

Résultats de l'évaluation des effets d'un programme de prévention des agressions à caractère sexuel auprès d'élèves de secondaire III au cours de sa phase pilote

Anne-Julie Bouchard

Université du Québec à Montréal

Manon Bergeron

Université du Québec à Montréal

Martine Hébert

Université du Québec à Montréal

Résumé

Cette étude expose les résultats de l'évaluation des effets d'un nouveau programme de prévention de la violence sexuelle chez des jeunes de secondaire III au cours de sa phase pilote. Cette évaluation repose sur un devis préexpérimental prétest/post-test, auprès d'un échantillon de 167 élèves ayant participé aux ateliers en classe. Les résultats révèlent

qu'après leur participation au programme, les élèves améliorent leurs connaissances, leurs attitudes, leurs habiletés préventives et de soutien, et leur sentiment d'autoefficacité. Cette étude cerne des effets favorables à la participation au programme et contribue à l'optimisation des pratiques préventives offertes aux jeunes en matière de violence sexuelle.

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

Abstract

This study presents the results of a pilot evaluative study of a new sexual violence prevention program designed for high school students. This evaluation is based on a pre-experimental pre-test/post-test design from a sample of 167 high school youths who participated in the classroom workshops. Results show that following their participation in the program, they improved their knowledge, attitudes, protective and supportive skills, and self-efficacy toward sexual violence. This study identifies positive effects following the participation in this program and helps optimize sexual violence prevention initiatives targeting youth.

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

Remerciements et crédits

Les auteures remercient les Centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (CALACS) ainsi que le Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal, partenaires du projet. Elles remercient également les directions d'école et les élèves ayant accepté de participer à cette recherche.

Soutien financier

Cette recherche a été possible grâce au soutien financier de Condition féminine Canada et du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. La première

auteure a également bénéficié d'une bourse de recherche du Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC).

Cette recherche a été soumise comme exigence pour l'obtention d'une maîtrise en sexologie (profil recherche-intervention) de la première auteure.

Introduction

Dans son guide sur les *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*, le Conseil d'information et d'éducation sexuelles du Canada (CIÉSCAN, 2019) indique que l'éducation à la sexualité devrait être dispensée à l'ensemble de la population, ce qui inclut par le fait même les enfants, les adolescentes et les adolescents. Pour ce faire, les milieux scolaires représentent des lieux privilégiés et accessibles pour offrir une éducation à la sexualité auprès d'une clientèle jeunesse (CIÉSCAN, 2019 ; Wurtele et Kenny, 2012). Par ailleurs, au Québec, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) a élaboré de nouveaux contenus en éducation à la sexualité qui doivent être intégrés au cursus scolaire dans toutes les écoles depuis septembre 2018. Ces contenus s'échelonnent du préscolaire à la cinquième année du secondaire et se regroupent sous neuf grands thèmes, dont l'un est la violence sexuelle (MEES, 2018).

La définition de la violence sexuelle englobe ses différentes manifestations et expériences. En plus de l'agression sexuelle telle que définie par la loi canadienne (Gouvernement du Canada, 2020), la violence sexuelle fait aussi référence au harcèlement ou cyberharcèlement sexuel, au voyeurisme, à l'exhibitionnisme, à l'exploitation sexuelle, au chantage sexuel et à tout autre comportement sexuel non consenti (Basile et al., 2014). Le terme « agression à caractère sexuel » est utilisé de manière similaire à celui de violence sexuelle, alors que celui d'« agression sexuelle » est plutôt associé à la définition légale qui est plus restrictive (Gouvernement du Canada, 2020). La violence sexuelle est reconnue par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS, 2013) comme un important problème de santé publique.

La violence sexuelle est prévalente chez les jeunes. En effet, au Québec, 22 % des femmes et 10 % des hommes affirment avoir vécu une agression sexuelle avant l'âge de 18 ans (Hébert et al., 2009). Ces résultats sont comparables aux données issues des méta-analyses qui recensent la prévalence à l'échelle mondiale (Pereda et al., 2009 ; Stoltenborgh et al., 2011). Parmi les adolescentes ayant été en relation amoureuse dans la dernière année, 20 % d'entre elles rapportent avoir subi au moins une forme de violence sexuelle de la part d'un partenaire amoureux au cours des 12 derniers mois (Hébert, Blais et al., 2017). Par ailleurs, dans la dernière année, 52 % des adolescentes et 34 % des adolescents rapportent avoir vécu du harcèlement sexuel (Mitchell et al., 2014). En

plus d'un risque accru de revictimisation, des répercussions négatives sont associées à la violence sexuelle vécue à l'enfance ou à l'adolescence, dont différentes difficultés psychologiques, interpersonnelles et scolaires (Amédée et al., 2019 ; Fergusson et al., 2013 ; Pérez-Fuentes et al., 2013).

En raison de l'ampleur de la problématique des violences sexuelles et des multiples conséquences délétères associées à celle-ci, la prévention de cette problématique est primordiale. Pour ce faire, certains programmes de prévention de la violence sexuelle destinés aux jeunes sont implantés, majoritairement en milieu scolaire (Lundgren et Amin, 2015 ; Walsh et al., 2015). Ces programmes ciblent principalement l'acquisition des connaissances et le développement d'attitudes adéquates à l'égard de la problématique. Ils abordent la prévalence de la violence sexuelle, les différentes formes de violence sexuelle, les mythes associés, les moyens d'autoprotection pour minimiser les risques d'être victime et les ressources d'aide (Lundgren et Amin, 2015 ; Topping et Barron, 2009 ; Walsh et al., 2015). Bien que plusieurs programmes de prévention de la violence sexuelle aient été développés, peu ont été soumis à une évaluation formelle de leurs effets (Hébert, Daigneault et al., 2017). Pourtant, sans ces données, il demeure difficile de cerner les effets réels auprès de la population adolescente (Fox et Shjarback, 2016).

Les évaluations de programmes de prévention de la violence sexuelle

Pour rendre compte de l'efficacité d'un programme de prévention de la violence sexuelle, les études évaluatives examinent différents indicateurs. L'acquisition de connaissances et l'amélioration des attitudes sont les plus souvent évaluées, alors que les habiletés préventives et de soutien ainsi que le sentiment d'autoefficacité des jeunes sont moins fréquemment étudiés (Bergeron et Hébert, 2011 ; De La Rue et al., 2014 ; Lundgren et Amin, 2015).

Des recensions nord-américaines ayant analysé des évaluations de programmes de prévention de la violence sexuelle rapportent des effets positifs chez la population adolescente. Ces recensions indiquent que la participation à ces programmes est fréquemment associée à des effets proximaux chez les jeunes, soit une augmentation des connaissances, le développement de meilleures attitudes ainsi qu'une diminution de l'adhésion aux mythes associés aux agressions sexuelles (De La Rue et al., 2014 ; Del

Campo et Fávero, 2019 ; Lundgren et Amin, 2015 ; Walsh et al., 2015). L'amélioration des connaissances et des attitudes associée à la participation à un programme représenterait un indicateur prometteur de changements comportementaux (Jones, 2014).

En outre, peu d'études ont mesuré le développement d'habiletés préventives et de soutien à la suite de la participation à un programme de prévention de la violence sexuelle (De La Rue et al., 2014). Ces habiletés font pourtant partie des compétences nécessaires pour permettre d'agir ou d'adopter un certain comportement souhaité (Bartholomew Eldredge et al., 2016). En fait, certaines habiletés jouent un rôle non négligeable au niveau de la prévention de la violence sexuelle (Cornelius et Resseguie, 2007). Par exemple, développer l'habileté à intervenir lorsqu'on est témoin d'une situation de harcèlement sexuel augmente la probabilité qu'un individu intervienne dans le futur pour aider une personne victime (Banyard et Moynihan, 2011 ; Coker et al., 2017). De même, développer chez les jeunes des habiletés pour réagir de manière adéquate s'ils [elles] reçoivent les confidences d'une personne victime de violence sexuelle apparaît essentiel. Des réactions positives de soutien sont associées à des effets bénéfiques auprès des personnes ayant été victimisées (Ullman et Peter-Hagene, 2014).

Néanmoins, l'apprentissage d'habiletés n'est pas nécessairement suffisant pour que les jeunes les appliquent lorsque survient une telle situation. En effet, un autre élément clé est le sentiment d'autoefficacité qui concerne la confiance en sa capacité d'agir, qui joue un rôle central dans la motivation et la décision d'agir (Bandura, 2007). Des études évaluatives réalisées auprès d'universitaires démontrent que le sentiment d'autoefficacité peut être associé à l'intention d'agir et peut prédire des comportements favorables chez le témoin de violence sexuelle (Banyard et Moynihan, 2011 ; Hoxmeier et al., 2018 ; Mujal et al., 2019). Malgré tout, cette variable semble peu considérée dans les études évaluatives menées jusqu'à présent, du moins dans le domaine de la prévention de la violence auprès de la population adolescente.

Par ailleurs, certaines caractéristiques des participant[e]s peuvent exercer un effet modérateur sur les gains à la suite de la participation à un programme de prévention. Ces caractéristiques sont notamment le genre et la victimisation sexuelle antérieure. Examiner leur influence potentielle dans le cadre d'une évaluation de programme apporte un éclairage pertinent pour l'interprétation des résultats (Walsh et al., 2015). Pour la variable du genre, des études indiquent que les filles et les garçons peuvent tirer profit de leur participation à des programmes préventifs ; en outre, les gains chez les garçons

se révèlent parfois plus limités comparativement aux filles (Cameron et al., 2007 ; CRG Research, 2009 ; Daigneault et al., 2015 ; Kernsmith et Hernandez-Jozefowicz, 2011). Sur ce dernier point, il faut également préciser que des études antérieures réalisées dans le domaine de la violence sexuelle révélaient qu'avant la participation au programme, les garçons se distinguaient des filles par un plus faible niveau de connaissances sur la problématique, une plus grande minimisation de celle-ci et une adhésion plus élevée aux stéréotypes de genre (Cameron et al., 2007 ; CRG Research, 2009 ; Topping et Barron, 2009). Une autre étude plus récente démontre que comparativement aux filles, les garçons présentent un sentiment d'autoefficacité plus faible à intervenir vis-à-vis d'une situation de violence à laquelle ils assistent (Van Camp et al., 2014). De plus, les garçons présentent parfois une plus faible appréciation envers les programmes, certains perçoivent même les contenus comme étant sexistes lorsque les agresseurs sont présentés comme étant majoritairement de sexe masculin (Cameron et al., 2007 ; Fox et al., 2014 ; Hammock et al., 2020). Les récentes évaluations de programme soulèvent l'intérêt de tenir compte des effets des programmes en fonction du genre de façon systématique à l'évaluation d'un programme de prévention de la violence sexuelle.

L'expérience de victimisation sexuelle antérieure est une autre variable moins fréquemment examinée dans les évaluations de programme publiées, bien qu'elle puisse avoir un effet modérateur (Hanson et Gidycz, 1993 ; Hébert et al., 2012 ; Rothman et Silverman, 2007). En outre, deux études québécoises ayant considéré cette variable dans le cadre d'une évaluation de programmes de prévention ne concluent pas à son effet modérateur à la suite de la participation à l'un ou l'autre des deux programmes (Chamberland, 2003 ; Daigneault et al., 2011). D'autres études sont donc nécessaires pour éclairer l'influence potentielle du passé de victimisation sexuelle des jeunes dans le contexte d'un programme de prévention en milieu scolaire, afin de s'assurer qu'il est bénéfique pour l'ensemble des jeunes qui y participent.

Enfin, dans leur recension des écrits portant sur la fidélité des programmes de prévention des agressions sexuelles implantés en milieu scolaire, Lynas et Hawkins (2017) soulèvent que peu d'études évaluatives mesurent de façon exhaustive la fidélité d'implantation, par exemple, en consignait les écarts entre le déroulement prévu et le déroulement réel du programme. Pourtant, une mesure de la fidélité ou de la conformité aux différentes composantes du programme permet de distinguer les effets qui sont attribuables au programme de ceux qui découlent de la variance dans l'implantation du

programme (Joly et al., 2009). La prise en compte d'indicateurs de fidélité d'implantation est donc recommandée lors d'une évaluation des effets d'un programme pour une interprétation plus valable des résultats.

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

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

Le programme *Empreinte* est destiné aux jeunes de niveau secondaire (Bergeron et al., 2017). Il a été développé conjointement par deux chercheuses de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et le Regroupement québécois des Centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (RQCALACS), dans le cadre du Service aux collectivités de l'UQAM. Sa visée ultime est la diminution de la tolérance sociale vis-à-vis des violences sexuelles. Le programme s'inscrit d'abord dans une perspective féministe promue par les CALACS. Pour ces centres, le but principal de la prévention est l'élimination des conditions sociales favorisant la perpétuation des violences sexuelles, notamment les rapports de genre inégaux, la socialisation sexiste ainsi que les mythes culpabilisant les victimes et déresponsabilisant les agresseurs (RQCALACS, 2001). Le programme s'ancre également dans une approche écosystémique, en privilégiant des stratégies qui visent non seulement les jeunes, mais également leur environnement immédiat et social (Bergeron et Hébert, 2011). Plus spécifiquement, *Empreinte* comprend trois volets, soit des ateliers destinés aux jeunes, une formation pour le personnel scolaire ainsi que des capsules vidéo pour les parents.

Un continuum de manifestations de comportements inclus dans le concept de violence sexuelle est abordé dans le programme, englobant entre autres les attouchements sexuels non désirés, le harcèlement ou cyberharcèlement sexuel ainsi que l'exploitation sexuelle. Les ateliers en classe concordent avec les contenus obligatoires en éducation à la sexualité récemment prescrits par le MEES (2018).

Le volet du programme *Empreinte* qui s'adresse aux jeunes constitue l'objet d'évaluation de la présente étude. Il comprend 6 ateliers en classe, d'une durée de 60 minutes chacun. Ces ateliers, conçus pour des élèves de 2e, 3e et 4e secondaire, sont animés par des intervenantes des CALACS. Le premier atelier aborde la prévalence des agressions à caractère sexuel, ses formes, son ampleur ainsi que les mythes et préjugés qui s'y rattachent. S'ensuit le deuxième atelier où les jeunes sont amenés à mieux comprendre ce qu'est le consentement sexuel et les différents contextes d'application de celui-ci. Le troisième atelier porte sur le développement de stratégies d'entraide afin de manifester des réactions appropriées dans l'éventualité où un[e] ami[e] confierait avoir vécu de la violence sexuelle. Au cours du quatrième atelier, les jeunes ont l'opportunité de prendre conscience de leur pouvoir d'agir, du rôle actif qu'ils [elles] peuvent jouer dans la prévention et la dénonciation d'une situation de violence sexuelle. Le cinquième atelier aborde la culture de l'hypersexualisation et les stéréotypes sexuels afin de développer l'esprit critique des jeunes. Enfin, le dernier atelier porte sur l'exploitation sexuelle, sa banalisation sociale, les différentes stratégies de recrutement à des fins d'exploitation sexuelle et ses conséquences. Différentes stratégies pédagogiques sont utilisées telles que la discussion, le jeu-questionnaire, le débat, la technique d'impact, la présentation d'une vidéo et d'un film ainsi que le travail d'équipe à réaliser à partir de vignettes.

Les objectifs de l'étude

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

Méthodologie

Les procédures

Cette étude évaluative présente un devis préexpérimental prétest/post-test (Gauthier, 2009). Exceptionnellement, les six ateliers ont été offerts aux élèves de troisième année du secondaire afin de permettre l'évaluation du programme sur une même année (alors que la structure standard prévoit un étalement des ateliers sur trois années scolaires). Le programme a été implanté dans six écoles francophones réparties dans cinq régions administratives du Québec. Tous les jeunes des classes visées ont participé aux ateliers, animés par des intervenantes des CALACS préalablement formées, sur une période de six semaines. Le recrutement s'est effectué auprès de ces jeunes de secondaire III. Les élèves volontaires ont rempli un premier questionnaire une semaine avant le premier atelier, puis un second une semaine suivant leur participation au dernier atelier. Environ deux mois séparaient les deux temps de mesure. La majorité des jeunes ont rempli les questionnaires sous format papier (68.2 %) tandis que les autres les ont complétés en ligne (31.8 %). Le projet de recherche a obtenu l'approbation éthique du Comité institutionnel d'éthique et de la recherche des êtres humains (CIEREH) de l'UQAM.

Les participant[e]s

Un total de 280 jeunes ont été sollicités pour participer à l'étude parmi lesquels 238 jeunes ont accepté de remplir le questionnaire prétest, ce qui correspond à un taux de participation de 85 %. Cependant, 3 obstacles ont réduit la taille de l'échantillon au post-test : un groupe-classe ($n = 24$) n'a pas rempli le questionnaire puisque les jeunes n'avaient reçu que 4 ateliers sur les 6 prévus ; 3 jeunes ont été retirés de l'échantillon en raison de 3 absences ou plus lors des ateliers ; et enfin, il a été impossible de jumeler les questionnaires pour 44 jeunes, malgré l'utilisation d'un code personnalisé, en raison d'une absence au deuxième temps de mesure ou d'erreurs dans l'inscription du code par les jeunes. L'échantillon final compte ainsi 167 jeunes, dont la moyenne d'âge est de 14.9 ans ($ÉT = .8$). Les filles représentent 62.9 % de cet échantillon tandis que les garçons constituent 32.9 % de celui-ci, et que 4.2 % de l'échantillon préfèrent ne pas spécifier leur genre. Les données indiquent que 18.2 % des jeunes s'identifient comme Inuits, métis

ou Autochtones, alors que 18.1 % des jeunes se considèrent comme faisant partie d'une minorité visible.

Les outils de mesure

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

Connaissances. Cette section du questionnaire compte trois sous-sections. Une première dimension sur les connaissances générales en matière de violence sexuelle est mesurée avec une échelle de 17 items inspirée du test de connaissances de Talbot-Savignac, Bergeron et Hébert (s.d., dans Talbot-Savignac, 2013). Elle comprend une question ouverte sur les ressources d'aide, 4 courtes situations que les jeunes devaient classer comme un consentement légal ou illégal selon la loi canadienne, ainsi que 12 énoncées « vrai ou faux » (par exemple : « Il doit y avoir au moins un contact physique sur les parties sexuelles ou les seins pour dire qu'il y a eu une agression sexuelle »). La seconde dimension concerne l'exploitation sexuelle. Les deux premiers items « vrai ou faux » ont été créés pour cette étude. L'item suivant présente une série de 11 stratégies (inspirées du questionnaire de Skidmore et al., 2007) parmi lesquelles les jeunes devaient sélectionner celles qui pourraient être utilisées à des fins d'exploitation sexuelle. La dernière dimension porte sur la culture de l'hypersexualisation et les stéréotypes sexuels, en concordance avec les objectifs du programme. Il s'agit de deux questions « vrai ou faux » et de deux questions ouvertes où les jeunes devaient inscrire deux stéréotypes sexuels de la femme et de l'homme qu'on retrouve dans les publicités ou vidéoclips hypersexualisés. L'ensemble de la section sur les connaissances compte 36 questions, recodées de façon dichotomique (bonne ou mauvaise réponse). Le score global peut varier entre 0 et 36. Un score élevé signifie un niveau de connaissances élevé.

Attitudes. Cette échelle contient 21 items tirés d'études menées auprès de jeunes québécois, dont 12 items tirés du *Rape Attitude Scale* (Hall et al., 1986), 7 items proviennent d'études antérieures (Chamberland, 2003 ; Daigneault et al., 2011 ; Lavoie et al., 1997) et 2 items du *Attitudes Toward Rape-Revised* (Harrison et al., 1991). Les jeunes

devaient indiquer leur degré d'accord sur une échelle de Likert en quatre points (1 = *fortement en désaccord* à 4 = *fortement en accord*), permettant le calcul du score moyen (entre 21 et 85 ; par exemple : « L'apparence ou le comportement de certaines filles incitent à l'agression sexuelle »). Un score élevé réfère à des attitudes plus positives. La consistance interne est considérée comme satisfaisante ($\alpha = .82$).

Habiletés préventives et de soutien. Quatre vignettes inspirées d'études antérieures sont utilisées : deux vignettes évaluent les réactions comme confident lors du dévoilement d'un[e] ami[e] victime (Chamberland, 2003), une autre aborde les moyens d'autoprotection sur Internet (Taking Stock, 2011), puis une dernière mesure les réactions comme témoin de harcèlement sexuel (Banyard et al., 2008 ; Lavoie et al., 2007). Les jeunes identifiaient dans quelle mesure les énoncés proposés correspondaient à une réaction qu'ils [elles] auraient selon une échelle de Likert de 1 à 4 (1 = *fortement en désaccord* à 4 = *fortement en accord* envers la réaction proposée). Un score moyen a été calculé, celui-ci pouvant se situer entre 27 et 108. Un score élevé indique un plus haut niveau d'habiletés ($\alpha = .80$).

Sentiment d'autoefficacité. Cette section contient 16 items, dont 3 sont inspirés du travail de Banyard et al. (2008) alors que les autres ont été élaborés pour la présente recherche. Sur une échelle de 1 à 10, les jeunes identifiaient à quel point ils se sentaient capables d'accomplir ce qui était décrit, comme d'intervenir devant une situation de harcèlement sexuel à l'école ou de dénoncer une situation de violence sexuelle à un adulte. Un score moyen entre 16 et 160 a été calculé. La consistance interne est considérée comme satisfaisante ($\alpha = .90$).

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

Appréciation. Une mesure d'appréciation comprenant 10 items adaptés du questionnaire de Talbot-Savignac, Bergeron et Hébert (s.d., dans Talbot-Savignac, 2013)

a été utilisée au post-test. Selon une échelle de Likert de 1 à 4 (1 = *pas du tout* à 4 = *beaucoup*), les jeunes exprimaient leur satisfaction notamment envers le contenu des ateliers, les activités, la clarté de l'intervenante et la pertinence des ateliers. Un score moyen, pouvant s'étendre de 10 à 40, a été calculé. Un score élevé indique une plus grande appréciation ($\alpha = .87$).

Uniformité des rencontres. À la fin de chaque atelier, l'intervenante qui animait (ou les intervenantes) remplissait une grille d'uniformité. Pour chacune des activités, l'intervenante indiquait si elle avait été réalisée comme prévu dans le guide d'animation à l'aide d'une échelle de 1 à 5 (1 = *pas du tout*, 2 = *un peu*, 3 = *moyennement*, 4 = *beaucoup*, 5 = *complètement*).

Les analyses

D'abord, un ratio minimal de quatre items sur cinq devait être répondu aux différentes échelles afin que le score moyen soit utilisé dans les analyses (Tabachnick et Fidell, 2013). Les analyses ont été réalisées en trois étapes. Premièrement, à partir des données récoltées aux deux temps de mesure, des analyses de variance factorielles à devis mixte 2 (Genre : filles/garçons) x 2 (Temps : pré/post-test) ont été menées sur les scores obtenus par les jeunes au niveau de leurs connaissances, leurs attitudes, leurs habiletés et leur sentiment d'autoefficacité. La taille d'effet de ces analyses de variance a été calculée à l'aide de l'indice η^2 . Selon les indications de Cohen (1988), un indice d'environ .01 correspond à un effet de petite taille, un indice d'environ .06 indique un effet de taille moyenne et un indice de .14 s'interprète comme un effet de grande taille. Ensuite, d'autres analyses ont permis de vérifier si les effets du programme différaient chez les jeunes ayant rapporté avoir été victimes d'agression sexuelle. Pour répondre à cet objectif, une série de régressions linéaires a été réalisée en utilisant des cotes de gains pour chacune des variables dépendantes. Ces cotes de gains ont été calculées en soustrayant le score obtenu au prétest à celui du post-test. Finalement, l'appréciation des filles et des garçons envers les ateliers a été comparée à l'aide de tests t pour échantillons indépendants.

Les grilles d'uniformité des ateliers ont été comptabilisées pour mesurer la fidélité d'implantation. Celles-ci rendent compte d'un très bon niveau de correspondance entre

le déroulement réel des ateliers et le guide d'animation, avec des scores moyens variant entre 4.1 et 4.3 ($M = 4.17$, $ÉT = .36$) selon l'atelier, à partir d'une échelle variant de 1 à 5.

Résultats

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

Les résultats des analyses de variance (Genre x Temps) sont présentés dans le Tableau 1. D'abord, les analyses révèlent un effet significatif lié au genre par rapport aux connaissances sur la violence sexuelle, ce qui démontre que les garçons obtiennent des scores plus faibles que les filles, tant au prétest qu'au post-test. Les résultats indiquent par ailleurs un effet « Temps », révélant une augmentation significative des connaissances des jeunes au post-test en comparaison au prétest. L'interaction « Genre x Temps » ne s'avère pas significative, ce qui laisse entendre que les connaissances des filles et des garçons augmentent de façon similaire à la suite de leur participation au programme.

Relativement aux attitudes, l'effet « Genre » indique que les filles présentent un score moyen d'attitudes significativement plus élevé que les garçons, et ce, avant et après leur participation au programme. De plus, les résultats révèlent un effet « Temps » indiquant un changement significatif à la hausse des scores des jeunes à la suite de leur participation au programme. Par ailleurs, aucune interaction entre le temps et le genre n'est identifiée, révélant que les filles et les garçons s'améliorent de façon aussi importante quant à leurs attitudes à la suite de leur participation aux ateliers du programme.

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

Un portrait similaire se dégage des analyses sur le sentiment d'autoefficacité. Les analyses démontrent un effet « Genre », ce qui signifie que le sentiment d'autoefficacité des filles est supérieur à celui des garçons aux deux temps de mesure. Les analyses démontrent que le sentiment d'autoefficacité des jeunes est significativement plus élevé à la suite de leur participation au programme. En fait, l'absence d'interaction « Genre x Temps » révèle qu'à la suite de leur participation au programme, les filles et les garçons améliorent leur sentiment d'autoefficacité de façon tout aussi importante.

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

Tableau 1*Effet de la participation aux ateliers en classe du programme Empreinte selon le genre*

Variables	Total (n = 160)				Filles (n = 105)				Garçons (n = 55)				Effets					
	Prétest		Post-test		Prétest		Post-test		Prétest		Post-test		Genre		Temps		Genre x Temps	
	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	F	η^2	F	η^2	F	η^2
Connaissances (0–36)	22.52	4.87	27.45	4.50	23.19	4.51	27.81	4.31	21.21	5.30	26.74	4.82	4.81*	.03	200.99***	.57	1.63	.01
Attitudes (21–84)	68.16	7.87	73.30	7.78	69.87	7.65	75.48	6.13	64.78	7.24	68.98	8.87	25.95***	.15	73.8***	.33	1.51	.01
Habiletés (27–108)	89.16	8.71	93.26	9.60	91.49	7.57	95.86	7.71	84.60	9.06	88.17	10.90	28.45***	.16	48.97***	.25	.51	.003
Autoefficacité (16–160)	132.06	20.06	137.48	18.60	133.93	16.66	140.01	15.35	128.44	25.20	132.58	23.07	4.84*	.03	11.38**	.07	.41	.003

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

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

L'appréciation des jeunes envers les ateliers en classe

Le score moyen d'appréciation des jeunes envers les ateliers se situe à 36.23 ($ÉT = 4.52$), alors que le score possible s'étend de 10 à 40. Pour 96.8 % des jeunes, leur score se situe entre modérément et beaucoup, ce qui signifie que la grande majorité des jeunes attribuent une appréciation positive aux ateliers. Néanmoins, les analyses signalent une différence significative selon le genre ($t[72.66] = 4.87, p < .001$). En effet, les filles ont globalement attribué une appréciation plus élevée ($M = 37.67, ÉT = 3.25$) que les garçons ($M = 33.80, ÉT = 5.3$). Cette différence correspond à un effet de forte taille selon Cohen ($d = .88$).

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

Parmi l'échantillon total ($N = 167$), 22 jeunes mentionnent avoir été victimes d'agression sexuelle, soit 13.5 % de l'échantillon. Les analyses de régressions linéaires démontrent que le fait d'avoir été victime d'agression sexuelle n'est pas associé significativement aux gains obtenus par les jeunes victimes après leur participation au programme en ce qui a trait à leurs connaissances, leurs attitudes, leurs habiletés et leur sentiment d'autoefficacité. Ces analyses révèlent que leur appréciation envers le programme ne se différencie pas non plus selon le fait d'avoir été victime d'agression sexuelle ou non.

Discussion

Cette étude visait à évaluer les effets proximaux du nouveau programme *Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel* destiné au milieu scolaire lors de sa phase pilote. D'abord, les résultats indiquent que les jeunes de secondaire III ayant participé aux ateliers obtiennent non seulement des scores significativement plus élevés de connaissances et d'attitudes appropriées vis-à-vis de la violence sexuelle à la suite de leur participation, mais également pour leur sentiment d'autoefficacité et leurs habiletés préventives et de soutien (ex., l'habileté à répondre adéquatement comme personne confidente lors d'un dévoilement). Les résultats obtenus en ce qui concerne les connaissances et les attitudes sont comparables à ceux d'autres évaluations de programmes de prévention de la violence sexuelle s'adressant à la population adolescente. De manière générale, les recensions d'évaluations de ce type de programmes révèlent que les jeunes qui y participent s'améliorent par rapport aux connaissances et aux attitudes liées à la violence sexuelle (De La Rue et al., 2014 ; Del Campo et Fávero, 2019 ; Lundgren et Amin, 2015). La présente évaluation contribue donc à ce corpus de connaissances, en démontrant des bénéfices associés à la participation au programme *Empreinte* implanté en sol québécois.

Alors que peu d'études ont exploré les effets des programmes sur les habiletés préventives et de soutien ou sur le sentiment d'autoefficacité des jeunes, les résultats de la présente évaluation soulignent des effets positifs en ce qui a trait à ces deux variables. À ce jour, le sentiment d'autoefficacité est peu examiné dans les études évaluatives dans

le domaine de la violence sexuelle, alors qu'il s'agit d'un indicateur reconnu pour prédire les comportements (Bandura, 2007 ; CIÉSCAN, 2019). Parmi les études recensées ayant étudié le sentiment d'autoefficacité, très peu concernent une clientèle adolescente. Cette variable a notamment été analysée auprès d'étudiant[e]s universitaires. La méta-analyse réalisée par Katz et Moore (2013) soulève que les programmes s'avèrent efficaces pour modifier les attitudes envers la violence sexuelle et pour augmenter le sentiment d'autoefficacité à réagir comme témoin de violence. D'autres études soutiennent l'idée que le sentiment d'autoefficacité peut prédire l'intention d'agir et des comportements favorables du témoin de violence sexuelle (Banyard, 2008 ; Banyard et Moynihan, 2011 ; Hines et Palm Reed, 2015 ; Hoxmeier et al., 2018 ; Jouriles et al., 2016). En bref, la participation au programme *Empreinte* semble associée à une amélioration du sentiment d'autoefficacité des jeunes (ex., faire quelque chose s'ils [elles] voient une fille se faire harceler par un groupe de pairs, aller chercher de l'aide pour un[e] ami[e] victime d'agression sexuelle), ce qui pourrait les amener à agir s'ils sont témoins d'une situation nécessitant une intervention de leur part.

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

Une autre condition d'efficacité reconnue est le dosage des interventions. En effet, bien que le dosage minimal recommandé ne soit pas précisé, des programmes de prévention de la violence sexuelle qui s'échelonnent sur plusieurs ateliers dans le temps

favoriseraient davantage des changements que des programmes basés sur une seule rencontre (DeGue et al., 2014 ; Jouriles et al., 2018 ; Lundgren et Amin, 2015), comme c'est le cas du programme *Empreinte* qui comprend six ateliers. Rappelons toutefois que, pour la phase pilote, l'ensemble des ateliers a eu lieu exceptionnellement de manière condensée sur une année scolaire plutôt que sur trois ans, comme le prévoit sa structure standard.

Comme deuxième objectif, cette étude comparait les effets du programme selon le genre. Il en ressort qu'à la suite de leur participation aux ateliers d'*Empreinte*, tant les filles que les garçons présentent des améliorations significatives de leurs connaissances, attitudes, habiletés et sentiment d'autoefficacité. Certaines études évaluatives permettent également de constater ces conclusions positives en ce qui a trait aux attitudes et aux connaissances (Daigneault et al., 2015 ; Muck et al., 2018), alors que d'autres ont noté que le genre avait agi comme variable modératrice des effets (Topping et Barron, 2009).

Par ailleurs, il est intéressant de rappeler que les garçons présentent des scores inférieurs à ceux des filles avant leur participation aux ateliers, et pour toutes les variables considérées. Ce constat correspond aux résultats d'autres études (Daigneault et al., 2015 ; Talbot-Savignac, 2013). Des recherches ont démontré que, généralement, les garçons adhèrent davantage aux mythes sur les agressions sexuelles et ont des attitudes plus négatives envers les victimes d'agression sexuelle que les filles (Hockett et al., 2016 ; LaVerdière, 2005). Des auteurs laissent entendre que la participation à des ateliers en classe mixte peut favoriser le développement de l'empathie des garçons et la diminution de l'adhésion aux mythes liés aux agressions sexuelles (Clinton-Sherrod et al., 2009 ; Lonsway et al., 2009). En ce qui concerne le programme *Empreinte*, il est possible de croire que la mixité des classes ne soit pas une barrière aux apprentissages des garçons puisqu'ils ont obtenu des gains similaires à ceux identifiés chez les filles. De même, Tutty et Bradshaw (2002) recommandent d'aborder l'impact de la socialisation genrée, qui véhicule des stéréotypes de genre traditionnels, afin de limiter le sentiment de blâme que peuvent ressentir les garçons au fait d'être perçus comme de potentiels agresseurs. Ces recommandations sont tout à fait cohérentes avec la conceptualisation féministe sur laquelle s'appuie le programme *Empreinte*, ce qui peut également avoir contribué aux effets positifs observés autant chez les filles que chez les garçons.

Puis, un autre objectif de l'étude portait sur les effets du programme selon la présence ou non d'un vécu d'agression sexuelle. Dans cette étude, les résultats associés à

la participation au programme chez les jeunes victimes d'agression sexuelle ne diffèrent pas de ceux observés chez les jeunes non-victimes. Ceci rejoint le résultat d'autres évaluations (Daigneault et al., 2011 ; Taylor et al., 2015). Il semble donc que les jeunes, victimes ou non-victimes, puissent bénéficier de leur participation au programme.

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

Même si les garçons et les filles ont témoigné de leur appréciation du programme, le score moyen des garçons est inférieur, ce qui amène certaines réflexions visant à améliorer leur appréciation. D'ailleurs, d'autres études ont également constaté une appréciation moins élevée de la part des garçons lors d'évaluations de programmes de prévention de la violence (CRG Research, 2009 ; Daigneault et al., 2011 ; Fox et al., 2014 ; Stanley et al., 2011). En écho à des études antérieures, il est possible que les garçons se sentent moins interpellés par la prévention de la violence sexuelle (Banyard et al., 2020). Une hypothèse soulevée par les auteures serait que les garçons s'estiment peu ou pas affectés par la violence sexuelle, puisque les personnes victimes sont majoritairement des filles (Hébert et al., 2009). Dans le souci que les garçons se sentent aussi concernés, malgré les statistiques appuyant ce fait, plusieurs exemples ou vignettes impliquant des garçons victimes ou témoins de situations de violence sexuelle ont été intégrés à travers les six ateliers d'*Empreinte*. Il serait pertinent de vérifier si ces contenus sont en nombre suffisant et s'ils sont perçus comme adaptés selon les jeunes.

Une autre réflexion concerne la non-mixité des personnes qui animent les ateliers dans les classes, qui étaient toutes des femmes dans la phase pilote du programme *Empreinte*. Même si les écrits sont divergents quant à la composition mixte ou non

mixte des personnes responsables de l'animation dans les programmes de prévention de la violence (Clinton-Sherrod et al., 2009 ; Hilton, 2003 ; Lonsway et al., 2009 ; Stanley et al., 2011), cet aspect pourrait être examiné dans le futur pour *Empreinte*, ou plus globalement dans le domaine de l'éducation à la sexualité. D'autre part, Stanley et al. (2011) indiquent que des stratégies pédagogiques qui mettent davantage les jeunes en action pourraient susciter une plus grande appréciation de la part des participants masculins (ex., le théâtre-forum). Les éléments de réflexion soulevés dans ce paragraphe argumentent en faveur de l'approfondissement des raisons expliquant l'écart pour l'appréciation face au programme selon le genre. C'est pourquoi il serait éclairant d'examiner cette différence par une approche qualitative auprès des jeunes, afin d'examiner leur point de vue sur les composantes et caractéristiques du programme *Empreinte*, en concordance avec la recommandation de plusieurs auteurs (Meyer et Stein, 2004 ; Turcotte et al., 2010).

En somme, la présente étude a permis de mettre en lumière des effets favorables associés à la participation des jeunes au programme *Empreinte*. Le taux de participation élevé (85 %) et le déroulement des activités correspondant à un bon degré d'uniformité constituent des forces de cette évaluation de programme. De même, les mesures concernant les habiletés préventives et de soutien ainsi que le sentiment d'autoefficacité ont permis de saisir des indicateurs pertinents et dont les données sont moins fréquentes en évaluation de programme, particulièrement auprès de la population adolescente. Les instruments de mesure développés et l'analyse de ces indicateurs contribuent également à mieux cerner et délimiter les impacts d'un tel programme sur des variables peu étudiées à ce jour dans un contexte de prévention de la violence sexuelle. La présente étude contribue donc à la littérature en identifiant des variables clés pour attester des retombées d'une intervention préventive.

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

En ce qui concerne les pistes pour de futures études, il serait pertinent d'effectuer une évaluation complète du programme *Empreinte* dans sa structure originale, c'est-à-dire les six ateliers étalés sur trois années, pour obtenir un portrait exhaustif de son efficacité au moment de l'implantation officielle à travers le Québec. Aussi, un devis d'évaluation incluant un groupe témoin et un temps de relance serait nécessaire pour confirmer que les effets observés sont bien attribuables au programme, puis se maintiennent à moyen et long termes. Il serait également judicieux d'ajouter une mesure comportementale dans les futures évaluations afin de vérifier la portée du programme sur la réduction des comportements de violence (Lundgren et Amin, 2015).

En conclusion, cette évaluation révèle des effets positifs associés à la participation de jeunes de secondaire III aux six ateliers du programme *Empreinte* lors de la phase pilote. Des gains sont observés, non seulement quant à l'acquisition des connaissances et au développement de meilleures attitudes, mais aussi en ce qui a trait aux habiletés et au sentiment d'autoefficacité de ces jeunes. Cette étude a permis de mesurer l'augmentation du sentiment d'autoefficacité, ce qui constitue un indicateur prometteur et novateur. Le programme semble avoir des effets bénéfiques tant chez les filles que chez les garçons. Considérant ces résultats, ainsi que l'arrimage du programme avec les contenus en éducation à la sexualité prescrits par le MEES, *Empreinte* représente une option prometteuse pour la prévention de la violence sexuelle dans les milieux scolaires francophones canadiens.

Références

- Allen, L. (2009). 'It's not *who* they are it's *what they* are like': Re-conceptualising sexuality education's 'best educator' debate. *Sex Education*, 9(1), 33–49. <https://doi.org/10.1080/14681810802639814>
- Amédée, L. M., Tremblay-Perreault, A., Hébert, M. et Cyr, M. (2019). Child victims of sexual abuse: Teachers' evaluation of emotion regulation and social adaptation in school. *Psychology in the Schools*, 56(7), 1077–1088. <https://doi.org/10.1002/pits.22236>
- Anderson, L. A. et Whiston, S. C. (2005). Sexual assault education programs: A meta-analytic examination of their effectiveness. *Psychology of Women Quarterly*, 29(4), 374–388. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2005.00237.x>
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd., J. Lecomte, trad.). De Boeck.
- Banyard, V. L. (2008). Measurement and correlates of prosocial bystander behavior: The case of interpersonal violence. *Violence and Victims*, 23(1), 83–97. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.23.1.83>
- Banyard, V. L., Mitchell, K. J., Waterman, E. A., Rizzo, A. J. et Edwards, K. M. (2020). Context matters: Reactive and proactive bystander action to prevent sexual and dating violence in high schools. *Journal of School Violence*, 19(4), 1–13. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1752221>
- Banyard, V. L. et Moynihan, M. M. (2011). Variation in bystander behavior related to sexual and intimate partner violence prevention: Correlates in a sample of college students. *Psychology of Violence*, 1(4), 287–301. <https://doi.org/10.1037/a0023544>
- Banyard, V. L., Plante, E. G. et Moynihan, M. M. (2008). *Rape prevention through bystander education at a northeastern state university, 2002–2004* [Fichier de données]. <https://doi.org/10.3886/ICPSR04367.v1>
- Bartholomew Eldredge, L. K., Markham, C. M., Ruitter, R. A. C., Fernández, M. E., Kok, G. et Parcel, G. S. (2016). *Planning health promotion programs: An intervention mapping approach* (4e éd.). Jossey-Bass.

- Basile, K., Smith, S., Breiding, M., Black, M. et Mahendra, R. (2014). *Sexual violence surveillance: Uniform definitions and recommended data elements, Version 2.0*. National Center for Injury Prevention and Control. https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/sv_surveillance_definitions-2009-a.pdf
- Bergeron, M. et Hébert, M. (2011). La prévention et la formation en matière d'agression sexuelle contre les enfants. Dans M. Hébert, M. Cyr et M. Tourigny (dir.), *L'agression sexuelle envers les enfants, Tome 1* (p. 445–493). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, M., Hébert, M., Brodeur, G., Bouchard, A.-J., Jodoin, K., Julien, M. et Regroupement québécois des CALACS. (2018). *Rapport d'évaluation des effets du programme Empreinte – Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel*. http://www.rqcalacs.qc.ca/administration/ckeditor/ckfinder/userfiles/files/Rapport%20evaluation%20Empreinte_FINAL.pdf
- Bergeron, M., Hébert, M., Fradette-Drouin, L., CALACS Agression Estrie, CALACS Châteauguay, CALACS Entraid'Action, . . . Regroupement québécois des CALACS (2017). *Programme Empreinte : agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel. Guide d'animation auprès des jeunes de niveau secondaire*. Université du Québec à Montréal.
- Brousselle, A., Champagne, F., Contandriopoulos, A.-P. et Hartz, Z. (2011). *L'évaluation : concepts et méthodes* (2e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Byers, E. S., Sears, H. A. et Foster, L. R. (2013). Factors associated with middle school students' perceptions of the quality of school-based sexual health education. *Sex Education, 13*(2), 214–227. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.727083>
- Cameron, C. A., Byers, E. S., Miller, S. A., McKay, S. L., St. Pierre, M., Glenn, S. et Provincial Strategy Team for Dating Violence Prevention (2007). *Dating violence prevention in New Brunswick* [Rapport]. University of New Brunswick. <https://unbscholar.lib.unb.ca/islandora/object/unbscholar%3A9051/datastream/PDF/view>
- Chamberland, A. (2003). *Évaluation des effets du volet information et sensibilisation du programme Jeunes en action contre la violence sexuelle (J'AVISE)* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.

- Conseil d'information et d'éducation sexuelles du Canada (CIÉSCAN). (2019). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*. <http://sieccan.org/fr/education-a-la-sante-sexuelle/>
- Clinton-Sherrod, A. M., Morgan-Lopez, A. A., Gibbs, D., Hawkins, S. R., Hart, L., Ball, B., Irvin, N. et Littler, N. (2009). Factors contributing to the effectiveness of four school-based sexual violence interventions. *Health Promotion Practice*, 10(1 suppl.), 19S–28S. <https://doi.org/10.1177/1524839908319593>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e éd.). Lawrence Erlbaum.
- Coker, A. L., Bush, H. M., Cook-Craig, P. G., DeGue, S. A., Clear, E. R., Brancato, C. J., Fisher, B. S. et Recktenwald, E. A. (2017). RCT testing bystander effectiveness to reduce violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 52(5), 566–578. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01.020>
- Cornelius, T. L. et Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12(3), 364–375. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2006.09.006>
- CRG Research. (2009). *An independent evaluation of the TRUST education project: Final report*. <https://tender.org.uk/wp-content/uploads/2016/05/TRUST-Project-External-Evaluation-Report-CRG.pdf>
- Daigneault, I., Hébert, M., McDuff, P., Michaud, F., Vézina-Gagnon, P., Henry, A. et Porter-Vignola, É. (2015). Effectiveness of a sexual assault awareness and prevention workshop for youth: A 3-month follow-up pragmatic cluster randomization study. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 24(1), 19–30. <https://doi.org/10.3138/cjhs.2626>
- Daigneault, I., Michaud, F., Hébert, M., Caron, L. et McDuff, P. (2011). *Rapport des effets à court et à moyen terme des profils d'apprentissage et de la satisfaction des participants à l'atelier de prévention de l'agression sexuelle offert par Viol-Secours aux adolescentes de 4e et 5e secondaire de la région de la Capitale-Nationale* [Rapport de recherche]. Agence de la santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale, Direction régionale de santé publique. <https://www.researchgate.net/publication/272481508>

- De La Rue, L., Polanin, J. R., Espelage, D. L. et Pigott, T. D. (2014). School-based interventions to reduce dating and sexual violence: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 10(1), 1–110. <https://doi.org/10.4073/csr.2014.7>
- Del Campo, A. et Fávero, M. (2019). Effectiveness of programs for the prevention of child sexual abuse: A comprehensive review of evaluation studies. *European Psychologist*, 25(1). <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000379>
- DeGue, S., Valle, L. A., Holt, M. K., Massetti, G. M., Matjasko, J. L. et Tharp, A. T. (2014). A systematic review of primary prevention strategies for sexual violence perpetration. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 346–362. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.05.004>
- Fergusson, D. M., McLeod, G. F. H. et Horwood, L. J. (2013). Childhood sexual abuse and adult developmental outcomes: Findings from a 30-year longitudinal study in New Zealand. *Child Abuse & Neglect*, 37(9), 664–674. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.013>
- Fox, C. L., Hale, R. et Gadd, D. (2014). Domestic abuse prevention education: listening to the views of young people. *Sex Education*, 14(1), 28–41. <https://doi.org/10.1080/14681811.2013.816949>
- Fox, K. A. et Shjarback, J. A. (2016). What works to reduce victimization? Synthesizing what we know and where to go from here. *Violence and victims*, 31(2), 285–319. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-14-00146>
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Canada. (2020). *DOAD 9005-1, Intervention sur l'inconduite sexuelle*. <https://www.canada.ca/fr/ministere-defense-nationale/organisation/politiques-normes/directives-ordonnances-administratives-defense/serie-9000/9005/9005-1-intervention-sur-linconduite-sexuelle.html#definitions>
- Hall, E. R., Howard, J. A. et Boezio, S. L. (1986). Tolerance of rape: A sexist or antisocial attitude? *Psychology of Women Quarterly*, 10(2), 101–118. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1986.tb00739.x>
- Hammock, A. C., Das, S. M., Mathew, A. et Johnson, S. (2020). An exploratory qualitative study of undergraduate men's perspectives on sexual violence

- bystander education. *Journal of American College Health*, 1–8. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1790572>
- Hanson, K. A. et Gidycz, C. A. (1993). Evaluation of a sexual assault prevention program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(6), 1046–1052. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.61.6.1046>
- Harrison, P. J., Downes, J. et Williams, M. D. (1991). Date and acquaintance rape: Perceptions and attitude change strategies. *Journal of College Student Development*, 32(2), 131–139. <http://psycnet.apa.org/record/1991-21615-001>
- Hébert, M., Blais, M. et Lavoie, F. (2017). Prevalence of teen dating victimization among a representative sample of high school students in Quebec. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(3), 225–233. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.06.001>
- Hébert, M., Daigneault, I., Langevin, R. et Jud, A. (2017). L'agression sexuelle envers les enfants et les adolescents. Dans M. Hébert, M. Fernet et M. Blais (dir.), *Le développement sexuel et psychosocial de l'enfant et l'adolescent* (p. 137–178). De Boeck Supérieur.
- Hébert, M., Daigneault, I. et Van Camp, T. (2012). Agression sexuelle et risque de revictimisation à l'adolescence : Modèles conceptuels et défis liés à la prévention. Dans M. Hébert, M. Cyr et M. Tourigny (dir.), *L'agression sexuelle envers les enfants, Tome 2* (p. 171–258). Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M., Tourigny, M., Cyr, M., McDuff, P. et Joly, J. (2009). Prevalence of childhood sexual abuse and timing of disclosure in a representative sample of adults from Quebec. *Canadian Journal of Psychiatry*, 54(9), 631–636. <https://doi.org/10.1177/070674370905400908>
- Hilton, G. L. S. (2003). Listening to the boys: English boys' views on the desirable characteristics of teachers of sex education. *Sex Education*, 3(1), 33–45. <https://doi.org/10.1080/1468181032000052144>
- Hines, D. A. et Palm Reed, K. M. (2015). Predicting improvement after a bystander program for the prevention of sexual and dating violence. *Health Promotion Practice*, 16(4), 550–559. <https://doi.org/10.1177/1524839914557031>

- Hockett, J. M., Smith, S. J., Klausing, C. D. et Saucier, D. A. (2016). Rape myth consistency and gender differences in perceived rape victims: A meta-analysis. *Violence Against Women*, 22(2), 139–167. <https://doi.org/10.1177/1077801215607359>
- Hoxmeier, J. C., Flay, B. R. et Acock, A. C. (2018). Control, norms, and attitudes: Differences between students who do and do not intervene as bystanders to sexual assault. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(15), 2379–2401. <https://doi.org/10.1177/0886260515625503>
- Jetté, M. (2017). *Consultation sur le projet pilote d'éducation à la sexualité : bilan de la première année d'expérimentation (2015-2016)*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/consultation-sur-le-projet-pilote-deducation-a-la-sexualite/>
- Joly, J., Touchette, L. et Pauzé, R. (2009). Les dimensions formative et sommative de l'évaluation d'implantation d'un programme : une combinaison des perspectives objective et subjective en lien avec les modèles d'évaluation basés sur la théorie des programmes. Dans M. Alain et D. Dessureault (dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (p. 117– 145). Presses de l'Université du Québec.
- Jones, L. (2014). *Improving efforts to prevent children's exposure to violence: A handbook for defining program theory and planning for evaluation in the new evidence-based culture*. World Health Organization.
- Jouriles, E. N., Krauss, A., Vu, N. L., Banyard, V. L. et McDonald, R. (2018). Bystander programs addressing sexual violence on college campuses: A systematic review and meta-analysis of program outcomes and delivery methods. *Journal of American College Health*, 66(6), 457–466. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1431906>
- Jouriles, E. N., McDonald, R., Rosenfield, D., Levy, N., Sargent, K., Caiozzo, C. et Grych, J. H. (2016). TakeCARE, a video bystander program to help prevent sexual violence on college campuses: Results of two randomized, controlled trials. *Psychology of Violence*, 6(3), 410–420. <https://doi.org/10.1037/vio000016>

- Jozkowski, K. N. (2015). Beyond the dyad: An assessment of sexual assault prevention education focused on social determinants of sexual assault among college students. *Violence Against Women, 21*(7), 848–874. <https://doi.org/10.1177/1077801215584069>
- Katz, J. et Moore, J. (2013). Bystander education training for campus sexual assault prevention: An initial meta-analysis. *Violence and Victims, 28*(6), 1054–1067. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-12-00113>
- Kernsmith, P. D. et Hernandez-Jozefowicz, D. M. (2011). A gender-sensitive peer education program for sexual assault prevention in the schools. *Children & Schools, 33*(3), 146–157. <https://www.jstor.org/stable/23719249>
- LaVerdière, E. M. (2005). *Differences in rape myth acceptance according to age and gender among the high school population* (publication no 3169044) [Thèse de doctorat, Walden University]. ProQuest Dissertations & Theses.
- Lavoie, F., Dufort, F., Hébert, M. et Vézina, L. (1997). *Évaluation d'un programme de prévention de la violence lors des fréquentations : une évaluation de VIRAJ selon une approche quasi expérimentale* (no EA-379-093) [Rapport final de recherche]. https://www.viraj.ulaval.ca/sites/viraj.ulaval.ca/files/viraj_rapport_evaluation_1997-version2_0.pdf
- Lavoie, F., Pacaud, M.-C., Roy, M. et Lebossé, C. (2007). *Programme PASSAJ : programme de prévention et de promotion traitant de la violence dans les relations amoureuses et du harcèlement sexuel auprès des jeunes de 16-17 ans* (2e éd. révisée). Université Laval.
- Lonsway, K. A., Banyard, V. L., Berkowitz, A. D., Gidycz, C. A., Katz, J., Koss, M. P., Schewe, P. A. et Ullman, S. E. (2009). *Rape prevention and risk reduction: Review of the research literature for practitioners*. VAWnet. http://vawnet.org/sites/default/files/materials/files/2016-09/AR_RapePrevention.pdf
- Lundgren, R. et Amin, A. (2015). Addressing intimate partner violence and sexual violence among adolescents: Emerging evidence of effectiveness. *Journal of Adolescent Health, 56*(1), S42-S50. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.012>

- Lynas, J. et Hawkins, R. (2017). Fidelity in school-based child sexual abuse prevention programs: A systematic review. *Child Abuse & Neglect*, 72(1), 10–21. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.07.003>
- Meyer, H. et Stein, N. (2004). Relationship violence prevention education in schools: What's working, what's getting in the way, and what are some future directions. *American Journal of Health Education*, 35(4), 198–204. <https://doi.org/10.1080/19325037.2004.10603642>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018). *Tableau synthèse. Thèmes et résumé des contenus en éducation à la sexualité*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Contenus-tableau-synthese-FR.pdf
- Mitchell, K. J., Ybarra, M. L. et Korchmaros, J. D. (2014). Sexual harassment among adolescents of different sexual orientations and gender identities. *Child Abuse & Neglect*, 38(2), 280–295. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.09.008>
- Muck, C., Schiller, E.-M., Zimmermann, M. et Kärtner, J. (2018). Preventing sexual violence in adolescence: Comparison of a scientist-practitioner program and a practitioner program using a cluster-randomized design. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(1), 1–28. <https://doi.org/10.1177/0886260518755488>
- Mujal, G. N., Taylor, M. E., Fry, J. L., Gochez-Kerr, T. H. et Weaver, N. L. (2019). A systematic review of bystander interventions for the prevention of sexual violence. *Trauma, Violence & Abuse*, 1(1), 1–16. <https://doi.org/10.1177/1524838019849587>
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2013). *Violence à l'encontre des femmes : un problème mondial de santé publique d'ampleur épidémique* [Communiqué de presse]. https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2013/violence_against_women_20130620/fr/
- Pereda, N., Guilera, G., Forns, M. et Gómez-Benito, J. (2009). The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(4), 328–338. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.02.007>

- Pérez-Fuentes, G., Olfson, M., Villegas, L., Morcillo, C., Wang, S. et Blanco, C. (2013). Prevalence and correlates of child sexual abuse: A national study. *Comprehensive Psychiatry*, 54(1), 16–27. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2012.05.010>
- Regroupement québécois des Centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (RQCALACS). (2001). *Base d'unité des CALACS* [Document inédit].
- 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>
- Skidmore, P., Robinson, B. et Barnado's Policy and Research Unit. (2007). 'It could be anyone': *Evaluation report of the London Prevention Education Programme (Child sexual exploitation) by Barnado's*. Barnado's believe in children. https://www.academia.edu/13845482/It_could_be_anyone_Evaluation_report_of_the_Barnardos_London_Prevention_Education_Programme_Child_Sexual_Exploitation_2007
- Stanley, N., Ellis, J. et Bell, J. (2011). Delivering preventive programmes in schools: Identifying gender issues. Dans C. Barter et D. Berridge (dir.), *Children behaving badly? Exploring peer violence between children and young people* (p. 217–230). Wiley-Blackwell.
- Stoltenborgh, M., van Ijzendoorn, M. H., Euser, E. M. et Bakermans-Kranenburg, M. J. (2011). A global perspective on child sexual abuse: Meta-analysis of prevalence around the world. *Child maltreatment*, 16(2), 79–101. <https://doi.org/10.1177/1077559511403920>
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6e éd.). Pearson.
- Taking Stock. (2011). *Friends or foe: Who can you trust? A sexual exploitation and relationships education programme*. Sheffield Safeguarding Children Board.
- Talbot-Savignac, M. (2013). *Évaluation partielle du programme de prévention des agressions à caractère sexuel en milieu scolaire secondaire offert par le CALACS-Laurentides*. [Mémoire de maîtrise] Université du Québec à Montréal. <http://www.archipel.uqam.ca/5641/>
- Taylor, B. G., Mumford, E. A. et Stein, N. D. (2015). Effectiveness of “Shifting Boundaries” teen dating violence prevention program for subgroups of middle

- school students. *Journal of Adolescent Health*, 56(2_suppl. 2), S20-S26. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.07.004>
- Topping, K. J. et Barron, I. G. (2009). School-based child sexual abuse prevention programs: A review of effectiveness. *Review of Educational Research*, 79(1), 431–463. <https://doi.org/10.3102/0034654308325582>
- Turcotte, D., F.-Dufour, I. et Saint-Jacques, M.-C. (2010). Les apports de la recherche qualitative en évaluation de programmes. Dans M. Alain et D. Dessureault (dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (p. 195–220). Presses de l'Université du Québec.
- Tutty, L. M. et Bradshaw, C. (2002, 25 octobre). Prévenir la violence à l'égard des filles et des jeunes femmes : les programmes doivent-ils souligner le genre ? Dans S. Normandeau, F. Guay, E. Harper, D. Damant et M. Rinfret-Raynor (dir.), *Prévention de la violence envers les filles. Les programmes doivent-ils être spécifiques selon le genre ?* [Actes de colloque]. CRI-VIFF, Montréal, Canada (p. 21-31). https://www.raiv.ulaval.ca/sites/raiv.ulaval.ca/files/publications/fichiers/pub_122.pdf
- Ullman, S. E. et Peter-Hagene, L. (2014). Social reactions to sexual assault disclosure, coping, perceived control, and PTSD symptoms in sexual assault victims. *Journal of Community Psychology*, 42(4), 495–508. <https://doi.org/10.1002/jcop.21624>
- Van Camp, T., Hébert, M., Guidi, E., Lavoie, F. et Blais, M. (2014). Teens' self-efficacy to deal with dating violence as victim, perpetrator or bystander. *International Review of Victimology*, 20(3), 289–303. <https://doi.org/10.1177/0269758014521741>
- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S. et Shlonsky, A. (2015). School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (4). <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. (2012). Preventing childhood sexual abuse: An ecological approach. Dans P. Goodyear-Brown (dir.), *Handbook of child sexual abuse: Identification, assessment, and treatment* (p. 531–565). John Wiley & Sons.