. (2002). Prévenir la violence à l'égard des filles et des jeunes femmes: les programmes doivent-ils souligner le genre? Dans S. Normandeau, F. Guay, E. Harper, D. Damant et M. Rinfret-Raynor (dir.), *Prévention de la violence envers les filles: les programmes doivent-ils être spécifiques selon le genre? Actes du colloque tenu à Montréal le 25 octobre 2002* (p. 21-31). Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (CRI-VIFF).
https://www.raiv.ulaval.ca/sites/raiv.ulaval.ca/files/publications/fichiers/pub_122.pdf
- Tutty, L. M., Bradshaw, C., Thurston, W. E., Barlow, A., Marshall, P., Tunstall, L., Dewar, M. E., Toy-Pries, D., Tomlinson, D., Este, D., Meadows, L., Josephson, W., Dobko, S., Proulx, J., Perrault, S., MacDonald, M. et Nixon, K. (2005). *School-based violence prevention programs: Preventing violence against children and youth (revised ed.)*. RESOLVE Alberta.
- Université d'Ottawa. (2015). *Rapport du groupe de travail sur le respect et l'égalité: mettre fin à la violence sexuelle à l'Université d'Ottawa* [Rapport]. Université d'Ottawa.
- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S. et Shlonsky, A. (2015). School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2015(4).
<https://doi.org/10.1002/14651858.CD004380.pub3>
- Weisz, A. N. et Black, B. M. (2009). *Programs to reduce teen dating violence and sexual assault: Perspectives on what works*. Columbia University Press.
- Wurtele, S. K. et Kenny, M. C. (2010). Partnering with parents to prevent childhood sexual abuse. *Child Abuse Review*, 19(2), 130-152. <https://doi.org/10.1002/car.1112>
- Zhang, W. et Zhu, C. (2017). Review on blended learning: Identifying the key themes and categories. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(9), 673-678. doi: 10.18178/ijiet.2017.7.9.952
- Zapp, D., Buelow, R., Soutiea, L., Berkowitz, A. et DeJong, W. (2021). Exploring the potential campus-level impact of online universal sexual assault prevention education. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(5-6), NP2324-NP2345. <https://doi.org/10.1177/0886260518762449>