

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES SUITE À UNE FORMATION DANS
LE DOMAINE DE LA VIOLENCE SEXUELLE, D'ENSEIGNANTS-ES ET
D'INTERVENANTS-ES EN MILIEU SCOLAIRE SECONDAIRE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
MANON BERGERON

DÉCEMBRE 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). 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

Consacrer plusieurs années dans des études doctorales représente une réalisation professionnelle importante qui donne lieu à plusieurs rencontres significatives avec d'autres personnes passionnées et convaincues. Ce parcours oblige également une rencontre avec soi-même, avec ses intérêts, ses capacités et ses doutes, ses craintes et ses espoirs. Même s'il est vrai que l'étudiant-e ressent un certain isolement à travers ce long parcours, je pense aujourd'hui que c'est tout le contraire.

Parmi les rencontres décisives se trouve tout d'abord celle avec mon comité de recherche formé de Louise Gaudreau, professeure au Département d'éducation et de pédagogie à l'UQAM et de Martine Hébert, professeure au Département de sexologie à l'UQAM. Dès le départ, vos convictions à mon égard m'ont motivée à repousser mes appréhensions, à explorer mes capacités et surtout à me propulser à l'avant pour prendre une place qui était la mienne. Merci d'avoir endossé avec rigueur et constance le rôle d'encadrement d'une étudiante pour former une jeune chercheuse. Si je devais recommencer le même processus aujourd'hui, je souhaiterais sans hésitation être de nouveau accompagnée par vous deux.

L'autre rencontre déterminante est celle avec Chantal Dubois du Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel-Laurentides. Merci Chantal d'avoir contribué activement à l'émergence de ce projet de recherche, et surtout, merci pour ta collaboration soutenue tout au long de cette démarche scientifique qui a assurément entraîné des tâches supplémentaires dans ton horaire de travail déjà bien rempli.

Le soutien financier demeure une condition majeure de réussite pour la réalisation des études doctorales. Plusieurs bourses ont ainsi facilité mon parcours. Merci donc aux Fonds Québécois de la Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC) pour la bourse

d'études de cycles supérieurs en recherche, à la Fondation J.A. DeSève (FARE) pour la bourse d'excellence, à Louise Gaudreau pour la bourse de démarrage des études avancées, au Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (CRI-VIFF) pour la bourse pour un stage international et au Centre de recherche interdisciplinaire sur les problèmes conjugaux et les agressions sexuelles (CRIPCAS).

Sur une note plus personnelle, merci à ma famille et à mes amis-es pour les moments de détente et de plaisir qui permettent de renouer avec l'essentiel de la vie. Merci à ma mère pour ses invitations sans cesse répétées, merci à mon père d'avoir exprimé sa fierté avec des mots qui vont toujours résonner. Merci aux précieuses amies d'avoir aussi accepté mes nombreuses absences sans jamais manifester de déception, mais plutôt une sincère compréhension : Anne, Annie, Chantal, Édith, Marie-Josée et Mélanie. Merci à cet homme qui m'a convaincue d'éviter de prendre la décision trop hâtive d'abandonner, sachant que ma détermination allait prévaloir. Merci à cet ami, Martin, dont le regard projette sa fierté devant cette même détermination et dont la présence repose mon esprit : il a été un acteur important pour soutenir mes efforts dans la rédaction finale de la thèse.

Enfin, je tiens à exprimer ma reconnaissance à mes collègues du Département de sexologie de l'UQAM pour leur confiance à mon égard. Vous avez pris le risque de m'engager à titre de professeure durant mes études doctorales. En 2007, la motivation d'entreprendre un doctorat reposait exclusivement sur l'objectif d'occuper un poste de professeure-chercheure au Département de sexologie de l'UQAM. Après un baccalauréat et une maîtrise en sexologie, de même que plus de douze ans d'intervention auprès des femmes et des adolescentes victimes d'agressions sexuelles, je souhaite maintenant intensifier mes actions dans l'enseignement et la recherche. M'y voilà...

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 La violence sexuelle	5
1.2 L'école comme lieu privilégié de prévention de la violence sexuelle	10
1.3 Les insuffisances de la formation dans la lutte contre la violence sexuelle	13
1.3.1 Les besoins de formation	13
1.3.2 Les conséquences du manque de formation	15
1.3.3 Recommandations pour les objectifs et le contenu de la formation	20
1.4 Un portrait des formations existantes	23
1.5 L'insuffisance quant aux pratiques évaluatives des formations dans le domaine de la violence sexuelle	26
1.6 La formation en matière de violence sexuelle élaborée par le CALACS-Laurentides	28
1.7 Le transfert des apprentissages	31
1.8 Les questions, les objectifs et les hypothèses de recherche	34
1.9 La pertinence de cette recherche	36
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	38
2.1 État des connaissances	38
2.1.1 Les facteurs associés au transfert des apprentissages	38
2.1.2 Les recherches ayant étudié les effets des modules de transfert sur le transfert des apprentissages	42

2.1.3	Les recherches sur les effets des modules de transfert sur le sentiment d'autoefficacité	44
2.1.4	Les limites méthodologiques des recherches menées à ce jour	45
2.1.5	Les recommandations pour les recherches futures	48
2.2	Les principaux concepts	49
2.2.1	La formation d'intervenants-es	49
2.2.2	Le transfert des apprentissages	53
2.2.3	Les modules de transfert des apprentissages	61
2.2.4	Les réactions des participants-es face à la formation	64
2.2.5	Les connaissances	65
2.2.6	Les attitudes	66
2.2.7	Le sentiment d'autoefficacité	67
2.3	Les assises théoriques	69
2.3.1	Le modèle intégrateur d'évaluation et d'efficacité d'une formation (Alvarez, Salas et Garofano, 2004)	69
2.3.2	L'évaluation des produits selon le modèle de Stufflebeam	74
2.3.3	Référentiel de la présente recherche	77
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE		79
3.1	Les effets de la formation	79
3.1.1	L'acquisition des connaissances sur les agressions sexuelles	80
3.1.2	Les attitudes vis-à-vis la violence sexuelle	80
3.1.3	Le sentiment d'autoefficacité	81
3.1.4	Les réactions des participants-es suite à la formation	82
3.1.5	Le transfert des apprentissages	82
3.2	Les autres variables considérées	84
3.2.1	Les intrants : les caractéristiques personnelles	84
3.2.2	Le processus : la correspondance entre la formation prévue et la formation en action	85

3.2.3 Le contexte : des facteurs ayant influencé le processus du transfert	86
3.3 Le devis de recherche	87
3.4 La formation expérimentée	88
3.5 La création des instruments de mesure	92
3.5.1 Le test de connaissances	94
3.5.2 Le test d'attitudes vis-à-vis la violence sexuelle	97
3.5.3 Le test du sentiment d'autoefficacité	100
3.6 Qualités métriques des instruments de mesure	102
3.7 Les participants-es	103
3.8 La procédure de collecte et d'analyse des données	105
3.9 Caractéristiques de l'échantillon	107
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS	113
4.1 Les principaux effets de la formation	113
4.1.1 Les effets de la formation sur les connaissances, sur les attitudes face à la violence sexuelle et sur le sentiment d'autoefficacité	113
4.1.2 Les comportements de transfert des apprentissages suite à la formation	116
4.1.3 Les réactions des participants-es à la fin de la formation	121
4.2 Les effets de l'insertion d'un module de transfert dans la formation	123
4.3 La relation entre le sentiment d'autoefficacité et le transfert des apprentissages	125
4.4 Les analyses exploratoires basées sur le modèle d'Alvarez et al. (2004)	126
4.5 Les résultats issus des entrevues individuelles	129
4.5.1 Facteurs ayant facilité ou ayant restreint le transfert des apprentissages	129
4.5.2 Perception des apprentissages	138
4.5.3 Circonstances d'utilisation du contenu de la formation	139
4.5.4 Perception d'utilité et utilisation du plan d'action	141
4.5.5 Suggestions des participantes pour les futures sessions de formation	143

CHAPITRE V	
DISCUSSION	144
5.1 Des effets significatifs observés suite à la formation	144
5.2 L'absence d'impact du module de transfert dans la formation	149
5.3 La relation entre le sentiment d'autoefficacité et le transfert des apprentissages	154
5.4 Les facteurs qui, selon les participants-es, influencent le transfert des apprentissages	156
5.5 Recommandations pour la formation dans le domaine de la violence sexuelle	159
5.6 Des intervenants-es scolaires interpellés par la problématique de la violence sexuelle	163
5.7 Les limites et les biais de la recherche	164
5.8 Des pistes de recherches futures	168
CONCLUSION	172
APPENDICE A	
RECENSION DES GUIDES ET FORMATIONS EN MATIÈRE DE VIOLENCE SEXUELLE ENVERS LES JEUNES	175
APPENDICE B	
ITEMS ET QUESTIONS DU QUESTIONNAIRE ÉCRIT	183
APPENDICE C	
INVENTAIRE D'INDICATEURS DE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES	191
APPENDICE D	
TABLEAU DE L'UNIFORMITÉ DE LA FORMATION	195
APPENDICE E	
QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE	197
APPENDICE F	
PUBLICITÉ DIFFUSÉE POUR LE RECRUTEMENT DE L'ÉCHANTILLON	200
APPENDICE G	
APPROBATION ÉTHIQUE DU COMITÉ DE RECHERCHE	202

APPENDICE H	
TABLEAU DES COMPORTEMENTS DE TRANSFERT LIÉS AU CONTENU DE FORMATION UTILISÉ	206
BIBLIOGRAPHIE	209

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1	Modèle intégré de l'évaluation de la formation et de son efficacité (Alvarez, Salas & Garofano, 2004, traduction libre, p. 393).....	71
Figure 2.2	Logique CIPP impliquée dans le modèle de Stufflebeam.....	75
Figure 2.3	Référentiel de l'ensemble de cette recherche évaluative	78
Figure 3.1	Répartition de l'échantillon total.....	103
Figure 3.2	Sous-échantillon théorique pour les entrevues (n=12).....	106
Figure 3.3	Répartition réelle de l'échantillon pour les entrevues (n=8).....	106

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1	Facteurs associés au transfert des apprentissages.....	40
Tableau 3.1	Devis de la présente recherche.....	87
Tableau 3.2	Plan de la formation du CALACS-Laurentides (2009-2010)	89
Tableau 3.3	Tableau des spécifications pour le test de connaissances sur les agressions sexuelles	95
Tableau 3.4	Tableau de spécifications pour le test d'attitudes vis-à-vis la violence sexuelle	100
Tableau 3.5	Tableau des spécifications pour le test du sentiment d'autoefficacité.....	101
Tableau 3.6	Consistance interne des instruments de mesure	102
Tableau 3.7	Caractéristiques de l'échantillon (n=42)	108
Tableau 3.8	Fréquence des motifs d'inscription à la formation.....	109
Tableau 3.9	Tests de chi carré pour l'équivalence du groupe expérimental et du groupe témoin.....	111
Tableau 3.10	Tests <i>t</i> pour l'équivalence du groupe expérimental et du groupe témoin au prétest	112
Tableau 4.1	Comparaison des scores entre le T1 et T2 (n=42) et entre le T1 et le T4 (n=31)	115
Tableau 4.2	Comparaison des scores entre le T2 et T3 (n=37) et entre le T2 et le T4 (n=31)	115
Tableau 4.3	Fréquence moyenne des comportements de transfert et distribution de l'échantillon (%) selon la réponse fournie, un mois et trois mois après la formation	118
Tableau 4.4	Fréquence à laquelle les thèmes de la formation sont réinvestis dans les comportements de transfert au cours du mois suivant la formation	120

Tableau 4.5	Score moyen et écart-type pour chaque énoncé du test des réactions suite à la formation (n=41)	122
Tableau 4.6	Comparaison des scores entre le groupe expérimental avec module et le groupe témoin sans module.....	124
Tableau 4.7	Corrélations entre le sentiment d'autoefficacité et le transfert des apprentissages.....	125
Tableau 4.8	Sommaire des corrélations pour connaissances, attitudes, autoefficacité, transfert, âge et années d'expérience.....	127
Tableau 4.9	Analyse de régression pour la prédiction du transfert des apprentissages trois mois après la formation.....	128
Tableau 4.10	Synthèse des facteurs identifiés par les participantes comme ayant influencé le transfert des apprentissages.....	130

RÉSUMÉ

La formation des intervenants-es constitue une stratégie efficace dans la lutte contre la violence sexuelle à la condition que les apprentissages effectués durant la formation soient mobilisés à l'intérieur de leur travail auprès des jeunes. La présente recherche comporte deux volets complémentaires. L'un est d'évaluer une formation dans le domaine de la violence sexuelle destinée aux enseignants-es et aux autres intervenants-es scolaires de l'ordre d'enseignement secondaire, et l'autre est de contribuer aux connaissances scientifiques sur le transfert des apprentissages dans le contexte d'une formation d'intervenants-es. Plus spécifiquement, les trois objectifs visés sont les suivants. D'abord, dégager les principaux effets produits par un programme de formation. Ensuite, identifier les effets de l'insertion d'un module de transfert dans cette formation. Finalement, discerner des facteurs individuels, éducatifs et organisationnels ayant facilité ou restreint le processus de transfert des apprentissages suite à cette formation.

La formation des intervenants-es, l'un des secteurs de l'éducation, soulève la question du transfert des apprentissages effectués pendant une formation. Devant le faible taux de transfert des apprentissages, les milieux scientifiques ainsi que les milieux d'intervention partagent la préoccupation d'optimiser le transfert (Salas & Cannon-Bowers, 2001; Tannenbaum & Yukl, 1992). À ce jour, peu de recherches portant sur le transfert ont identifié les stratégies les plus susceptibles de favoriser le transfert (Park & Jacobs, 2008). L'une des stratégies consiste à intégrer un module spécifiquement dédié au transfert à l'intérieur d'une formation (Saks & Haccoun, 2007). Cette recherche a ainsi évalué les effets de la formation d'intervenants-es lorsqu'elle comprend ou non un module de transfert, plus spécifiquement celui du plan d'action personnalisé.

Cette recherche repose sur deux référentiels. Le premier est le modèle intégrateur d'évaluation et d'efficacité d'une formation d'Alvarez, Salas et Garofano (2004), qui intègre les relations entre les niveaux d'évaluation (réactions, autoefficacité, connaissances, transfert...) et les trois catégories de facteurs associés au transfert des apprentissages (individuels, éducatifs, organisationnels). Le deuxième référentiel est la « Logique CIPP » (contexte, intrants, processus, produits) de Stufflebeam (2000).

Sur le plan de la méthodologie, cette recherche évaluative présente un devis quasi-expérimental. Les variables étudiées sont les suivantes : l'acquisition des connaissances sur la problématique de la violence sexuelle, les attitudes vis-à-vis la violence sexuelle, le sentiment d'autoefficacité, le transfert des apprentissages et les réactions des participants-es suite à la formation. L'échantillon se compose d'enseignants-es et d'autres intervenants-es en milieu scolaire (n=42) qui ont

participé à une formation développée par un organisme communautaire spécialisé dans le domaine de la violence sexuelle. Le groupe expérimental (n=19) bénéficiait de la formation avec le module de transfert et le second groupe (n=23) participait à la formation sans module de transfert.

Les résultats permettent de conclure en l'efficacité de la formation pour ce qui est d'accroître les connaissances, les attitudes et le sentiment d'autoefficacité des participants-es un mois et trois mois après la formation. De plus, un nombre important de comportements de transfert sont rapportés par les participants-es suite à la formation dans ce même échéancier. Néanmoins, l'insertion du module du plan d'action personnalisé ne permet pas aux participants-es d'obtenir un score supérieur pour le sentiment d'autoefficacité ni une fréquence plus élevée de comportements de transfert des apprentissages après la formation. La recherche a également permis de documenter qualitativement des facteurs individuels, éducatifs et organisationnels ayant facilité ou restreint le processus de transfert des apprentissages: les résultats des entrevues rejoignent en partie les facteurs identifiés par la littérature, mais permettent également d'apporter des précisions dans le cadre d'une formation dans le domaine des agressions sexuelles et destinée au personnel du milieu scolaire secondaire.

La présente recherche apporte des informations supplémentaires au domaine de l'éducation, plus particulièrement pour ce qui est des facteurs associés au transfert des apprentissages suite à une formation d'intervenants-es. De surcroît, cette recherche est innovatrice puisque le transfert des apprentissages constitue un objet d'étude encore très peu exploré suite à une formation dans le domaine d'une problématique sociale comme celle de la violence sexuelle envers les jeunes.

Mots-clés : recherche évaluative, formation d'intervenants, transfert des apprentissages, agressions sexuelles

INTRODUCTION

Les stratégies mises en place par les sociétés occidentales pour contrer différentes problématiques sociales de la jeunesse ciblent les enfants, la famille, l'école et la communauté. Parmi ces stratégies figure la formation des intervenants-es afin de les outiller à jouer un rôle actif dans la promotion du bien-être et la prévention des problèmes sociaux chez les jeunes, dont la toxicomanie, le sida, les problèmes de santé mentale, la violence conjugale, la violence dans les relations amoureuses et la violence sexuelle. Cette dernière constitue le domaine d'intérêt de la recherche présentée ici, en relation avec la formation des intervenants-es à l'égard de cette problématique.

Les milieux de la santé et des services sociaux, les milieux sportifs et les milieux de garde sont directement interpellés par le phénomène de la violence sexuelle ; mais les milieux scolaires constituent un lieu privilégié d'information, de prévention et de soutien auprès des jeunes. Pour ce faire, une formation adéquate et suffisante dispensée à l'ensemble du personnel scolaire demeure une condition essentielle pour lutter efficacement contre la violence sexuelle subie par les jeunes. Or, la formation des intervenants-es, l'un des secteurs de l'éducation, soulève des défis qui ont trait au transfert, dans les pratiques professionnelles, des apprentissages effectués pendant une formation. Ce transfert des apprentissages constitue à la fois un objectif de formation et un indicateur d'efficacité d'une formation (Meirieu & Develay, 1996). Si la formation des intervenants-es scolaires représente une stratégie prometteuse dans la prévention de la violence sexuelle, l'évaluation de ses retombées dans le milieu scolaire devient indispensable afin de vérifier si les apprentissages réalisés en formation sont effectivement utilisés dans le milieu scolaire.

Plusieurs disciplines ou champs de pratique soulèvent la question du transfert des apprentissages: la psychologie industrielle, la psychologie cognitive, le domaine des ressources humaines, l'andragogie, la sociologie du travail et la technologie éducative (Larouche, 2006). Les milieux scientifiques ainsi que les milieux d'intervention partagent la préoccupation d'optimiser le transfert des apprentissages dans les programmes éducatifs, qu'ils soient scolaires ou professionnels.

La recherche présentée ici a examiné l'impact d'une formation dans le domaine de la violence sexuelle en termes de transfert des apprentissages, lorsque cette formation est dispensée à des enseignants-es et à d'autres intervenants-es en milieu scolaire secondaire. L'insertion, dans la formation, d'une intervention visant le transfert des apprentissages a aussi permis d'évaluer dans quelle mesure cette intervention contribue à accroître le transfert des apprentissages et le sentiment d'autoefficacité des enseignants-es et des intervenants-es en milieu scolaire au secondaire. L'ampleur de la problématique de la violence sexuelle, le rôle privilégié de ces intervenants-es du milieu scolaire auprès des jeunes et leurs besoins de formation spécifiquement en matière de violence sexuelle rendent cette recherche socialement pertinente. Quant à sa pertinence scientifique, elle consiste à ajouter, pour le domaine de l'éducation, de l'information valide sur la question du transfert des apprentissages.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La formation en matière de violence sexuelle des intervenants-es travaillant auprès des jeunes est une préoccupation importante dans les sociétés nord-américaines. Tant au Canada qu'en d'autres pays, les résultats de plusieurs recherches confirment les besoins de formation des intervenants-es en matière de maltraitance envers les jeunes, dont la violence sexuelle (Alvarez, Kenny, Donohue & Carpin, 2004; Crenshaw, Crenshaw & Lichtenberg, 1995; Day, Thurlow & Wolliscroft, 2003; Hébert *et al.*, 2002; Orelove, Hollahan & Myles, 2000; Rodriguez, 2002; Ward *et al.*, 2004).

Au Canada, cinq principes permettent d'assurer une éducation efficace en matière de santé sexuelle (Agence de santé publique du Canada, 2008). L'un d'eux est la formation des personnes qui la dispensent. Au Québec en particulier, plusieurs mesures prévues dans les *Plans d'action des Orientations gouvernementales en matière d'agression sexuelle* (Gouvernement du Québec, 2001, 2008) sont reliées à la nécessité d'informer et d'outiller les intervenants-es des milieux de l'éducation, du loisir et du sport, des services de garde, de la santé et des services sociaux, de la justice, etc. Ces mesures visent à corriger les lacunes dans la formation des intervenants-es, car celle offerte dans les différents programmes académiques aborde peu la problématique de la violence sexuelle (Gouvernement du Québec, 2001, 2008).

En conséquence, des efforts doivent être déployés pour rendre disponibles des formations en matière d'agression sexuelle, mais également pour évaluer l'efficacité de ces dernières. L'un des principaux indicateurs de l'efficacité de ces formations destinées aux intervenants-es s'avère l'utilisation, dans le cadre de leur travail auprès

des jeunes, des apprentissages réalisés pendant une formation. Cela soulève un défi important, soit celui de l'efficacité de la formation. Or, deux obstacles se présentent alors. Le premier est la difficulté de baser ces formations sur des données probantes concernant l'efficacité des formations en matière de violence sexuelle. Le deuxième obstacle est le faible taux de transfert des apprentissages engendré par les formations (Salas & Cannon-Bowers, 2001; Tannenbaum & Yukl, 1992). En effet, dans les programmes de formation professionnelle, seulement 10% à 20% des investissements en formation se traduisent réellement en transfert d'apprentissages (Georgenson, 1982; Gist, Bavetta & Stevens, 1990; Haccoun & Saks, 1998). Ces faibles taux sont inquiétants à divers égards. D'abord, des sommes importantes sont investies annuellement dans la formation par les organisations privées, publiques et parapubliques. Toutes ces organisations doivent limiter le nombre de formations offertes aux employés-es. En plus de tenter de sélectionner de façon pertinente les programmes de formation, il importe de mettre en place les conditions optimisant leur efficacité. De surcroît, dans le domaine de la violence sexuelle, si les apprentissages acquis en formation ne sont pas réutilisés lors d'interventions auprès des jeunes, cela peut être nuisible pour le bien-être et la santé des enfants et des adolescents-es. Les efforts doivent donc être poursuivis afin d'identifier les stratégies et les conditions optimales du transfert des apprentissages qui pourront être intégrées à l'intérieur des différentes formations d'intervenants-es dans le domaine de la violence sexuelle.

Dans cette perspective, la présente recherche s'articule autour de trois pôles. Le premier est celui de la formation d'intervenants-es comme stratégie de promotion, de prévention et d'intervention. Le deuxième consiste en l'étude du transfert des apprentissages. Finalement, le troisième pôle est constitué de la violence sexuelle commise envers les jeunes. Il convient de commencer par l'objet de formation correspondant au pôle de la violence sexuelle.

1.1 LA VIOLENCE SEXUELLE

La violence sexuelle constitue le phénomène qui fera l'objet de la formation d'intervenants-es dans cette recherche. Plusieurs termes font référence au concept de la violence sexuelle : agression sexuelle, abus sexuel, infraction sexuelle, exploitation sexuelle, coercition sexuelle. De plus, la violence sexuelle prend diverses formes : l'inceste, l'agression sexuelle, l'agression sexuelle collective, l'attouchement sexuel, l'exploitation à des fins pornographiques ou de prostitution, la pression sexuelle, le harcèlement sexuel, l'exhibitionnisme et le voyeurisme. De plus, la violence sexuelle est étroitement liée à d'autres phénomènes comme le sexisme, l'hypersexualisation et la violence dans les relations amoureuses. Le terme de la violence sexuelle et celui de l'agression sexuelle sont utilisés ici comme synonymes.

Plusieurs définitions de l'agression sexuelle se distinguent selon l'approche théorique, les critères retenus, les gestes qui sont considérés comme une agression sexuelle ou non, l'âge du consentement et le mandat des groupes de professionnels-les. En fait, il n'existe pas actuellement de consensus universel quant à une définition d'agression sexuelle (Haugaard, 2000; Renk, Liljequist, Steinberg, Bosco & Phares, 2002; Webster & Hall, 2004). Néanmoins, au Québec, l'ensemble des intervenants-es, des établissements, des organismes et des ministères ont convenu de la définition suivante.

Une agression sexuelle est un geste à caractère sexuel, avec ou sans contact physique, commis par un individu sans le consentement de la personne visée ou, dans certains cas, notamment dans celui des enfants, par une manipulation affective ou par du chantage. Il s'agit d'un acte visant à assujettir une autre personne à ses propres désirs par un abus de pouvoir, par l'utilisation de la force ou de la contrainte, ou sous la menace implicite ou explicite. Une agression sexuelle porte atteinte aux droits fondamentaux, notamment à l'intégrité physique et psychologique et à la sécurité de la personne. (Gouvernement du Québec, 2001, p. 22)

Les variations dans les définitions du phénomène ont des répercussions sur les taux de prévalence de la violence sexuelle. Par exemple, une recherche portant sur la prévalence qui restreint sa définition aux agressions sexuelles impliquant des contacts génitaux présentera un taux inférieur de personnes victimes de violence sexuelle comparée à une autre qui inclut les gestes abusifs avec ou sans contacts physiques. De même, certaines recherches examinent exclusivement les comportements de violence, sans tenir compte des situations de coercition ou de pression sexuelle (Fernet, 2002), alors que d'autres vont préciser des critères spécifiques liés à l'écart d'âge entre la victime et l'agresseur (par exemple : écart de 5 ans et plus).

Cependant, la prévalence de la violence sexuelle demeure élevée. Aux États-Unis, Putnam (2003) signale des taux de prévalence dans la population générale variant de 4% à 9% chez les hommes et de 12% à 35% chez les femmes avant l'âge de 18 ans. L'auteur précise que les recherches recensées s'appuient sur des échantillons de personnes ayant subi de la violence sexuelle impliquant généralement des contacts génitaux. Au Québec, un récent sondage auprès de la population révèle que 9,6% des hommes et 22% des femmes rapportent avoir vécu de la violence sexuelle avant l'âge de 18 ans (Hébert, Tourigny, Cyr, McDuff & Joly, 2009). Ces résultats rejoignent la conclusion de Finkelhor (1993), soit celle qu'une fille sur quatre et un garçon sur dix serait victime de violence sexuelle avant d'atteindre ses 18 ans. Les informations policières canadiennes révèlent que 58% des victimes d'agression sexuelle, dont le cas a été signalé aux corps policiers en 2007, étaient des jeunes de moins de 18 ans (Statistique Canada, 2008).

Les taux de prévalence sont nettement supérieurs lorsque le harcèlement sexuel, la coercition sexuelle ou la violence sexuelle dans les relations amoureuses est pris en compte. Une enquête réalisée par l'Institut de la santé du Québec auprès d'un échantillon représentatif des jeunes québécois de 16 ans indique que, parmi les filles ayant fréquenté un partenaire au cours de l'année précédente, une fille sur trois a vécu

de la violence psychologique, une sur cinq de la violence physique et une sur dix de la violence sexuelle (Lavoie & Vézina, 2002). En ce qui concerne le harcèlement sexuel, une recherche ontarienne révèle que 80% des adolescentes et 45% des adolescents de l'échantillon avaient subi du harcèlement sexuel de la part d'un autre élève; de même, 20% des filles et 1% des garçons ont subi du harcèlement de la part d'un membre du personnel scolaire (*Ontario Secondary School Teachers' Federation*, dans Tutty, 2002). Une autre recherche réalisée auprès de 1186 jeunes québécoises et québécois âgés de 20 à 22 ans indique que 78% des filles et 61% des garçons ont déjà subi au moins un comportement de harcèlement sexuel en milieu scolaire ou en milieu de travail (Senécal, Hébert, Lavoie, Tremblay & Vitaro, 2006). Lorsque les gestes de harcèlement sexuel se produisaient en milieu scolaire, l'auteur était un-e autre étudiant-e dans la très grande majorité des cas.

Il demeure difficile d'interpréter et de comparer ces recherches basées sur différentes définitions, mais deux constats en ressortent (Renk *et al.*, 2002). D'abord, tous les jeunes peuvent être victimes de violence sexuelle, peu importe l'âge, le sexe, le statut socioéconomique, etc. Ensuite, la violence sexuelle est associée à une variété de symptômes et de comportements intériorisés et extériorisés (Daignault & Hébert, 2009; Paolucci, Genuis & Violato, 2001).

Il est possible de dresser un portrait des conséquences possibles à court et à long terme, tant au niveau psychologique, physique, social, scolaire et interpersonnel. Ainsi, comparés aux enfants qui ne sont pas victimes de violence sexuelle, ceux qui le sont présentent des niveaux élevés d'anxiété, de dépression, de somatisation et d'isolement social (Briere & Elliot, 2001; Hébert, 2011; Kendall-Tackett, Williams & Finkelhor, 1993; Paolucci *et al.*, 2001). Paolucci et ses collègues (2001) précisent que les symptômes les plus fréquemment rapportés dans les recherches sont ceux de l'inadaptation sociale, de dépression, d'anxiété, ainsi que les symptômes de dissociation, les troubles de conduite, l'agressivité et les activités sexuelles précoces

ou inappropriées. D'autres recherches soulignent aussi l'apparition de comportements sexuels inappropriés et de symptômes de stress post-traumatique (Collin-Vézina & Hébert, 2005; Wolfe, 1999). La violence sexuelle est aussi associée à des problèmes interpersonnels, à des difficultés scolaires, à des comportements d'autopunition, à la perte d'estime de soi, à la prostitution et aux tentatives de suicide (Paolucci *et al.*, 2001). Dans l'ensemble de ces conséquences possibles, il reste qu'aucun symptôme très spécifique ou très distinctif ne peut être identifié (Paolucci *et al.*, 2001), signifiant ainsi que ces symptômes constituent des indices potentiels, mais non des preuves absolues. Sachant que les jeunes sont souvent hésitants et peu nombreux à dévoiler les agressions sexuelles subies (Carnes, Nelson-Gardell, Wilson & Orgassa, 2001), la connaissance de ces indices potentiels apparaît essentielle pour les intervenants-es travaillant auprès des jeunes.

Un phénomène important, celui de la revictimisation, mérite une attention particulière. En effet, dans une recherche basée sur un échantillon représentatif (n = 941) de la population générale, Elliot, Mok et Brière (2004) révèlent que les facteurs de risque les plus significatifs pour subir une agression sexuelle à l'âge adulte sont le fait d'être une femme, d'avoir subi une agression sexuelle dans l'enfance et d'avoir vécu de la violence physique à l'âge adulte. La recension de Classen, Palesh et Aggarwal (2005) corrobore ce phénomène de revictimisation puisqu'environ deux adultes sur trois ayant été agressés sexuellement dévoilent avoir été de nouveau victimes de violence sexuelle au cours de leur vie. Au Québec, une recherche réalisée auprès des femmes qui recevaient des services de soutien dans trois centres d'aide (CALACS) révèle aussi un taux élevé de revictimisation : 71,9% des femmes ont vécu plusieurs agressions sexuelles et le tiers des répondantes ont subi quatre agressions sexuelles et plus au cours de leur vie (Bergeron & Hébert, 2006). Dans cette dernière recherche, le terme agression sexuelle fait référence à un agresseur qui peut avoir commis des actes de violence sexuelle à des moments différents (par exemple : inceste pendant plusieurs années) tandis que chaque acte impliquant un nouvel agresseur était

considéré comme une nouvelle agression sexuelle. Ces faits démontrent bien l'importance d'intervenir dès l'enfance et de poursuivre les efforts de prévention à l'adolescence.

Les taux élevés de prévalence et les nombreuses conséquences associées à la violence sexuelle rendent indispensables les mesures de prévention, de dépistage et d'intervention précoce auprès des enfants violentés et des familles, de même que des mesures de prévention de la revictimisation. Ces différentes mesures s'inscrivent dans une approche préconisée par *l'Organisation mondiale de la Santé et l'International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect* (OMS & IPSCAN, 2006), ainsi que par le secteur de la santé publique à travers le Canada.

La prévention se situe ainsi au cœur de la lutte contre la violence sexuelle, mais la définition de ce concept varie considérablement et trois niveaux de prévention peuvent être identifiés: primaire, secondaire, tertiaire (Desaulniers, 1995; McMahon, 2000). Le niveau primaire consiste à empêcher la manifestation de tout comportement lié à la violence sexuelle. Le niveau secondaire fait référence au dépistage précoce afin de minimiser les conséquences. Quant au niveau tertiaire, il consiste à offrir aux victimes les services visant à réduire les séquelles associées à la violence sexuelle subie.

En somme, la prévention de la violence sexuelle doit reposer sur des actions qui ciblent les enfants et les adolescents-es, mais elle doit également comprendre des stratégies visant leur entourage immédiat dont font partie les intervenants-es œuvrant auprès des jeunes (Bergeron & Hébert, 2011; Renk *et al.*, 2002; Wurtele, 1999). Par ses différents rôles dans l'éducation des enfants et des adolescents-es, les milieux scolaires sont interpellés dans les efforts au niveau de la prévention, tant dans les cycles scolaires du primaire que dans ceux du secondaire, comme le montre la section suivante.

1.2 L'ÉCOLE COMME LIEU PRIVILÉGIÉ DE PRÉVENTION DE LA VIOLENCE SEXUELLE

Le problème social de la violence sexuelle n'exclut évidemment pas l'école, puisque cette dernière est à la fois un milieu de vie, un milieu de travail et un milieu éducatif (Desaulniers, 1995). Comme milieu de vie, l'école n'échappe pas aux rapports de force présents dans les relations entre les élèves, mais aussi entre les adultes et les élèves. L'école est un milieu où la violence sexuelle peut s'exercer sous différentes formes, notamment par le harcèlement sexuel. Elle est également un milieu fréquenté par une proportion importante de jeunes ayant subi de la violence sexuelle par le passé ou la subissant encore. Comme milieu de travail, l'école comprend du personnel enseignant et non enseignant qui peut être affecté par des comportements de violence sexuelle, observés chez des collègues ou subis directement. Comme milieu éducatif, l'école exerce un rôle social et moral de formation des jeunes aux attitudes, aux valeurs et à la réflexion. Tutty et ses collègues (2002) considèrent l'école comme un milieu de socialisation qui permet de promouvoir des rapports égalitaires. Pour Desaulniers (1995), les rôles de l'école face à la violence sexuelle sont multiples, comme pour d'autres problématiques sociales : tout d'abord, la transmission d'informations aux jeunes, ensuite la prévention incluant la réflexion sur les valeurs et le développement d'habiletés et finalement, la protection et l'aide. Le personnel scolaire a ainsi un rôle d'agent de changement social :

...lorsque l'école joue ses divers rôles, elle fait la promotion de valeurs sociales tel que le respect, l'égalité, et la solidarité en tentant de les vivre et de les faire vivre en son sein. Elle agit comme un facteur de changement social par rapport à un passé et un présent partiellement silencieux et tolérant vis-à-vis l'abus sexuel. (Desaulniers, 1995, p.135)

L'école est un lieu privilégié de prévention et la majorité des programmes de prévention qui s'adressent aux jeunes sont dispensés dans le milieu scolaire, soit par l'équipe-école ou par les organismes du milieu l'entourant (Bergeron & Hébert, 2011; Hébert *et al.*, 2002; Kenny, Capri, Thakkar-Kolar, Ryan & Runyon, 2008; Renk *et al.*,

2002; Tutty *et al.*, 2002). La présence quotidienne des enseignants-es auprès des jeunes leur attribue un rôle de première ligne (Ford, Schindler & Medway, 2001; Hinkelman & Bruno, 2008; Kenny, 2007; Kenny *et al.*, 2008; Kohl, 1993; Renk *et al.*, 2002). Il en est de même pour les autres intervenants-es scolaires qui les côtoient régulièrement (infirmiers/infirmières, éducateurs spécialisés/éducatrices spécialisées, travailleurs sociaux/travailleuses sociales, etc.).

Les enseignants-es et les autres intervenants-es en milieu scolaire sont des acteurs-clés dans l'éducation à la sexualité des jeunes. Plus particulièrement dans le contexte du renouveau pédagogique au Québec¹, l'éducation à la sexualité «...ne repose plus uniquement sur un seul professionnel, ni sur un enseignant en particulier, ni même sur un seul programme, mais qu'il devienne *aussi* une responsabilité assumée par l'ensemble des membres de l'équipe-école...» (Gouvernement du Québec, 2003, p. 23). À titre d'exemple, l'infirmière ou l'enseignante antérieurement impliquées dans le volet de *Formation personnelle et sociale*, ne sont plus considérées comme les seules personnes responsables des activités d'éducation à la sexualité. Dès lors, une thématique liée à la sexualité pourrait être abordée en sciences humaines, en enseignement du français, etc. Ainsi, les enseignants-es peuvent introduire des activités pédagogiques liées à la problématique de la violence sexuelle et les autres intervenants-es scolaires peuvent y collaborer ou offrir aux jeunes des activités complémentaires. En somme, c'est l'équipe-école qui est interpellée dans l'éducation à la sexualité dont une partie porte sur la violence sexuelle, bien que le niveau d'implication varie d'une personne à l'autre.

¹ Le renouveau pédagogique est caractérisé par un ensemble d'éléments qui transforment en profondeur le programme de formation de l'école québécoise. Notamment, ces éléments sont un programme de formation basé sur l'approche par compétences, un nouveau régime pédagogique comprenant un curriculum de formation renouvelé, une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages, etc. Dans ce nouveau curriculum, le programme de Formation personnelle et sociale, qui comprenait un volet sur la sexualité, est maintenant retiré. (Gouvernement du Québec, Le renouveau pédagogique – Ce qui définit « le changement », ministère de l'Éducation, de Loisir et du Sport, 2005). Consulté le 15 mars 2011 : www.mels.gouv.qc.ca/lancement/Renouveau_ped/452755.pdf.

La prévention de la violence sexuelle dépasse largement le cadre des activités éducatives formelles. En effet, elle prend place lorsqu'il y a transmission d'informations, discussions informelles avec les élèves et entre les membres de l'équipe-école ou encore, à travers les attitudes manifestées, les opinions exprimées, sans compter les interventions réalisées devant une situation de harcèlement sexuel observée dans les corridors de l'école, l'observation de changements dans les comportements ou les attitudes du jeune qui pourraient révéler une situation de violence sexuelle, la sensibilisation aux préjugés, la référence, l'écoute lors d'un dévoilement, le signalement d'un cas à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ)². La prévention de la violence sexuelle s'inscrit ainsi dans un cadre plus général, qui est celui d'éduquer les enfants et les adolescents-es aux valeurs, aux attitudes et aux comportements exempts de violence, de sexisme et d'abus de pouvoir.

Ce sont principalement les enseignants-es et aussi les autres intervenants-es en milieu scolaire qui occupent donc une position privilégiée auprès des jeunes pour les informer, les sensibiliser, prévenir, dénoncer et les aider. Ceci est vrai pour la violence sexuelle sous toutes ses formes, mais également pour les autres problématiques connexes comme la violence amoureuse ou l'hypersexualisation. C'est pourquoi la formation des enseignants-es et des autres intervenants-es scolaires est primordiale. Elle apparaît comme une condition essentielle de réussite de la lutte contre la violence sexuelle et de l'aide apportée aux victimes. Or, cette formation demeure insuffisante, comme le montrent les informations suivantes.

² « La Loi sur la protection de la jeunesse a confié au directeur de la protection de la jeunesse de chaque centre jeunesse du Québec la responsabilité de recevoir les signalements d'enfants en situation de danger. Son rôle lui impose également de prendre les mesures nécessaires pour assurer la protection des enfants dont la sécurité ou le développement personnel est compromis. [...] Il est entouré d'une équipe de professionnels qui l'aide à bien évaluer chaque situation et à prendre les décisions appropriées dans le respect des droits des enfants et ceux de leurs parents ». Site de l'Association des centres jeunesse du Québec. Consulté le 29 février 2012 : www.acjq.qc.ca/?99DC8A2C-3A68-45E9-9D9B-BEB68DF6DAD3

1.3 LES INSUFFISANCES DE LA FORMATION DANS LA LUTTE CONTRE LA VIOLENCE SEXUELLE

Malgré toute l'importance accordée à la problématique de la violence sexuelle commise envers les jeunes, la préparation académique des intervenants-es et leur formation en milieu de travail demeurent largement insuffisantes, comme le soulignent plusieurs recherches dans les pages qui suivent. Certains résultats de recherche soulèvent des questions sur les conséquences négatives associées à un manque de formation. Ils permettent également de préciser les objectifs et les thèmes d'une formation en matière de violence sexuelle. Le manque de formation, les implications de cette insuffisance et le contenu suggéré d'une formation dans ce domaine constituent les trois principaux volets du problème de recherche examiné ici.

1.3.1 Les besoins de formation

Comme l'ont démontré plusieurs recherches ou recensions d'écrits, il y a un grand besoin de formation chez les enseignants-es et les intervenants-es scolaires dans le domaine de la violence sexuelle (Alvarez, Donohue, Kenny, Cavanagh & Romero, 2005; Bergeron, 2008; Bergeron & Hébert, 2011; Crenshaw *et al.*, 1995; Ford *et al.*, 2001; Gaudreau & Labrie, 1990; Hamelin Brabant, Michaud, Gauthier, Damant & Alain, 2007; Kenny, 2001, 2004; Smith, 2006; St-Vincent, 2002; Tremblay, Gagnon & Bossé, 2002). Ce besoin n'est pas uniquement celui du personnel scolaire. En effet, des recherches soulignent les besoins de formation des professionnels-les d'autres milieux, comme celui de la santé et des services sociaux (Bergeron, 2008; Damant *et al.*, 2001; Giardino, Brayden & Sugarman, 1998; Hébert *et al.*, 2002; Smith, 2006; Socolar, 1996; Thomas, Flaherty & Binns, 2004; Ward *et al.*, 2004).

D'abord, Kenny (2001, 2004) signale que la plupart des enseignants-es rapportent que la formation reçue était minimale et qu'ils ne se sentent pas suffisamment préparés pour procéder au signalement d'un jeune soupçonné d'être victime d'abus. Plus

précisément, Kenny (2004) observe que seulement 34% des enseignants-es rapportent avoir reçu une formation académique sur la maltraitance, incluant la violence sexuelle. Ensuite, dans leur état des connaissances portant sur l'identification et le signalement des jeunes victimes d'agressions sexuelles, Hinkelman et Bruno (2008) concluent que la formation demeure inadéquate chez le personnel scolaire pour le dépistage des victimes d'agression et pour les procédures de signalement. Le constat était également similaire lors d'une enquête nationale datant de plus de 20 ans qui rapportait aussi un manque de formation académique et l'insuffisance des sessions de formation au travail portant sur la violence sexuelle, tant au niveau de la quantité que de la qualité de ces dernières (Abrahams, Casey & Daro, 1992).

Au Québec, des recherches permettent d'identifier les besoins de formation des enseignants-es et des autres intervenants-es du milieu scolaire. Certaines ont visé le milieu scolaire primaire. Ainsi, une analyse des besoins de formation menée auprès d'intervenants-es de différents milieux, dont le milieu scolaire, indique que le thème des agressions sexuelles constitue une problématique à approfondir en formation afin d'outiller les intervenants-es pour animer un programme d'éducation sexuelle (Tremblay *et al.*, 2002). De plus, une analyse des besoins réalisée auprès d'enseignants-es du primaire indique que 91,7% des enseignants-es sont intéressés à recevoir une formation sur la prévention des agressions sexuelles (St-Vincent, 2002). Quant au personnel infirmier des écoles primaires, Michaud, Guilbert et Pelletier (2005) ont montré que peu d'infirmiers-ères affirment avoir reçu une formation de base ou de la formation continue dans le domaine de l'éducation à la sexualité qui inclut le sujet des agressions sexuelles. Le constat est le même dans une analyse des besoins de formation qui visait à cerner le niveau des connaissances, des attitudes et le degré d'aisance du personnel infirmier en matière d'éducation à la sexualité et de prévention de la violence sexuelle (Hamelin Brabant *et al.*, 2007) : bien que l'échantillon présentait un bon niveau de connaissances à propos de la violence

sexuelle, 29,6% des répondants-es ont affirmé se sentir très mal à l'aise ou plutôt mal à l'aise d'aborder le sujet des agressions sexuelles avec les enfants.

La recherche de Gaudreau et Labrie (1990) appuie également l'idée selon laquelle les enseignants-es sont concernés par la problématique de la violence sexuelle et intéressés à une formation spécifique en ce domaine. Malgré le fait que cette recherche a eu lieu il y a plus de 20 ans, les résultats demeurent semblables à ceux présentés à la page précédente et ils concernent spécifiquement le milieu scolaire de l'ordre d'enseignement secondaire. Cette recherche a été réalisée auprès d'un échantillon de 100 enseignants-es du secondaire qui offraient des cours d'éducation sexuelle. Les résultats indiquaient d'abord que moins du quart (22%) de l'échantillon avait participé à une activité de sensibilisation ou de formation sur la problématique des agressions sexuelles. Ensuite, cette recherche révélait que 50% des enseignants-es de l'échantillon ont connu au moins un élève victime d'agression sexuelle, principalement grâce aux confidences de l'élève lui-même ou aux informations transmises par une tierce personne. Bien plus, 126 cas d'agressions sexuelles ont été portés à la connaissance des enseignants-es, ce qui équivaut à une proportion de 1,3 cas par enseignant-e. Les résultats de cette recherche permettent aussi de situer les besoins de formation des enseignants-es : 77% de ces 100 enseignants-es se disaient incapables ou peu capables de repérer les élèves susceptibles d'être victimes d'agression sexuelle et 91% estimaient important de sensibiliser l'ensemble des enseignants-es, cette sensibilisation étant perçue comme un moyen de prévention (88%) et de dépistage (81%).

1.3.2 Les conséquences du manque de formation

Face à ces résultats de recherche, il y a lieu d'affirmer que les formations en matière de violence sexuelle sont encore insuffisantes. Cela peut se traduire par un manque de connaissances et par des attitudes inadéquates envers les jeunes.

En effet, en conséquence de leur manque de formation, certains membres de l'équipe-école peuvent ressentir des malaises à assumer un rôle de prévention auprès des jeunes; d'autres peuvent être disposés à le faire tout en étant démunis pour passer à l'action; ou encore, certains peuvent adopter des attitudes indésirables envers la problématique de la violence sexuelle subie par les jeunes (Desaulniers, 1995; Hicks & Tite, 1998; Renk *et al.*, 2002; Tutty *et al.*, 2002). De plus, la peur de recevoir un dévoilement et le malaise de discuter de la violence sexuelle avec les jeunes peuvent freiner l'élan du personnel scolaire à sensibiliser les élèves face à cette problématique (Tremblay *et al.*, 2002; Tutty *et al.*, 2002). Il faut souligner également que la violence sexuelle suscite des sentiments quelquefois intenses, d'autant plus lorsque l'enseignant-e ou l'intervenant-e en milieu scolaire a vécu cette forme de victimisation par le passé (Tremblay *et al.*, 2002; Tutty *et al.*, 2002).

L'insuffisance de formation se traduit d'abord par des lacunes dans les connaissances spécifiques au domaine de la violence sexuelle. À ce sujet, Hicks et Tite (1998) mettent en évidence que le manque de connaissances des professionnels-les, dont le personnel scolaire, les limite pour reconnaître les indices et les conséquences de la violence sexuelle. Renk *et al.* (2002) ont trouvé que la raison invoquée par les enseignants-es qui hésitent à éduquer les jeunes en matière de violence sexuelle est le manque de connaissances. Par contre, certaines recherches rapportent un bon niveau de connaissances en matière d'agression sexuelle. Notamment, la recherche de (Gaudreau & Labrie, 1990), qui date de plus de 20 ans, mais qui visait précisément les enseignants-es du secondaire, concluait dans ce sens. Plus récemment, deux autres recherches québécoises signalent une bonne compréhension de la problématique des agressions sexuelles chez le personnel infirmier (Hamelin Brabant *et al.*, 2007) et chez des intervenants-es provenant des milieux judiciaires, policiers, sociaux et médicaux (Bergeron, 2008).

En plus, le personnel scolaire, tout comme les professionnels-les des autres milieux, peut entretenir des préjugés à l'égard de la problématique de la violence sexuelle et manifester des attitudes négatives ou des comportements inadéquats. Ford et ses collègues (2001) ont mené deux recherches portant sur le blâme attribué par le personnel scolaire dans les cas d'agressions sexuelles envers les jeunes. La première comprenait un échantillon de 62 répondants-es incluant des enseignants-es et des psychologues scolaires, alors que la deuxième incluait 335 répondants-es comprenant des enseignants-es, des psychologues scolaires, des conseillers-ières pédagogiques et des directeurs-trices d'école. L'instrument utilisé consistait en une série de vignettes présentant des situations fictives d'inceste père-enfant suivies de questions qui mesuraient le blâme attribué au père agresseur, à la mère non agresseuse et à l'enfant victime. Les résultats indiquent d'abord que tous les groupes de professionnels-les assignent la majorité ou la totalité du blâme au père agresseur ; cependant, certains professionnels-les de tous les groupes attribuent une partie du blâme à l'enfant et à la mère non agresseuse. Par ailleurs, les participants-es qui assignent moins de blâme à l'enfant sont ceux et celles qui adoptent des attitudes moins traditionnelles face aux rôles féminins ou masculins et qui rapportent avoir été victimes d'agression sexuelle dans l'enfance. À l'inverse, les participants-es qui assignent davantage de blâme à l'enfant sont plus âgés et ont reçu moins d'heures de formation en matière d'agression sexuelle.

La recherche canadienne de Hicks et Tite (1998) apporte un éclairage complémentaire en ce qui concerne la crédibilité accordée aux victimes par les travailleurs sociaux, les policiers et le personnel scolaire (n=140). L'instrument utilisé était une échelle de crédibilité et une série de questions en lien avec deux vignettes : l'une concernant une jeune enfant soupçonnée d'être victime d'agression sexuelle et l'autre concernant une adolescente qui a dévoilé une agression sexuelle. Les résultats montraient que 94,2% de ces répondants-es suspectaient une agression sexuelle pour la jeune enfant, comparativement à 38,8% pour l'adolescente. Ce résultat traduit une

tendance à accorder plus de crédibilité à une plus jeune enfant victime qu'à une adolescente victime. Les raisons invoquées pour ne pas croire l'adolescente sont la possibilité de mensonge, la vengeance, le désir d'attirer l'attention, la colère envers le divorce des parents, la jalousie contre sa mère, etc. Par ailleurs, les résultats révélaient aussi cinq facteurs liés au niveau de crédibilité accordée à l'adolescente : le genre du répondant (les femmes accordent deux fois plus de crédibilité que les hommes), la profession (les travailleurs sociaux accordent deux fois plus de crédibilité que les policiers et le personnel scolaire), l'opinion quant aux causes de l'événement (ceux qui pensent que la cause principale est la pédophilie ou l'abus de pouvoir accordent plus de crédibilité que ceux qui pensent que la cause relève des problèmes familiaux), l'expérience auprès d'enfants ayant été victimes (plus d'expérience est liée au fait de croire que l'agression a vraiment eu lieu) et le nombre d'années d'expérience (avec moins d'expérience, plus de crédibilité est accordée à la victime). Toutefois, aucun de ces facteurs n'est apparu significatif en ce qui concerne la vignette de la plus jeune victime.

Quant à la responsabilité de la victime, 45% des répondants-es s'accordent à dire que les adolescents-es sont capables de donner leur consentement pour des activités sexuelles avec un adulte. Hicks et Tite (1998) estimaient que les médias contribuent aux stéréotypes des victimes qui n'entrent pas dans l'image de «la victime innocente et apeurée». L'étiquette de l'adolescente délinquante ou «dévergondée» demeure, ce qui renforce l'idée que ses comportements sont en partie responsables de la violence sexuelle subie. De même, les adolescentes actives sexuellement peuvent être accusées d'avoir séduit ou d'avoir envoyé des «signaux ambigus». En somme, les préjugés et les attitudes influencent les réactions des professionnels-les face à une victime présumée, et ces réactions peuvent décourager les jeunes à dévoiler des situations de violence sexuelle.

Au Québec, lorsque la sécurité ou le développement de l'enfant est compromis, tout adulte a l'obligation de signaler la situation à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ). Pour ce faire, une connaissance suffisante des symptômes associés aux agressions sexuelles s'avère nécessaire afin que l'adulte puisse faire le rapprochement entre les deux. Dans le cas contraire, le risque de ne pas signaler la situation est accru. À ce propos, Smith (2006) souligne que le manque de connaissances et de formation en matière de maltraitance représente le facteur le plus identifié dans la littérature scientifique pour expliquer le faible taux de signalement des cas par l'ensemble des professionnels-les. Aussi, les résultats de la recherche de Bryant et Milsom (2005), auprès de 263 conseillers-ières scolaires, ont montré que les enfants soupçonnés d'avoir subi une agression sexuelle étaient moins signalés aux autorités compétentes que les cas d'abus physique ou de négligence. De plus, les répondants-es se sentaient plus confiants de reconnaître un cas impliquant un abus physique ou une négligence, qu'une agression sexuelle ou un abus psychologique. Le manque de connaissances des signes et des symptômes associés à la maltraitance, ainsi que des procédures de signalement, sont également rapportés comme facteurs expliquant l'absence de signalement des cas (Alvarez, Kenny *et al.*, 2004; Crenshaw *et al.*, 1995; Kenny, 2004). Par ailleurs, percevoir la sévérité des symptômes et être convaincu que l'école doit être la première ligne de défense contre la violence sont liés à la décision de signaler le cas d'un enfant violenté (Crenshaw *et al.*, 1995). Ces résultats militent donc en faveur de former les intervenants-es scolaires afin de les conscientiser à leur rôle privilégié dans la lutte contre la violence sexuelle.

Plus spécifiquement au Québec, la recherche de Lavergne et Tourigny (2000) indique que moins de 30% des agressions sexuelles sont rapportées à la DPJ ou à la police. La recherche de Gaudreau et Labrie (1990), quant à elle, rapportait que 89% des 54 répondants-es ayant connu un-e jeune victime affirment ne pas avoir signalé le cas à la DPJ. Gaudreau et Labrie (1990) mentionnent diverses raisons qui peuvent expliquer ce résultat, comme celle de n'avoir été qu'informé par les professionnels-es

scolaires ou encore la fausse croyance selon laquelle divulguer le cas à une personne-ressource de l'école (psychologue...) équivaut à un signalement aux autorités légales.

Ainsi, le manque de formation des intervenants-es est associé à des lacunes dans les connaissances, à des attitudes néfastes et à des interventions pouvant être inadéquates. Pourtant, les réactions initiales et les réponses verbales des intervenants-es peuvent encourager le jeune à poursuivre ses confidences, ou à l'inverse, le décourager et même l'amener à se rétracter (Webster & Hall, 2004). Même les communications non verbales, dont les silences, sont une source d'indications pour le jeune qui décidera de faire confiance ou non, de dévoiler ou non sa situation. Il en va de même pour les situations de harcèlement sexuel, de banalisation de l'hypersexualisation, de blagues sexistes ou de violence dans les relations amoureuses qui se déroulent à l'école, parfois sous les yeux du personnel scolaire. Le fait de dénoncer immédiatement auprès des jeunes concernés le caractère inacceptable des gestes envoie un message différent que le fait de ne pas réagir. Dans le premier cas, en effet, une intervention permettra d'exprimer clairement le caractère inacceptable de toute forme de violence, alors que dans le deuxième, l'omission peut suggérer l'acceptation ou la banalisation.

Il est vital, pour la santé et le bien-être des jeunes, que les intervenants-es soient capables d'utiliser, dans leur travail auprès des jeunes qu'ils côtoient quotidiennement, des apprentissages effectués en formation. Les objectifs et le contenu à inclure dans cette formation sont expliqués à la section suivante.

1.3.3 Recommandations pour les objectifs et le contenu de la formation

Plusieurs recommandations ont été émises quant aux objectifs et aux thèmes à privilégier dans le cadre d'un programme de formation académique ou professionnelle dans le domaine de la violence sexuelle à l'égard des jeunes (Alvarez, Kenny *et al.*, 2004; American Psychological Association [APA], 2006; Hinkelman &

Bruno, 2008; Horton & Cruise, 2001; Kenny, 2004). À lui seul, le guide de l'enseignement de la maltraitance envers les enfants de l'APA (2006) propose plusieurs thèmes : les définitions, la prévalence et l'incidence, les causes, les conséquences, le traitement, le dépistage, la référence, l'intervention dans les agences de protection de l'enfance, l'intervention médicale, l'intervention légale, l'intervention psychosociale et la prévention. La plupart de ces thèmes se retrouvent également dans les recommandations issues des recherches se rapportant spécifiquement à la formation des enseignants-es et des intervenants-es du milieu scolaire secondaire, dans le domaine des agressions sexuelles à l'égard des jeunes. Le contenu suggéré révèle des objectifs visant les connaissances, les attitudes et les comportements des intervenants-es scolaires.

Le premier objectif à viser est la compréhension générale de la problématique des agressions sexuelles, qui comprend les données sur la prévalence et l'incidence de l'agression sexuelle, de même que les définitions et les types d'abus (Alvarez, Kenny *et al.*, 2004; Gaudreau & Labrie, 1990; Horton & Cruise, 2001; Tutty *et al.*, 2002). À cette liste peut s'ajouter la connaissance des ressources du milieu qui offrent du soutien aux jeunes victimes et qui peuvent également être des sources d'information pour le personnel scolaire (Gaudreau & Labrie, 1990).

Le second objectif est celui d'informer les professionnels-les des indices et des symptômes possibles d'une situation d'agression sexuelle (Alvarez, Kenny *et al.*, 2004; Horton & Cruise, 2001). Cette formation doit nécessairement inclure les comportements pouvant être manifestés par les victimes d'agression sexuelle (Hicks & Tite, 1998; Webster & Hall, 2004) : la reconnaissance de ces comportements peut permettre aux intervenants-es de les identifier comme des symptômes possibles, plutôt que de les classer comme des motifs pour discréditer les allégations des présumées victimes.

Comme troisième objectif, des recherches recommandent que cette formation présente une révision des conditions du signalement obligatoire (Alvarez, Kenny *et al.*, 2004; Gaudreau & Labrie, 1990; Horton & Cruise, 2001). Notamment Alvarez, Kenny, Donohue et Carpin (2004) considèrent que la formation doit être l'occasion d'offrir les réponses adéquates aux résistances identifiées par les professionnels-les lorsqu'ils doivent signaler un enfant aux autorités.

En plus d'augmenter les connaissances, la formation doit favoriser l'adoption, par les intervenants-es, d'attitudes adéquates à l'égard du phénomène des agressions sexuelles et, incidemment, à l'égard des jeunes victimes. En effet, la formation des enseignants-es et des autres intervenants-es scolaires doit leur offrir la possibilité de réfléchir à leurs opinions, leurs attitudes et leurs sentiments à l'égard de cette problématique (Webster & Hall, 2004). De plus, cette formation doit être un lieu qui permet aux intervenants-es scolaires de rectifier les clichés et les stéréotypes qu'ils peuvent entretenir à propos des agressions sexuelles (Tutty *et al.*, 2002).

Par ailleurs, Tutty et ses collègues (2002) insistent sur le fait que la formation en matière de violence sexuelle doit être l'occasion d'établir des relations avec d'autres problématiques connexes, comme la violence dans les relations amoureuses ou le harcèlement sexuel. Ces auteurs rappellent que ces différentes problématiques partagent toutes la même cause, soit la prise de pouvoir sur l'autre, rendant ainsi possible une compréhension plus large du phénomène de la violence.

Ces recommandations amènent à concevoir une formation dont les objectifs vont au-delà de l'acquisition des connaissances générales pour les enseignants-es et les intervenants-es en milieu scolaire. Ces propositions rappellent celle de Gaudreau et Labrie (1990, p. 151) qui suggéraient que cette formation pourrait leur permettre de «développer davantage leur savoir-faire (écouter et mieux intervenir) et leur savoir-être (réagir adéquatement ou développer les attitudes appropriées, par exemple)».

Conséquemment, en regard du rôle privilégié du personnel scolaire dans la lutte contre la violence sexuelle, il semble approprié que la formation leur permette de développer une compréhension plus large de leur rôle dans la prévention de la violence sexuelle, peu importe qu'il s'agisse de prévention primaire, secondaire ou tertiaire. Ces différentes composantes peuvent permettre d'envisager une implication accrue du personnel scolaire dans la prévention de la violence sexuelle, qui comprend la reconnaissance des indices possibles de dépistage et le signalement obligatoire, mais également l'information aux jeunes, la promotion de l'égalité entre les sexes, l'intervention face à des manifestations inacceptables de violence sexuelle à l'école, puis, la réflexion sur les liens existants entre la violence sexuelle et d'autres phénomènes tels que l'hypersexualisation ou la violence dans les relations amoureuses.

1.4 UN PORTRAIT DES FORMATIONS EXISTANTES

Parmi les formations d'intervenants-es disponibles³ pour lutter contre les agressions sexuelles, quelques-unes sont destinées au personnel scolaire des ordres d'enseignement primaire et secondaire. Plusieurs sont offertes par les organismes sociaux et quelques-unes par les ministères de l'éducation. En plus, plusieurs sites Internet présentent des informations sur la problématique de la violence sexuelle. Il convient donc de dresser un portrait général des différentes sources d'informations puis des formations existantes.

³ Une recension a été effectuée à l'automne 2008 à partir des banques de données électroniques, aux archives nationales, à la didacthèque du Département de sexologie de l'Université du Québec à Montréal. Les mots-clés suivants ont été utilisés: formation/agression/sexuelle, formation/intervenants/sexualité/abus, programme de formation/perfectionnement, formation en ligne, training/teachers/sexual abuse/professionals, professional education, eformation/online. Une première étape a permis de répertorier des formations pour le milieu scolaire (primaire et secondaire), des sites Internet et des documents d'informations (guide, magazine...). Une deuxième étape a consisté à conserver exclusivement les guides et les programmes de formation disponibles dans le milieu scolaire secondaire, la violence sexuelle pouvant être le thème central ou un sous-thème de ces programmes, disponibles au Canada ou aux États-Unis. Aucun critère d'exclusion n'a été ajouté pour ce qui est de la durée des formations ni pour le type d'organisme responsable et ni pour la date de diffusion.

Il existe actuellement une diversité de sources d'informations portant sur la problématique des agressions sexuelles. D'abord, de nombreux sites Internet rendent des informations accessibles qui sont destinées aux jeunes ou aux adultes (par exemple : www.agressionsexuelle.com du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec; le Centre national d'information sur la violence dans la famille). Certaines organisations rendent accessibles des guides téléchargeables portant sur les agressions sexuelles (par exemple : le guide du Secrétariat au loisir et au sport du Québec, 2004) ou d'autres types de documents, comme le magazine *Ça S'exprime* qui a publié un numéro portant spécifiquement sur la violence sexuelle (Gouvernement du Québec, 2009). Ces sources se limitent à une transmission d'informations relatives aux agressions sexuelles et elles ne constituent pas des programmes de formation.

Quant aux formations disponibles, elles sont en majorité spécifiquement destinées aux enseignants-es et aux autres intervenants-es travaillant auprès des enfants de l'école primaire. À titre d'exemple le programme *Espace* au Québec, qui vise la prévention de la violence faite aux enfants, comprend trois types d'ateliers offerts aux parents, au personnel scolaire et aux enfants. L'atelier pour le personnel scolaire et les parents inclut la description du projet, une vue d'ensemble des agressions commises contre les enfants, le rôle des adultes pour réduire la vulnérabilité des enfants, l'écoute des enfants en difficulté et des suggestions d'activités de suivi pour continuer la prévention. Un second exemple est celui de la formation en ligne, *Darkness to light*, qui vise à outiller les éducateurs-trices à prévenir, à reconnaître et à réagir de façon responsable face aux situations d'agressions sexuelles impliquant des enfants.

Cependant, la présente recherche s'intéresse aux formations des intervenants-es scolaires qui se retrouvent à œuvrer à l'ordre d'enseignement secondaire. C'est pourquoi elles sont donc traitées ici de manière plus approfondie. L'Appendice A présente des formations et des guides de formation recensés pour l'ordre d'enseignement secondaire.

Certains guides de formation sont accessibles en ligne par Internet afin de permettre aux professionnels-les de se les procurer pour organiser une formation dans leur milieu. C'est le cas du guide «Le harcèlement sexuel en milieu de travail : voir, prévenir, contrer» du Comité de coordination à la condition féminine du Québec (1994), ou du guide de «Prévention des agressions sexuelles et des drogues du viol» de l'organisme l'Écho des femmes de la Petite Patrie (2005), ou encore du guide «Sexual abuse : facts for discussion, prevention, and management – Teacher's guide» élaboré par l'Université de l'État de New York (1993). Or la mise en application réelle de ces documents demeure impossible à cerner, notamment la fréquence d'utilisation ou le type de milieux qui les utilisent.

Au Québec, différentes formations sont dispensées directement par des organismes sociaux (par exemple : le programme *PASSAJ* élaboré par Francine Lavoie et diffusé par la DSP Montréal⁴ et par le CSSS Jeanne-Mance⁵; CALACS-Laurentides⁶), ou offert par le ministère de l'Éducation (par exemple : «Pourquoi penses-tu oui quand je dis non?» et «Sensibilisation aux agressions sexuelles chez les jeunes»).

Certaines de ces formations sont offertes à l'intérieur d'un programme de prévention destiné aux écoles secondaires, comprenant également des rencontres auprès des jeunes (par exemple : CALACS-Laurentides; programme *RIPOSTE*). En majorité, la durée de ces formations est d'une journée (six ou sept heures), bien que deux d'entre elles s'étalent sur 14 heures (par exemple : programme *PASSAJ*; «Une belle claque d'amour»).

⁴ Direction de la santé publique de Montréal

⁵ Centre de santé et de services sociaux Jeanne-Mance

⁶ Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel-Laurentides

Parmi ces formations québécoises, le thème des agressions sexuelles occupe une place différente dans le contenu, c'est-à-dire que ce thème peut être le thème central ou une sous-dimension d'un autre thème. D'abord, plusieurs formations abordent le thème de la violence sexuelle comme l'une des formes de violence dans les relations amoureuses (par exemple : VIRAJ ; «Une belle claque d'amour»). Quelques-unes traitent de la violence sexuelle simultanément avec la violence dans les relations amoureuses ou le harcèlement sexuel (par exemple : «Clique sur toi» ; programme PASSAJ). Ensuite, d'autres formations abordent exclusivement une forme particulière d'agression sexuelle comme le harcèlement sexuel (par exemple : «Pourquoi penses-tu oui quand je dis non?» ; «Harcèlement sexuel en milieu de scolaire-voir, prévenir, contrer»). Finalement, certaines se centrent spécifiquement sur la problématique de la violence sexuelle (par exemple : CALACS-Laurentides ; Prévention des agressions sexuelles et des drogues du viol ; Prévention aux agressions sexuelles chez les jeunes ; *ÉduRespect* de la Croix-Rouge canadienne), bien qu'elles puissent être l'occasion de faire des liens avec d'autres phénomènes de violence ou d'abus, comme la pornographie (par exemple : CALACS-Laurentides).

1.5 L'INSUFFISANCE QUANT AUX PRATIQUES ÉVALUATIVES DES FORMATIONS DANS LE DOMAINE DE LA VIOLENCE SEXUELLE

La recension précédente a permis d'identifier des formations élaborées pour le milieu scolaire secondaire. Or, peu de ces formations sont formellement évaluées à ce jour. Pour certaines, une fiche d'appréciation est complétée par les participants-es et elle comprend généralement des questions liées à la satisfaction et à la perception des acquis (par exemple : perception d'avoir acquis des nouvelles informations, perception que la formation sera utile au travail). Cette observation met en lumière un manque d'évaluation des retombées concrètes de ces formations. Cette observation rejoint celle de Hébert *et al.* (2002) qui ont conclu, au terme de leur recherche portant sur l'inventaire des pratiques québécoises en matière de lutte contre les agressions sexuelles, à l'insuffisance d'études évaluatives québécoises dans ce domaine. Ce

manque d'évaluation des pratiques de prévention a également été signalé au niveau international (Organisation mondiale de la Santé & International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect, 2006). Il est donc difficile de se baser sur des données probantes pour constater les effets d'une formation en matière d'agression sexuelle et destinée au milieu scolaire secondaire, et en particulier pour examiner le transfert en milieu de travail des apprentissages effectués pendant la formation.

Les quelques recherches ayant évalué des formations dans le domaine des agressions sexuelles commises envers les enfants concernaient le milieu scolaire primaire, mais non celui de l'ordre d'enseignement secondaire. Certaines de ces recherches ont néanmoins donné lieu à des résultats intéressants. Ainsi, des gains au niveau des connaissances chez les enseignants-es ont été notés dans la recherche d'Hazzard (1984), de Randolph et Gold (1994), de McGrath, Cappelli, Wiseman, Khalil et Allan (1987), ainsi que celle de Kleemeier, Webb, Hazzard et Pohl (1988). Un nombre plus restreint de recherches ont exploré l'impact de la formation dans le travail. Notamment, celle de Randolph et Gold (1994) indique que la participation à la formation amènerait les enseignants-es à aborder le sujet en classe et avec leurs collègues, puis à rapporter davantage de cas aux autorités compétentes. Par ailleurs, la recherche de Kleemeier *et al.* (1988) conclut que la participation à la formation n'était pas liée à des changements de pratiques préventives six semaines après la formation.

Par conséquent, il importe d'effectuer plus de recherches évaluatives afin de vérifier si les apprentissages sont réellement réutilisés au travail. Sans évaluation, il est inapproprié de prétendre que la formation est une mesure préventive prometteuse. L'absence de recherches évaluatives québécoises récentes, pour l'ordre d'enseignement secondaire, vient ainsi contribuer à établir la pertinence de la présente recherche qui comporte une dimension double de l'évaluation et du transfert des apprentissages.

1.6 LA FORMATION EN MATIÈRE DE VIOLENCE SEXUELLE ÉLABORÉE PAR LE CALACS-LAURENTIDES

La formation qui sert de cas d'espèce dans cette recherche a été élaborée par le Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel des Laurentides (CALACS-Laurentides) et elle est conçue pour le personnel du milieu scolaire secondaire. La recension des formations effectuée dans la présente démarche (voir Appendice A) permet de constater que cette formation n'est pas atypique des autres formations du Québec, outre sa durée plus longue (deux jours comparativement à une journée pour la majorité des autres formations). Ses objectifs et son contenu permettent de constater que cette formation rejoint les propositions avancées dans plusieurs recherches recensées. En effet, elle vise l'acquisition des connaissances générales dans le domaine de la violence sexuelle, mais également une réflexion portant sur les opinions, les préjugés et les attitudes. Par ailleurs, cette formation vise deux autres objectifs moins abordés dans les recherches, soit celui de permettre au personnel scolaire de développer une compréhension plus large de son rôle dans la prévention de la violence sexuelle et d'établir des liens avec d'autres phénomènes touchant directement les jeunes, soit l'hypersexualisation et la pornographie.

Plusieurs motifs expliquent la sélection de cette formation dans le cadre de la présente recherche. D'abord, comme il vient d'être souligné, cette dernière satisfait aux recommandations émises pour une formation dans ce domaine lorsqu'elle est destinée aux intervenants-es, ces recommandations concernant les objectifs et le contenu. Ensuite, cette formation rencontre plusieurs critères d'évaluabilité d'un programme (Potvin, 2009) : l'ensemble des composantes du programme est suffisamment précis et défini, la clientèle ciblée est bien identifiée, la formation est adaptée au contexte scolaire et le programme a atteint un niveau suffisant de maturité pour faire l'objet d'une évaluation des effets. Enfin, la formation du CALACS-Laurentides n'a jamais fait l'objet d'évaluation formelle. Il y avait donc lieu d'évaluer les retombées

concrètes de cette dernière au niveau des connaissances et des attitudes, et plus particulièrement au niveau du transfert des apprentissages.

Depuis 16 ans, le CALACS-Laurentides offre de la formation en matière d'agressions sexuelles destinée aux intervenants-es du milieu communautaire, scolaire et à celui de la santé et des services sociaux. Ce centre fait partie d'un réseau québécois de plus de 35 organismes implantés dans les différentes régions, dont certains offrent également des formations. L'approche féministe est préconisée par l'ensemble de ces organismes, dont le CALACS-Laurentides. Face aux besoins exprimés, ce centre a adapté sa formation spécifiquement au personnel scolaire de l'école secondaire. Cette formation est comprise dans un programme plus large de prévention de la violence sexuelle, qui inclut aussi plusieurs sessions de sensibilisation auprès des élèves du secondaire.

Une première version de cette formation a été offerte à deux reprises au cours de l'année scolaire 2007-2008 (pas dans le cadre de la présente recherche), réunissant deux groupes composés d'enseignants-es, d'autres intervenants-es et des membres du personnel de soutien. Le nombre moyen de participants-es était de douze personnes. Cette première version prévoyait deux journées de formation étalées sur deux années scolaires consécutives, à raison d'une journée par année. Ce choix reposait sur la difficulté de libérer une douzaine d'enseignants-es et d'autres intervenants-es de la même école pendant deux journées consécutives ou rapprochées. Cette formation était dispensée par une intervenante qui cumule plusieurs années d'expérience comme formatrice dans ce domaine. Elle était secondée par une intervenante différente d'une année à l'autre. Pour la présente recherche, une seconde version de cette formation a été planifiée et elle présente deux modalités différentes. En effet, la formation a été dispensée dans sa totalité, à raison de 13 heures réparties sur deux journées consécutives. De plus, les qualifications de la seconde formatrice étaient différentes puisqu'elle a travaillé plus de dix ans dans le réseau des CALACS.

Le but de la formation consiste à permettre au personnel scolaire d'acquérir une compréhension globale de la problématique de la violence sexuelle, afin qu'il puisse contribuer à prévenir et à lutter contre la violence sexuelle et à intervenir auprès de l'ensemble des élèves. Pour atteindre ce but, quatre objectifs généraux sont visés par cette formation : 1) favoriser chez les participants-es une compréhension plus précise de la problématique de la violence sexuelle; 2) permettre de saisir l'importance d'exprimer des propos et d'adopter des attitudes exemptes de préjugés ou de fausses croyances face aux agressions sexuelles; 3) favoriser les attitudes aidantes à privilégier auprès des victimes; et 4) offrir l'occasion de réfléchir sur leur rôle d'éducateur-trice concerné par la problématique de la violence sexuelle.

Pour atteindre le premier objectif, soit une compréhension plus précise de la problématique, la formation couvre le contenu suivant : la définition, la notion de consentement et les types de violence sexuelle; la prévalence et l'incidence; les caractéristiques des agresseurs; le contexte des agressions sexuelles; le dévoilement; les causes de la violence sexuelle. En ce qui concerne le second objectif, soit l'importance d'exprimer des propos et d'adopter des attitudes exemptes de préjugés ou de fausses croyances, les thèmes suivants sont explorés : les préjugés et leurs impacts négatifs sur les victimes, la notion de responsabilité et les explications évoquées pour expliquer le passage à l'acte qui déresponsabilisent l'agresseur. En troisième lieu, afin de favoriser les attitudes aidantes à privilégier auprès des victimes, les différents éléments de contenu abordés sont les suivants : les conséquences possibles (émotives, sociales, scolaires, sexuelles et physiques); les besoins d'une victime au moment du dévoilement (par exemple : être écoutée et être crue); les attitudes aidantes (par exemple : respect, ne pas banaliser ni dramatiser); et les ressources pour référer ou signaler le cas. Enfin, pour susciter la réflexion quant à leur rôle d'éducateur-trice concerné par la problématique de la violence sexuelle, la formation prévoit les thèmes suivants : l'influence de la pornographie et de

l'hypersexualisation sur les agressions sexuelles; les moyens pour informer-prévenir-soutenir; et la notion des frontières interpersonnelles.

Les stratégies pédagogiques indiquent que la formation s'inscrit dans une pédagogie active centrée sur l'apprenant-e (Chamberland, Lavoie & Marquis, 1995). En effet, une place moindre est réservée aux exposés magistraux, le déroulement comprenant surtout des exercices en dyade, des plénières, des débats et des mises en situation. Le plan détaillé de cette formation, comprenant les objectifs spécifiques, le contenu et les activités pédagogiques, est présenté plus loin (chapitre III, section 3.4).

1.7 LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Le transfert des apprentissages représente un indicateur de l'efficacité d'une formation (Meirieu & Develay, 1996), comme celle dans le domaine de la violence sexuelle. Cet aspect devient crucial, notamment pour connaître les conditions qui permettent d'optimiser la mise en œuvre auprès des jeunes, de connaissances et des habiletés acquises par leurs intervenants-es pendant une formation.

Or, le faible taux de transfert d'apprentissages demeure préoccupant (Salas & Cannon-Bowers, 2001; Tannenbaum & Yukl, 1992). En milieu scolaire, Tardif (1999) mentionne que les apprentissages réalisés sont rarement transférés, mais les recherches effectuées depuis le milieu des années 1980 sont plus encourageantes car le taux de transférabilité est plus élevé pour certaines compétences, dont les compétences sociales et motrices. Dans le cas des formations professionnelles, plusieurs auteurs estiment que seulement 10% à 20% des investissements faits en formation se traduisent réellement en transferts d'apprentissages (Georgenson, 1982; Gist *et al.*, 1990; Haccoun & Saks, 1998).

Plus spécifiquement dans le domaine des services sociaux, Antle, Barbee et van Zyl (2008) signalent que peu de recherches évaluatives ont porté sur le transfert des apprentissages suite à une formation. De même, Curry (2001) mentionne que malgré de nombreuses transformations dans les programmes de formation depuis le milieu des années 1980, les méthodes d'évaluation n'ont pas beaucoup évolué dans le secteur des services sociaux : la plupart des évaluations se limite à l'examen des réactions ou des connaissances acquises. Cependant, Curry (2001) constate que face au faible taux de transfert des apprentissages, celui-ci devient une préoccupation de plus en plus importante. Dans certaines situations, ne pas appliquer, après la formation, les apprentissages réalisés grâce à celle-ci peut engendrer des conséquences indésirables pour les jeunes et leur famille (Curry, 2001).

Les résultats de l'évaluation du *Programme national de formation* de l'Association des centres jeunesse du Québec corroborent le faible taux de transfert des apprentissages suite à la formation d'intervenants-es provenant des centres jeunesse et des centres de santé et des services sociaux (Turcotte, Lamonde & Beaudoin, 2008). L'une des questions étudiées était liée à la modification des comportements en contexte d'intervention, plus précisément à la fréquence et à l'intensité des comportements de transfert suite à la participation au programme de formation. Cette évaluation présentait un devis prétest, posttest et post-posttest douze mois après la formation, mais sans groupe témoin. Entre le prétest et douze mois après la formation, les résultats indiquent que la fréquence augmente significativement pour seulement deux comportements de transfert sur les onze mesurés. Ces deux comportements sont les suivants : vérifier s'il y a présence de violence conjugale dans la famille et évaluer complètement les risques pour l'enfant avant d'élaborer un plan d'intervention. Ainsi, ces résultats renforcent la pertinence d'intensifier les efforts afin d'identifier les stratégies et les conditions optimales du transfert des apprentissages.

Par ailleurs, Park et Jacobs (2008) affirment que les recherches portant sur le transfert ont essentiellement visé à cerner les facteurs influençant le transfert, mais ont peu identifié les types d'intervention les plus susceptibles de le favoriser. C'est pourquoi, les recherches permettent peu d'adresser des recommandations aux milieux de pratique quant aux stratégies à intégrer dans leurs formations. Toutefois, il existe une diversité de stratégies visant à optimiser le transfert et pouvant être intégrées avant, pendant et après une formation. Dans leur synthèse des principales stratégies, Laroche et Haccoun (1999) proposent entre autres celle qui consiste à intégrer des modules particulièrement dédiés au transfert à l'intérieur d'une formation, ces modules étant également nommés des «interventions pour le transfert de formation» (Saks & Haccoun, 2007). Ces modules sont distincts du contenu en tant que tel et ils s'ajoutent généralement à la fin du programme de formation. Malgré le caractère prometteur de cette stratégie, il semble que l'insertion d'un module de transfert à l'intérieur d'une formation dans le domaine de la violence sexuelle n'ait pas encore été étudiée.

Des chercheurs suggèrent également de cerner les effets des modules de transfert sur les variables reconnues pour être significativement corrélées avec le transfert (Alvarez, Salas & Garofano, 2004; Burke & Hutchins, 2007). Parmi ces variables, le sentiment d'autoefficacité présente un intérêt particulier puisqu'il est reconnu comme étant l'un des prédicteurs les plus stables de la performance suite à une formation (Saks & Haccoun, 2007). Ainsi, «plus quelqu'un se sent capable de maîtriser les apprentissages avant de commencer un cours, plus il fera des apprentissages. Plus quelqu'un se sent ensuite capable d'appliquer ce qu'il a appris, plus il va transférer ses apprentissages» (Laroche & Haccoun, 1999, p. 11). Le sentiment d'autoefficacité constitue donc une variable centrale à considérer dans une recherche s'intéressant au transfert des apprentissages. Cette suggestion a été retenue dans la présente recherche. Le transfert est aussi influencé par différents facteurs qui doivent être pris en compte puisqu'ils sont susceptibles de favoriser ou de freiner le processus de transfert des apprentissages suite à une formation. Des chercheurs recommandent d'adopter une

approche de recherche qualitative pour examiner ces facteurs, afin de favoriser une compréhension plus approfondie du transfert, de bonifier les cadres conceptuels et d'interpréter les données de façon plus complète (Burke & Hutchins, 2007; Curry, 1997). La présente recherche tient compte également de cette recommandation.

En somme, la formation en matière de violence sexuelle est nécessaire pour le personnel scolaire. Il importe d'identifier les retombées de cette formation, tant sur le plan des connaissances, des attitudes, du sentiment d'autoefficacité que du transfert des apprentissages. Le caractère embryonnaire de la question du transfert des apprentissages dans la formation d'intervenants-es scolaires à propos de la violence sexuelle, montre la pertinence d'examiner davantage les facteurs associés au transfert et de bonifier les modèles conceptuels actuels.

1.8 LES QUESTIONS, LES OBJECTIFS ET LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

En conséquence de tout ce qui précède, la présente recherche comporte deux volets complémentaires. L'un est d'évaluer une formation dans le domaine de la violence sexuelle destinée aux intervenants-es scolaires de l'ordre d'enseignement secondaire et l'autre est de contribuer aux connaissances scientifiques sur le transfert des apprentissages qui traversent vers d'autres contextes que celui d'une formation.

Cette recherche contribue ainsi à résoudre les questions suivantes:

- 1) Quels sont les effets d'un programme de formation, portant sur la problématique de la violence sexuelle, destiné aux enseignants-es et aux autres intervenants-es scolaires de l'école secondaire?
- 2) Quel est l'impact de l'insertion, dans cette formation, d'un module de transfert des apprentissages?

Les objectifs visés pour répondre à ces questions sont les suivantes:

- (1) dégager les principaux effets produits par un programme de formation sur les connaissances de participants-es, sur leurs attitudes envers la violence sexuelle, sur le transfert des apprentissages et sur leur sentiment d'autoefficacité;
- (2) identifier les effets de l'insertion d'un module de transfert dans cette formation sur les connaissances, les attitudes envers la violence sexuelle, le transfert des apprentissages et le sentiment d'autoefficacité;
- (3) discerner des facteurs individuels, éducatifs et organisationnels ayant facilité ou restreint le processus de transfert des apprentissages suite à la formation en matière de violence sexuelle.

La problématique venant d'être exposée dans ce chapitre, de même que le modèle intégrateur d'Alvarez, Salas et Garofano (2004) présenté dans le prochain chapitre (cadre théorique), ont permis de retenir les hypothèses suivantes dans le cadre de la présente recherche.

H1 : Après la formation, les participants-es obtiendront des scores supérieurs au test de connaissances, au test d'attitudes et au test du sentiment d'autoefficacité.

H2 : L'insertion du module de transfert dans la formation sera associée à des scores supérieurs pour le sentiment d'autoefficacité et à une fréquence plus élevée de comportements de transfert des apprentissages après la formation.

H3 : Un sentiment d'autoefficacité plus élevé sera associé à une fréquence plus élevée de transfert des apprentissages.

1.9 LA PERTINENCE DE CETTE RECHERCHE

La pertinence sociale de cette recherche réside d'abord dans l'évaluation de l'efficacité d'une formation des intervenants-es scolaires en matière de violence sexuelle, au niveau des connaissances, des attitudes, des apprentissages transférés et du sentiment d'autoefficacité. Tel qu'exposé dans la problématique, il y a un manque flagrant de préparation et de formation en matière de violence sexuelle pour l'ensemble des intervenants-es œuvrant auprès des jeunes. Il devient donc crucial que la participation à une formation spécifique dans ce domaine mène à une réutilisation des apprentissages chez les enseignants-es et les intervenants-es en milieu scolaire. Les résultats de cette recherche permettent, entre autres, de porter un jugement sur la valeur de cette formation en matière de violence sexuelle et de formuler des recommandations afin d'optimiser ses retombées pour le milieu scolaire.

Au Québec, le réseau des CALACS compte près de 35 centres qui pourront utiliser les connaissances générées par la présente recherche, sans compter d'autres organismes qui dispensent de la formation en matière de violence sexuelle aux intervenants-es scolaires et non scolaires, de même que l'ensemble des organisations qui offrent des formations pour des problématiques connexes (violence dans les relations amoureuses, hypersexualisation...). Une forte majorité de ces milieux de pratique ne disposent pas des ressources suffisantes pour implanter certaines stratégies recommandées dans le développement professionnel, comme un programme de supervision. De plus, il est fréquent que les milieux de pratique libèrent leur personnel pour une formation ponctuelle offerte par un organisme externe, sans qu'elle soit soutenue par une structure de développement professionnel planifiée. Par conséquent, considérant le faible taux de transfert des apprentissages, le fait de pouvoir associer l'insertion d'un module de transfert à des gains supérieurs au niveau du transfert et du sentiment d'autoefficacité représente un intérêt certain. Ultiment, il faut espérer que ces formations soient bénéfiques pour les jeunes, car

les intervenants-es doivent développer les compétences pour pouvoir remplir leur rôle de prévention en matière de violence sexuelle.

Sur le plan de sa pertinence scientifique, cette recherche contribue au développement des connaissances scientifiques pour le domaine des Sciences de l'éducation. Cet apport se situe à plusieurs niveaux. Elle fournit des informations sur les facteurs pouvant optimiser le transfert des apprentissages en documentant l'impact de l'insertion d'un module de transfert sur le transfert des apprentissages. Également, elle explore l'effet de ce dernier sur le sentiment d'autoefficacité qui est reconnu comme l'une des variables empiriquement associées au transfert des apprentissages, encore peu étudié et la présente recherche contribue à combler ce manque. Comme le transfert des apprentissages ne semble pas avoir fait l'objet d'études dans le domaine de la violence sexuelle, cette recherche ajoute à la compréhension du transfert dans ce contexte bien précis, notamment par son objectif de discerner les facteurs influençant le transfert suite à ce type de formation d'intervenants-es dans le milieu scolaire.

Une autre contribution de la présente recherche se situe au niveau méthodologique. En effet, la présente recherche démontre une certaine originalité en recourant à une méthodologie mixte qui permet d'enrichir la compréhension des facteurs impliqués dans le transfert, dans un contexte d'évaluation. De plus, l'un des instruments élaborés et utilisés permettra de documenter le transfert en termes de manifestations concrètes, et non seulement quant à l'intention de transférer, comme c'est le cas dans plusieurs recherches précédentes (Burke & Hutchins, 2007).

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Deux référentiels servent d'assises théoriques pour la présente recherche : le modèle d'Alvarez, Salas et Garofano (2004) ainsi que le modèle d'évaluation de Stufflebeam (2000) ou nommé la « Logique CIPP » (contexte, intrants, processus, produits). Ces référentiels seront détaillés dans ce chapitre. Mais auparavant, il importe de tracer le portrait des travaux de recherche effectués sur la formation et le transfert des apprentissages et aussi de définir les concepts impliqués.

2.1 ÉTAT DES CONNAISSANCES

Parmi les recherches qui se sont intéressées à l'évaluation du transfert des apprentissages suite à une formation, il convient de porter attention à celles qui se sont penchées sur les modules de transfert et sur le sentiment d'autoefficacité. Même si ces recherches présentent certaines limites méthodologiques qui doivent être prises en compte, il importe également de s'attarder aux recommandations des chercheurs concernant la formation et le transfert des apprentissages.

2.1.1 Les facteurs associés au transfert des apprentissages

Traditionnellement, les recherches portant sur le transfert ont particulièrement exploré les principes d'apprentissage à respecter à l'intérieur des activités éducatives. Ces principes sont au nombre de quatre : les éléments identiques, les principes généraux, les conditions de pratiques et la variabilité des stimuli (Baldwin & Ford, 1988; Curry, 1997; Dunberry & Péchard, 2007; Saks & Haccoun, 2007). Respectivement, ces principes signifient que le transfert des apprentissages est favorisé par la présence d'éléments très similaires entre les situations exercées en

formation et la tâche au travail, par l'apprentissage des principes généraux plutôt que par l'apprentissage des tâches spécifiques, par les conditions de pratique (par exemple : rétroaction) et par la variété des exemples introduits durant la formation.

Outre ces principes, plusieurs recherches permettent d'identifier des facteurs qui contribuent de façon significative au transfert des apprentissages. Ces facteurs se classent en trois catégories : les facteurs associés au participant, à l'environnement de travail et ceux associés au programme de formation (Baldwin & Ford, 1988; Burke & Hutchins, 2007; Ford & Weissbein, 1997; Haccoun & Saks, 1998; Russ-Eft, 2002). Trois récentes recensions des écrits précisent les variables qui démontrent des relations significatives avec le transfert des apprentissages (Alvarez, Salas *et al.*, 2004; Burke & Hutchins, 2007; Grossman & Salas, 2011). Ces facteurs, présentés dans le Tableau 2.1, illustrent que le transfert des apprentissages est un phénomène multidimensionnel. Les facteurs associés au participant sont, entre autres, l'utilité perçue des apprentissages et le sentiment d'autoefficacité personnelle. La seconde catégorie, celle des facteurs reliés au programme, comprend notamment les modules de transfert des apprentissages. La troisième catégorie, soit l'environnement de travail, réunit plusieurs facteurs dont les opportunités d'application et le soutien du milieu.

Quelques recherches dans le domaine des services sociaux, qui est un domaine présentant un certain rapprochement avec le contexte de la présente recherche, rapportent également la présence de liens significatifs entre certains facteurs et le transfert. Dans la recherche de Curry, McCarragher et Dellman-Jenkins (2005), ces variables sont le soutien des collègues, le soutien en supervision, l'application d'un plan d'action et le volume des dossiers. Les résultats de la recherche de Patterson (2004) suggèrent d'ajouter l'empathie, les apprentissages réalisés lors d'une formation et la pratique des comportements. Plus récemment, la recherche de Antle, Barbee et van Zyl (2008) a mis en évidence des liens significatifs entre le transfert et la motivation à apprendre, le soutien en supervision et les apprentissages.

Tableau 2.1 Facteurs associés au transfert des apprentissages

Participant-e	Programme de formation	Environnement de travail
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentiment d'efficacité personnelle ^{1,2,3} ▪ Motivation avant la formation ^{1,2} ▪ Motivation à apprendre³ ▪ Motivation à transférer³ ▪ Motivation intrinsèque vs extrinsèque ² ▪ Aptitudes cognitives^{1,2,3} ▪ Personnalité (ouverture à l'expérience) ² ▪ Utilité perçue face aux apprentissages ^{1,2,3} ▪ Anxiété ou sentiments négatifs ² ▪ Planification de la carrière ² ▪ Engagement dans l'organisation ² ▪ Locus of control ^{1,2} 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objectifs clairs et connus des participants-es ² ▪ Respect des principes d'apprentissage (éléments identiques, principes généraux, conditions de pratique, rétroaction et variabilité des stimuli) ^{1,2} ▪ Modelage incluant des modèles positifs et négatifs ou apprentissage par erreur ^{2,3} ▪ Correspondance entre le contenu et les tâches de l'apprenant-e ^{2,3} ▪ Niveau de difficulté élevé des tâches demandées ² ▪ Interventions post formation (module de transfert) ^{1,2} ▪ Gestion des erreurs (promouvoir le transfert et souligner les impacts négatifs dans le cas de non-transfert) ³ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Opportunités d'application ^{2,3} ▪ Soutien du milieu (cadre ou collègues) ^{2,3} ▪ Climat de transfert de l'organisation ^{2,3} ▪ Culture d'apprentissage ou opportunités d'apprentissage suite à la formation (follow-up) ³

¹ Alvarez, Salas et Garofano (2004)

² Burke et Hutchins (2007)

³ Grossman et Salas (2011)

Une autre recherche dans le domaine des services sociaux, celle de Curry (1997), visait à identifier les facteurs qui affectent la perception du transfert des apprentissages chez les travailleurs sociaux (n=598) suite à une formation. Pour ce faire, Curry (1997) a construit un questionnaire de 68 items comprenant onze sous-échelles. Les résultats indiquent onze facteurs significativement corrélés avec la perception du transfert trois mois après la formation. Les analyses de régression effectuées ont permis de déterminer la contribution de chaque facteur pour expliquer la variable du transfert. Le chercheur classe ces facteurs selon trois niveaux d'importance. Les trois facteurs-clés sont la pertinence de la formation pour la mise en application éventuelle au travail (34% de la variance), l'utilisation des stratégies d'apprentissage et de transfert par le formateur (*trainer adult learning*) puis la perception des apprentissages. Les trois facteurs importants sont la présence d'un plan de mise en application, la préparation avant la formation, puis la congruence entre la formation et le milieu de travail. Les cinq derniers facteurs, présentant une corrélation plus faible avec la perception du transfert, sont le soutien offert en supervision, le soutien du milieu de travail et de la direction, les expériences antérieures de formation, le soutien des collègues, puis la motivation précédant la formation. Bien que les résultats indiquent que le facteur «plan de mise en application» prédit significativement la perception de transfert trois mois après la formation, la recherche ne mesurait pas l'impact d'une forme précise donnée à un module particulier au sein de la formation.

Ainsi, les recherches ont permis le repérage de certains facteurs susceptibles de contribuer au transfert des apprentissages qui peuvent servir de points de repère pour mettre en place des conditions optimales de transfert dans les situations éducatives comme l'est la formation d'intervenants-es. La présente recherche s'intéresse tout particulièrement à l'une de ces stratégies d'accroissement du transfert, soit l'insertion à l'intérieur d'une formation d'une section appelée «module de transfert» complètement dédiée à favoriser le transfert des apprentissages.

2.1.2 Les recherches ayant étudié les effets des modules de transfert sur le transfert des apprentissages

Pour Alvarez, Salas et Garofano (2004), de même que pour Saks et Haccoun (2007), les résultats de recherche produits pendant la dernière décennie suggèrent que l'insertion de modules de transfert peut accroître le transfert des apprentissages. Les quelques recherches portant sur l'étude de l'un ou l'autre des types de modules de transfert ont été effectuées suite à des formations visant l'apprentissage des habiletés de communication ou des techniques de prises de notes, l'application d'un nouveau cadre de référence pour les soins infirmiers ou encore, dans le domaine de la protection de l'enfance. Or, les écrits consultés ne présentent pas de recherches sur l'impact d'un type précis de module de transfert dans le domaine de la violence sexuelle.

Généralement, les types de module de transfert des apprentissages étudiés sont l'autorégulation, l'auto-observation, la détermination d'objectifs, la prévention des rechutes et le plan d'action personnalisé. Certaines recherches suggèrent que l'insertion d'un module de transfert à la fin d'une formation est associée à une utilisation accrue des apprentissages réalisés pendant une formation. Notamment, c'est le cas pour l'autorégulation (Frayne & Latham, 1987; Gist, Stevens & Bavetta, 1991), pour l'auto-observation (Murtada & Haccoun, 1996), et pour la détermination d'objectifs (Brown, 2005; Gist *et al.*, 1991; Richman-Hirsch, 2001; Wexley & Baldwin, 1986). Le module de prévention des rechutes semble associé à des résultats plus variables à travers les recherches (Burke, 1997; Burke & Baldwin, 1999; Gaudine & Saks, 2004). Par ailleurs, une recherche évaluative dans le domaine de la protection de l'enfance, portant sur le module du plan d'action personnalisé, indique que 90% des actions inscrites dans les plans personnels ont été réalisées deux mois après la formation (Ayers-Lopez, Sanderson & Richardson, 2001). Cependant, cette dernière recherche présente certaines limites importantes car elle ne comportait pas de prétest ni de groupe témoin.

Les résultats de recherche sur l'impact des modules de transfert paraissent divergents ou, du moins, modestes. Par exemple, Gaudine et Saks (2004) ont réalisé une recherche qui permettait de mesurer les effets du module de la prévention des rechutes et celui du «transfer enhancement» suite à une formation de deux jours offerte aux infirmières. Cette formation visait l'application d'un nouveau cadre de référence pour les soins de santé. Toutes les participantes ont obtenu des scores significativement plus élevés au postest et aux post-postests pour le sentiment d'auto-efficacité et les comportements de transfert. Néanmoins, les résultats ne présentaient pas de différences statistiquement significatives entre le groupe expérimental et le groupe témoin. Les résultats sont semblables dans la recherche de Burke (1997) qui évaluait l'impact d'un module de prévention des rechutes sur le maintien des connaissances et des habiletés suite à un atelier portant sur la communication : le groupe expérimental présentait des scores plus élevés pour la rétention du contenu, l'utilisation des stratégies de transfert et l'utilisation des habiletés apprises, mais il n'y a pas eu de différence statistiquement significative avec le groupe témoin. Cependant, les résultats de cette recherche montrent l'existence d'une relation statistiquement significative entre l'utilisation des stratégies de transfert et l'utilisation des habiletés apprises, puis entre l'utilisation des stratégies de transfert et la rétention du contenu de l'atelier. Un dernier exemple est fourni par la recherche de Murtada et Haccoun (1996) : les résultats indiquent que l'utilisation des stratégies de prise de notes s'est accrue dans le groupe utilisant l'auto-observation, comparé au groupe témoin, mais non dans le groupe utilisant la détermination d'objectifs.

Ainsi, des chercheurs-es concluent que des recherches supplémentaires sont nécessaires afin de mieux cerner les effets de ces interventions sur le transfert des apprentissages à l'intérieur de contextes variés de formation (Burke & Hutchins, 2007; Russ-Eft, 2002). L'un de ces contextes doit être celui de la formation dans le domaine des problématiques sociales, comme la violence sexuelle à l'égard des jeunes. Aucune recherche n'a pu être relevée en ce qui concerne l'introduction d'un module

de transfert dans ce contexte de formation. C'est pourquoi la présente recherche vise à vérifier si l'insertion d'un module de transfert est associée à des gains au niveau du transfert des apprentissages suite à la formation en matière d'agression sexuelle.

2.1.3 Les recherches sur les effets des modules de transfert sur le sentiment d'autoefficacité

Des chercheurs-es suggèrent de cerner les effets de l'insertion d'un module de transfert sur les variables reconnues pour être significativement corrélées avec le transfert (Alvarez, Salas *et al.*, 2004; Burke & Hutchins, 2007). Parmi ces variables, le sentiment d'autoefficacité présente un intérêt particulier puisqu'il est associé à des résultats plus constants avec le transfert des apprentissages (Alvarez, Salas *et al.*, 2004), étant l'une de ses variables prédictrices (Bandura, 2003).

Peu de recherches ont visé à mesurer les effets du type de module de transfert sur cette variable, mais certaines tendent à démontrer que ces modules favorisent une augmentation du sentiment d'autoefficacité (Brown & Morrissey, 2004; Gist *et al.*, 1991). D'autres recherches ne présentent pas de différences statistiquement significatives entre le groupe témoin et le groupe expérimental (Brown, 2005; Morin & Latham, 2000), mais ces deux dernières recherches comportent des limites méthodologiques pouvant expliquer partiellement cette absence de différence. D'abord dans la première recherche (Brown, 2005), le groupe témoin n'a pas bénéficié de module de transfert, mais il a participé à une discussion de groupe portant sur l'importance du transfert des apprentissages : cette activité peut avoir influencé les résultats. Dans la recherche de Morin et Latham (2000), les modules de transfert étaient étalés sur une période de deux semaines, augmentant ainsi le risque de contamination entre les participants-es travaillant à la même usine. Ces conditions expérimentales incitent donc à nuancer les résultats obtenus.

Ainsi, il est souhaitable que de nouvelles recherches cernent les effets des différents modules de transfert sur les variables associées au transfert des apprentissages, particulièrement pour la variable du sentiment d'autoefficacité. En somme, si des gains au niveau du sentiment d'autoefficacité sont associés à l'insertion, dans la formation, d'un type de module de transfert, cette stratégie devient d'autant plus prometteuse. C'est pourquoi la présente recherche tient compte de cette recommandation. Elle tentera également de pallier les limites identifiées dans les recherches recensées.

2.1.4 Les limites méthodologiques des recherches menées à ce jour

Dans la méthodologie des recherches, Burke et Hutchins (2007) soulignent certaines limites de celles menées à ce jour portant sur le transfert des apprentissages. D'autres recherches recensées comportent aussi d'autres limites. Voici ces principales limites.

Certaines recherches ont utilisé des instruments qui permettaient d'évaluer la motivation à transférer ou l'intention de le faire (Burke, 1997; Murtada & Haccoun, 1996), la perception d'avoir transféré (Chiaburu & Marinova, 2005; Curry, 1997), mais non l'observation directe ou indirecte des comportements de transfert. Il s'agit donc d'une première limite importante. À titre d'exemple, l'instrument de Curry (1997) comprenait un seul énoncé général sur la perception de transfert («j'ai utilisé mes connaissances et mes habiletés apprises en formation avec les clients»). L'instrument de Chiaburu et Marinova (2005) comptait six items (par exemple : «je peux mieux accomplir mon travail en utilisant les nouveaux apprentissages acquis en formation»).

D'autres recherches ont cependant utilisé des instruments permettant l'observation des manifestations de transfert des apprentissages. Par exemple, dans la recherche de Burke (1997), les participants-es complétaient quotidiennement un journal pour

consigner leurs comportements. Pour leur part, Gaudine et Saks (2004) ont construit un questionnaire de 29 items portant sur les comportements de transfert qui a été complété par le supérieur hiérarchique de chaque participant-e (par exemple : «créer une relation de collaboration avec la famille du patient»). Il en va de même dans la recherche d'Antle *et al.* (2008) qui ont utilisé un inventaire de comportements de transfert basé sur les objectifs de la formation. De leur côté, Burke et Baldwin (1999) ont opté pour un instrument de sept items complété par les subalternes des participants-es. Enfin, dans la recherche québécoise de Turcotte, Lamonde et Beaudoin (2008), les participants-es complétaient un questionnaire sur le transfert en répondant à une liste de onze comportements d'intervention (par exemple : «j'évalue complètement les risques pour l'enfant avant d'élaborer un plan d'intervention»).

L'absence d'instruments uniformisés à travers les différentes recherches réalisées constitue une autre difficulté qui limite les résultats. À ce sujet, Geber (1995, dans Curry 1997) considère que l'étude du transfert des apprentissages demeure difficile, car il s'agit d'évaluer des comportements humains dans des contextes différents d'une recherche à l'autre. Ainsi, les recherches recensées ont fait face au défi d'élaborer des instruments adaptés au contexte spécifique de la formation. Selon Ford (1994), puisque le transfert des apprentissages n'est pas un concept statique, il doit être défini pour être pertinent au contexte de formation et aux objectifs poursuivis par le programme. Afin de déterminer ce qui sera considéré comme un transfert suite à une situation d'apprentissage, Ford (1994) suggère de répondre aux quatre questions suivantes. D'abord, qu'est-ce que le programme vise à modifier chez les participants? Ensuite, quels comportements (connaissances, habiletés, attitudes) sont anticipés pour être transférés, et dans quel contexte est-il souhaité qu'ils soient réutilisés? Puis, quelles seront les barrières et quels seront les facilitateurs au transfert des apprentissages? Finalement, pendant combien de temps les apprentissages doivent-ils être maintenus? Ces questions ont constitué des points d'ancrage dans l'élaboration

de l'instrument de mesure du transfert des apprentissages, tel que présenté plus loin (chapitre III sur la méthodologie).

Une troisième limite aux recherches réalisées est le court délai entre la fin d'une formation et la mesure de transfert des apprentissages. Sur ce point, Curry (1997) rappelle que le délai de trois à douze mois est approprié pour évaluer le transfert des apprentissages vers le travail. Dans les recherches consultées, ce délai variait de trois semaines (Burke, 1997) à six mois (Clarke, 2002; Gaudine & Saks, 2004). Seulement une minorité de recherches ont réalisé un post-postest de deux mois et plus après la formation. La recherche de Turcotte, Lamonde et Beaudoin (2008) est unique sur ce point, puisque ce délai variait de six mois à 24 mois, avec une moyenne de 14,5 mois. Ce constat rejoint celui de Gaudine et Saks (2004) qui ont souligné que le transfert des apprentissages est généralement évalué quelques semaines suivant la fin de la formation, limitant ainsi les opportunités de transférer les apprentissages. Notamment, Antle *et al.* (2008) estiment que le délai d'un mois n'a pas été assez long pour détecter des changements en lien avec le transfert. D'un autre côté, Curry (1997) indique que des répondants-es de l'échantillon ont eu de la difficulté à répondre au questionnaire portant sur le transfert, compte tenu du délai trop long de trois mois entre la formation et le post-postest. La méthode des mesures répétées semble ainsi présenter un certain intérêt; toutefois le délai doit permettre des opportunités de transfert.

Par ailleurs, Péladeau, Forget et Gagné (2005) soulignent l'absence de mesures pour établir le degré d'acquisition et de rétention des connaissances dans plusieurs recherches, alors que ces composantes sont des conditions nécessaires au transfert des apprentissages. Néanmoins, parmi les recherches recensées, plusieurs incluent une mesure du degré d'acquisition ou de rétention du contenu, ce qui est également le cas dans la présente recherche.

Une autre limite identifiée dans les recherches recensées est l'absence de mesures prises pour vérifier l'uniformité du programme de formation. Il s'agit pourtant d'une variable à contrôler pour établir la fidélité du programme prévu, davantage lorsque plusieurs sessions de formation sont dispensées à des groupes différents. À titre d'exemple, Antle *et al.* (2008) ont choisi l'enregistrement et l'observation de la formation pour leur recherche.

2.1.5 Les recommandations pour les recherches futures

Sur le plan des recommandations, Kirkpatrick (1998) suggère certaines pistes méthodologiques pour l'évaluation du transfert. Il recommande notamment un devis prétest-posttest incluant un groupe témoin, un délai suffisant entre la formation et la mesure de transfert des apprentissages afin d'accroître les opportunités d'application, des mesures répétées et des instruments administrés à différentes sources (participant-e, superviseur-e, subordonné-e, ...).

Les recherches recensées sont très majoritairement quantitatives. Curry (1997, 2001) soutient que la combinaison d'une approche quantitative et d'une approche qualitative est à privilégier pour étudier le transfert des apprentissages. Pour ce chercheur, la mesure permet d'évaluer l'étendue ou la somme du transfert, alors que les données qualitatives permettent une compréhension plus approfondie des facteurs facilitateurs ou nuisibles au transfert des apprentissages. Burke et Hutchins (2007) recommandent également d'utiliser une méthodologie mixte afin de bonifier les cadres conceptuels et d'interpréter les données de façon plus complète. De plus, Curry (1997) suggère d'explorer les résultats inattendus du transfert des apprentissages à l'aide d'instruments qualitatifs.

Par ailleurs, Curry (2001) estime nécessaire de développer des indicateurs génériques et les indicateurs spécifiques du transfert des apprentissages. Pour cet auteur, le

développement d'indicateurs génériques permet de comparer différentes formations ou la même formation auprès de différentes clientèles, pouvant ainsi favoriser la recherche expérimentale. Pour cet auteur, l'effet d'un type de module de transfert est un exemple d'indicateur générique. Il ajoute qu'il est également nécessaire d'inclure des indicateurs de transfert qui soient spécifiques à la formation soumise à l'étude, afin d'identifier quel contenu de la formation est transféré ou non. Dans ce cas, l'un des instruments utilisé peut prendre la forme d'un inventaire d'observations à compléter par les participants-es, par les collègues ou par les superviseurs-es.

L'état des connaissances actuelles permet ainsi de constater davantage la pertinence scientifique de la présente recherche et d'orienter les choix méthodologiques. Il convient maintenant de clarifier les perspectives théoriques de cette recherche.

2.2 LES PRINCIPAUX CONCEPTS

Cette recherche accorde une importance particulière au concept de la formation d'intervenants-es, à celui du transfert des apprentissages et à celui du module de transfert. À ces concepts s'ajoutent les réactions des participants-es suite à la formation, les connaissances, les attitudes et le sentiment d'autoefficacité. Tous ces concepts sont définis ici, mais le cas échéant, les conceptions ou les fondements théoriques de ce qu'ils représentent sont aussi présentés.

2.2.1 La formation d'intervenants-es

L'un des concepts centraux de la présente recherche est celui de la formation. D'abord, chaque formation constitue une série de situations d'apprentissage mettant en relation les composantes suivantes : le sujet, l'objet, le milieu et l'agent (modèle SOMA de Legendre, 2005). Ce sujet est l'apprenant-e, ici les intervenants-es qui suivent la formation; l'objet représente les objectifs et le contenu; l'agent est le formateur-trice et les autres ressources en soutien; puis le milieu est l'environnement

dans lequel la situation se déroule. Ces situations d'apprentissage sont orientées selon l'un ou l'autre des modèles éducationnels issus des différents courants philosophiques qui président à l'éducation et à la formation.

En effet, toute formation d'intervenants-es repose sur l'un ou l'autre des modèles éducationnels classifiés en différentes typologies (Bertrand & Valois, 1999; Joyce & Weil, 1996; Joyce, Weil & Calhoun, 2009; Raby & Viola, 2007). L'une de ces typologies est celle des quatre familles de modèles d'enseignement de Joyce et Weil (Joyce & Weil, 1996; Joyce, Weil & Calhoun, 2009). Ces auteurs distinguent les modèles de la famille comportementale, la famille du traitement de l'information, la famille du développement personnel et la famille de l'interaction sociale (ces familles correspondent respectivement au courant behavioriste, cognitiviste, humaniste et socioconstructiviste dans la typologie de Raby et Viola, 2007). La première famille, soit celle des modèles behavioristes, se préoccupe essentiellement de la mise en place d'un environnement éducatif favorisant la modification des comportements observables et mesurables, notamment grâce à la rétroaction, la répétition et la pratique. La seconde famille, soit celle du traitement de l'information, vise principalement à favoriser le développement des stratégies cognitives permettant l'acquisition, l'organisation et la mémorisation des informations. Quant à la famille du développement de la personne, elle se centre tout particulièrement sur l'individu, sa compréhension de lui-même, sa croissance personnelle, ses responsabilités, ses aspirations et ses besoins. Enfin les modèles s'inscrivant dans la quatrième famille, soit celle de l'interaction sociale, favorisent un environnement éducatif centré sur les interactions entre les individus et la société; ils visent l'amélioration des capacités de l'individu à coopérer et à s'engager dans la vie démocratique.

Par conséquent, chacune des familles de modèles éducationnels met l'accent sur l'une ou l'autre des composantes de la situation d'apprentissage du modèle SOMA (sujet, objet, milieu, agent). À titre d'exemple, la composante «objet» est accentuée dans les

modèles de traitement de l'information alors que les modèles du développement de la personne mettent l'emphase sur la composante du «sujet». Dans les modèles de l'interaction sociale, la relation entre le «sujet» et le «milieu» occupe une place privilégiée.

Par rapport à ces modèles éducationnels, la formation du CALACS-Laurentides étudiée dans la présente recherche s'inscrit à la jonction entre les modèles du développement de la personne et ceux de l'interaction sociale. En effet, cette formation emprunte des méthodes d'enseignement de la première famille de modèles, soit le jeu de rôle et la simulation, et à celle de la deuxième famille, comme l'étude de cas et le débat.

Même orientée par ces fondements théoriques éducationnels, la définition retenue pour le concept de la formation peut donner lieu à certaines confusions, entre autres lorsque le concept est utilisé dans des expressions comme la formation continue, la formation des adultes ou la formation professionnelle. L'une des explications possibles de cette confusion est la diversité et l'instabilité qui caractérisent le domaine de l'éducation aux adultes (Titmus & Bureau international d'éducation, 1979). Cependant, la distinction entre éducation (*education*) et formation (*training*) permet d'établir une première frontière sémantique. Il semble que la distinction est plus nette dans le vocabulaire anglais entre *education* et *training* que dans la langue française entre *éducation* et *formation* (Titmus & Bureau international d'éducation, 1979, ci après BIT). D'ailleurs, Nader (1979 in English, 2005) a distingué les mots *training* et *education* en affirmant que le premier fait référence à la préparation de l'individu pour une tâche actuelle et spécifique alors que le second est associé à la préparation de l'individu pour une future tâche. Dans les dernières décennies, le terme formation a changé pour inclure toutes les activités d'enseignement associées au travail alors que le terme éducation a plutôt été associé au processus d'éducation de base (English, 2005). En Europe, le terme formation est associé à

l'expression *vocational education and training* qui intègre la notion de l'apprentissage tout au long de la vie. Par conséquent, l'utilisation du terme éducation et celui de formation, comme synonyme, s'avère inappropriée. Quant aux expressions *formation professionnelle* et *formation d'appoint*, elles ne s'appliquent pas à la formation étudiée dans la présente recherche. En effet, ces expressions font référence à une situation d'apprentissage d'un métier, d'une tâche, d'un emploi, d'une fonction, d'une technique ou d'une profession (par exemple: Fernandez, 1988; Legendre, 2005). La formation professionnelle est associée particulièrement aux processus d'apprentissage qui visent la qualification ou la diplomation et la formation d'appoint consiste à permettre «d'accéder au degré supérieur du poste occupé ou à un emploi différent» (Legendre, 2005, p. 688), ce sens étant inapproprié pour définir le concept de formation tel qu'il est entendu dans la présente recherche.

Or, l'analyse de différentes définitions du concept de formation permet d'identifier quatre principales caractéristiques. D'abord, la formation est soit une procédure de transmission (English, 2005), soit un processus d'acquisition (Association des cadres scolaires du Québec, 2004; Hills, 1982). Ensuite, la formation vise des résultats qui peuvent être l'acquisition, le développement ou encore la modification des attitudes, des connaissances, des valeurs et des aptitudes. Dans tous les cas, la formation vise des résultats. En outre, la fonction de la formation est variable : permettre à une personne d'exécuter une tâche, d'augmenter le rendement dans l'emploi, d'accroître la performance ou encore de contribuer au développement global de l'être humain. Enfin, la formation suppose l'utilisation de stratégies pédagogiques (Association des cadres scolaires du Québec, 2004; English, 2005; Hills, 1982).

Un autre élément majeur de définition concerne la nature formelle ou informelle d'une formation. Selon le Bureau international du Travail (1987, p. 37), la formation non formelle est davantage un « programme de formation souple, sans structure précise, pouvant être rapidement modifié et adapté aux besoins de chacun et dispensé

selon les nécessités »; à l'inverse, la formation formelle est dispensée dans un lieu précis, à l'intérieur d'un programme structuré comprenant des objectifs d'apprentissage et des modalités d'évaluation. Au niveau opérationnel, la formation formelle comporte une phase de préparation (objectifs, contenu, stratégies, durée, clientèle visée...), une phase de réalisation et une phase d'évaluation (English, 2005). Pour Fernandez (1988, p. 11), une formation qualifiée de formelle implique « ...des opérations à caractère éducatif qui ont pour objectif des changements comportementaux (savoir, ressentir ou savoir-faire) reliés ou nécessaires à l'accomplissement d'un ensemble d'actes qui configurent une tâche, un rôle, une responsabilité. ». Dans la présente recherche, la formation dispensée sera formelle puisqu'elle répond aux conditions préalablement énoncées, même si elle ne conduit pas à une attestation ou à un diplôme reconnu par un établissement d'enseignement.

Compte tenu de ce qui précède, une définition complète de la formation doit représenter sa nature formelle, ses objectifs, son contexte, son contenu et ses stratégies pédagogiques. Par conséquent, la définition retenue pour le concept de formation d'intervenants-es est la suivante :

un ensemble formel de situations d'apprentissage permettant aux individus d'acquérir des connaissances et de développer des attitudes qui seront ultérieurement appliquées à l'intérieur de leur pratique professionnelle; ce processus de formation est planifié en regard d'objectifs, de contenus et de stratégies pédagogiques adaptés au domaine spécifique de formation.

2.2.2 Le transfert des apprentissages

L'autre concept important dans cette recherche, soit le transfert des apprentissages, n'est pas récent et des recherches ont été réalisées sur ce sujet dès le début du XX^e siècle (Bracke, 1998; Tardif & Pesseau, 1998). Celles de Thorndike et Woodworth

les ont amenés à élaborer la théorie des éléments communs qui a fortement dominé les recherches du XX^e siècle (Tardif, 1999). Le postulat de base de cette théorie est le suivant : plus deux tâches se ressemblent, plus le transfert est élevé (Tardif & Presseau, 1998). Par la suite, d'autres théories ont développé différentes compréhensions du transfert des apprentissages, faisant émerger différentes définitions et plusieurs schèmes explicatifs.

Pour Frenay (2004), deux principaux courants ont investi de façon marquée la recherche dans le domaine du transfert : le courant empiriste et le courant rationaliste. Le courant empiriste s'inscrit dans le paradigme behavioriste. Les behavioristes se sont fortement inspirés de la théorie des éléments communs pour définir l'apprentissage comme un processus stimuli-réponses et pour développer le concept de généralisation, qui permet d'adapter des connaissances acquises dans d'autres situations similaires. Le transfert devient donc possible lorsque l'individu réutilise les associations stimuli-réponses dans d'autres contextes partageant des éléments communs (l'individu doit d'abord reconnaître les éléments communs). Dans ce courant, la méthode classique en recherche est de vérifier dans quelle mesure l'apprentissage d'une tâche «A» influence la tâche «B» (par exemple, en mesurant le temps de réalisation ou le nombre de répétitions nécessaires pour compléter une tâche). Quant au courant rationaliste, associé au cognitiviste, à la Gestalt psychologie et au constructiviste, il s'intéresse davantage aux processus internes impliqués dans le transfert et aux interactions entre l'activité cognitive et l'environnement. Dans ce paradigme, le processus du transfert nécessite que l'individu analyse la tâche exigée par la situation et son contexte puis qu'il active ses connaissances afin de la résoudre. Dans ce courant, la méthode classique de recherche est de soumettre un problème à résoudre afin de vérifier la présence ou l'absence de transfert des apprentissages chez l'individu.

Par ailleurs, Toupin (1995) propose une autre classification de six schèmes explicatifs du transfert des apprentissages, dont trois réunissent les principaux auteurs dans le domaine : le schème causal, le schème structural et le schème fonctionnel⁷. Dans le premier, le schème causal, le transfert est expliqué par une série de facteurs, dont la nature des stimuli utilisés lors de la situation de formation. Les théories behavioristes s'inscrivent dans cette catégorie, tout comme celle des éléments identiques et du paradigme stimuli-réponse. Les auteurs s'inscrivant dans le schème structural définissent le transfert davantage par l'influence d'une compétence ou d'un apprentissage antérieur sur un nouvel apprentissage ou encore, par l'effet d'un apprentissage initial sur un apprentissage subséquent (Ausubel & Robinson, 1969; De Landsheere, 1992; Ellis, 1965; Lobato, 2006).

Dans le second, le schème structural, le transfert est expliqué par les structures et les stratégies cognitives. Les théories développementales et les théories cognitives se classent dans cette catégorie, de même que les travaux de Tardif (1999) en milieu scolaire québécois. Ici, le transfert des apprentissages est défini essentiellement comme un mécanisme cognitif qui permet à la personne de construire son savoir en utilisant ses apprentissages antérieurs pour construire de nouveaux apprentissages (Bracke, 1998; Tardif, 1999; Tardif & Presseau, 1998). Cette construction de savoir peut être réalisée, entre autres, grâce à la qualité du codage de l'information, au raisonnement analogique, à la résolution de problèmes, à la régularisation, etc. Le modèle de la dynamique du transfert, proposé par Tardif (1999), s'inscrit évidemment

⁷ Trois autres schèmes complètent la classification de Toupin (1995). Le schème herméneutique, qui comprend notamment la théorie gestaltiste, explique que le «transfert est conditionné par son appartenance à un champ symbolique qui établit des connexions porteuses de significations» (p.134); ainsi, la compréhension joue un rôle plus important que la mémorisation. Quant au schème actanciel, il explique le transfert des apprentissages par les modes d'action des personnes qui déterminent ce transfert; ces modes d'action sont conditionnés par les interactions sociales qui se tissent autour des nouveaux apprentissages. Finalement, le schème dialectique envisage le transfert des apprentissages comme un changement désiré (situation idéale), mais soumis à des tensions et à des contradictions.

dans ce schème. Ce chercheur précise les trois moments nécessaires au processus de transfert des apprentissages : la contextualisation (apprentissage signifiant et contextualisé), la décontextualisation (extraire des règles ou des principes généraux adaptables à d'autres contextes) et la recontextualisation (apprentissage repris dans d'autres contextes). Selon Tardif (1999), le passage d'une catégorie de connaissances à une autre n'est pas un mécanisme de transfert (par exemple, d'une connaissance déclarative à une connaissance procédurale). Pour cet auteur, le transfert requiert que la personne recontextualise l'apprentissage, mais ce ne sont pas toutes les situations de recontextualisation qui sont des moments de transfert (par exemple, appliquer vingt fois une règle de mathématique). C'est pourquoi Tardif (1999) souligne que des situations de répétition, de pratique ou d'exercice ne sont pas un processus de transfert. De plus, à l'inverse d'Haccoun *et al.* (1993), Tardif (1999, p. 60) précise que «des situations de réutilisation d'un apprentissage peuvent être exclusivement de l'ordre de l'application d'une connaissance ou d'une compétence : dans ce cas, il n'est nullement question de transfert».

Selon la perspective constructiviste de Frenay (1996, 2004), qui est également associée au schème structural, deux mécanismes sont à l'œuvre dans le processus de transfert. Ces mécanismes sont l'assimilation des informations venant de la nouvelle situation (en mobilisant les connaissances antérieures pertinentes) et l'accommodation (transformation des structures de connaissances antérieures). Cependant, pour Frenay, le premier mécanisme est le seul qui soit fondamentalement mis en œuvre dans le transfert.

Enfin le troisième schème, le schème fonctionnel, emprunte au paradigme néo-behavioriste. Cette autre conception du transfert des apprentissages est largement utilisée dans le domaine du développement des ressources humaines. Elle regroupe des définitions qui cernent le transfert comme un résultat, celui d'un individu qui applique les apprentissages réalisés dans un contexte comme celui du travail. Vu sous

cet angle, les auteurs définissent le transfert en utilisant des termes comme le changement de comportements (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005), l'application (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland, 1997; Gagné, 1976; Goldstein & Ford, 2002; Haccoun *et al.*, 1993; Larouche, 2006; Singley & Anderson, 1989) ou l'utilisation (Burke & Hutchins, 2007; Georgenson, 1982). Dans cette conception, la définition générale du transfert des apprentissages fait référence à l'utilisation des connaissances et des habiletés dans le milieu de travail (Burke & Hutchins, 2007). Ici, le transfert des apprentissages est favorisé par un réglage optimal des différentes composantes du système, par la motivation, par l'intégration de méthodes d'intervention à l'intérieur de la formation, etc.

D'un point de vue axiologique, une différence majeure oppose le schème structural et le schème fonctionnel. Alors que les chercheurs s'inscrivant dans le schème structural considèrent que le transfert n'est pas la dernière phase du processus d'apprentissage puisqu'il est présent tout au long de l'apprentissage (Meirieu & Develay, 1996; Tardif, 1999), les auteurs adhérant plutôt au schème fonctionnel considèrent le transfert comme le résultat d'une situation d'apprentissage qui traduit son efficacité, sa performance ou son utilité (Gagné, 1976; Haccoun *et al.*, 1993; Haccoun & Saks, 1998). Dans le schème fonctionnel, le transfert des apprentissages fait donc référence au troisième niveau de la taxonomie de Kirkpatrick (1998).

Cette dernière vision du transfert des apprentissages a été retenue dans la présente recherche puisque certains de ses objectifs sont précisément d'évaluer les effets d'une formation d'intervenants-es sur le transfert des apprentissages, selon que cette dernière comprend ou non un module de transfert. Cette vision apparaît donc cohérente au plan conceptuel et opérationnel de cette recherche.

La définition du transfert des apprentissages retenue est donc la suivante :

le transfert des apprentissages consiste en la mobilisation des connaissances, acquises à l'intérieur d'une formation, afin de les réutiliser⁸ dans différentes situations rencontrées à travers la pratique professionnelle. Cette réutilisation est influencée par des facteurs associés à l'individu, au programme de formation et au milieu de travail.

Même si elle s'inscrit dans le schème fonctionnel, cette définition prend en compte certains attributs essentiels partagés par d'autres auteurs s'inscrivant dans schèmes différents. D'abord, malgré les différences conceptuelles exposées, un élément caractérisant le transfert des apprentissages semble consensuel : le principe qui veut que les apprentissages doivent être réalisés dans un *contexte initial* (exemple : en formation) et être utilisés dans un nouveau contexte (exemple : milieu de travail). De plus, Tardif (1999) ajoute que le contexte ne doit pas être simplement nouveau, mais il doit avoir un *caractère différent* pour obliger une résolution de problème. Finalement, cette définition reflète une vision systémique du transfert des apprentissages par la reconnaissance explicite de son *caractère multifactoriel*.

Par ailleurs, Baldwin et Ford (1988) ainsi que Saks et Haccoun (2007), considèrent les deux conditions suivantes comme nécessaires pour parler de transfert des apprentissages. Les apprentissages réalisés à l'intérieur d'une formation doivent être généralisés dans le contexte du travail et maintenus sur une période de temps. Cette période de temps n'est cependant pas fixée par ces auteurs, mais cette condition exige un délai entre la formation et l'évaluation du transfert des apprentissages.

⁸ Bien que plusieurs auteurs du schème fonctionnel utilisent le terme application, le terme réutilisation est jugé plus approprié afin d'éviter une certaine confusion. En effet, le terme application pourrait être plutôt compris dans le sens de « la théorie à la pratique » ou du troisième niveau taxonomique de Bloom, ce qui ne correspond au sens de la définition proposée ici.

Par-delà les différentes conceptions, Toupin (1995) affirme qu'il faut tenir compte des différents types de transfert des apprentissages afin d'intégrer une compréhension plus large du transfert et «s'interroger sur les possibilités de mobiliser des connaissances acquises dans un contexte de formation dans d'autres contextes et de les appliquer» (p.94). Plusieurs catégories de transfert sont énumérées dans la littérature sur ce sujet (Mongrain & Besançon, 1995; Saks & Haccoun, 2007; Tardif, 1999; Toupin, 1995). En voici un aperçu organisé en fonction de la synthèse de Toupin (1995) et de celle de Mongrain et Besançon (1995).

D'abord, le transfert peut être *positif, négatif ou neutre*. Un transfert positif signifie qu'une nouvelle connaissance favorise la performance au travail. À l'inverse, un transfert est qualifié de négatif lorsqu'un apprentissage détériore ou ralentit la performance au travail. Le transfert neutre est défini comme l'absence d'effet d'un nouvel apprentissage. Une autre caractéristique utilisée pour définir le transfert des apprentissages consiste à le qualifier de *spécifique et de général*. Le premier apparaît lorsque la situation d'apprentissage et la situation de transfert partagent des éléments similaires. Quant au transfert général, il signifie que la situation de transfert ne partage pas de similitudes évidentes avec la situation d'apprentissage, mais plutôt un principe général (par exemple, apprendre à apprendre). Par ailleurs, un transfert peut être qualifié de *rapproché ou d'éloigné*. Un transfert rapproché est le transfert d'une situation à l'école vers une autre situation scolaire, alors que le transfert éloigné désigne le transfert d'une connaissance acquise à l'école dans une situation réelle se produisant à l'extérieur de l'école.

Une autre précision est apportée par Ford (1994) qui souligne que les apprentissages peuvent être appliqués *directement ou indirectement*. Une application directe signifie que les connaissances, les habiletés et les attitudes sont réutilisées dans une situation identique ou dans un contexte décrit lors de la formation. Quant à l'application indirecte, c'est-à-dire la généralisation, elle signifie que l'apprenant est capable de

réutiliser ses apprentissages dans une variété de nouvelles situations ou de nouveaux contextes. L'auteur amène l'exemple d'un programme visant à augmenter les habiletés parentales dans la gestion des situations problématiques avec les adolescents-es. Dans cet exemple, Ford (1994) explique que l'application directe pourrait consister à gérer l'adolescent qui est constamment en retard dans la remise de ses travaux scolaires, alors que l'application indirecte pourrait être d'encourager un adolescent à partager les tâches domestiques.

Ces dernières précisions de Toupin (1995) et Ford (1994) permettent une compréhension plus globale du concept de transfert des apprentissages. Elles contribuent aussi à alimenter la discussion des résultats de la présente recherche.

Critiquant les recherches qui ont étudié le transfert des apprentissages, Foxon (1993) a proposé une distinction. Au lieu d'évaluer à un moment précis la présence ou l'absence du transfert, celui-ci est envisagé comme un processus situé sur un continuum à cinq degrés : l'intention de transférer, l'initiation, le transfert partiel, le maintien conscient et le maintien inconscient. Chaque degré constitue un préalable au suivant, mais il est impossible de déterminer un échéancier pour la réalisation de chacun d'eux. Le premier degré, soit l'intention de transférer (ou motivation à transférer), est particulièrement influencé par des facteurs facilitateurs et des facteurs inhibiteurs associés à la personne, au milieu de travail et au devis de formation. Ces facteurs renvoient à ceux présentés précédemment (section 2.1.1) et peuvent varier selon le domaine d'activités professionnelles. Foxon (1993) propose donc d'inclure dans une formation des stratégies pour réduire les facteurs inhibiteurs et renforcer les facteurs facilitants afin d'accroître l'intention de transférer, l'une des stratégies étant un module de transfert et tout particulièrement un plan d'action personnalisé.

2.2.3 Les modules de transfert des apprentissages

Il existe une diversité de stratégies qui visent à accroître le transfert et qui peuvent être intégrées avant, pendant et après une formation. Ces dernières se regroupent sous le concept des stratégies d'accroissement du transfert (Haccoun *et al.*, 1993; Laroche & Haccoun, 1999; Murtada & Haccoun, 1996). Ces stratégies peuvent impliquer l'une ou l'autre des trois catégories de facteurs associés au transfert (liés au participant, au programme de formation, au milieu de travail).

La présente recherche s'est tout particulièrement intéressée à l'un des facteurs situé dans la catégorie du programme de formation, soit l'insertion d'un module de transfert des apprentissages comme moyen pour optimiser le transfert. Cette stratégie se nomme «module de transfert» (Haccoun *et al.*, 1993; Laroche & Haccoun, 1999), ou «intervention post-formation» ou encore «intervention pour le transfert de formation» (Saks & Haccoun, 2007). Le module de transfert, distinct du contenu pédagogique, est généralement ajouté à la fin de la formation. Sa durée est relativement courte puisqu'elle varie de 30 à 60 minutes. Il vise à développer, chez les participants-es, des actions favorables au maintien et au transfert des apprentissages dans le but de contrer les obstacles présents dans leur milieu de travail. Pour Foxon (1993), le module permet de réduire l'influence des facteurs inhibiteurs et de renforcer les facteurs facilitants qui influencent l'intention de transférer.

Parmi les différents types de module de transfert proposés se trouvent la prévention des rechutes, la détermination d'objectifs et le plan d'action personnalisé. La prévention des rechutes, inspirée des modèles d'intervention clinique, a été établie par Marx (1982, dans Haccoun *et al.*, 1993). Ce module vise à développer chez les participants-es des stratégies d'auto-contrôle et de gestion de leurs activités pour contrer les obstacles pouvant nuire au maintien des nouveaux apprentissages (Haccoun *et al.*, 1993).

Un autre module, celui de la détermination d'objectifs, repose sur la théorie *goal-setting theory* de Locke et Latham (1990). Le principe qui supporte cette théorie est le suivant : la détermination d'objectifs spécifiques influencera les comportements futurs d'une personne, ses choix, ses efforts et sa persistance. Cette personne mobilisera ses connaissances en faisant des efforts pour atteindre ses objectifs (Morin & Latham, 2000). La dernière étape de ce module consiste à donner l'occasion aux participants-es d'identifier des objectifs personnels à atteindre en lien avec les apprentissages réalisés durant la formation.

Bien que ces deux modules présentent des différences dans leur origine théorique et dans leur mise en application, leur finalité demeure la même : concevoir un plan personnel à mettre en œuvre lors du retour dans le milieu de travail. Or, plusieurs auteurs recommandent spécifiquement comme stratégie pour optimiser le transfert des apprentissages, l'élaboration d'un plan d'action personnalisé à l'intérieur d'une formation (Cheek & Campbell, 1994; Curry, 2006; Curry, Caplan & Knuppel, 1994; Foxon, 1994; Ottoson, 1994; Park & Jacobs, 2008).

Le troisième type de module de transfert, à savoir le plan d'action personnalisé (*action planning*), est celui qui a été retenu dans la présente recherche. Il consiste à élaborer un plan personnel dans lequel sont précisés quels aspects de la formation seront appliqués au travail, de même que les facteurs facilitants et les facteurs inhibiteurs qui influenceront la mise en œuvre des actions choisies (Foxon, 1994). Le terme *action planning* a été introduit par Mosel (1957 dans Foxon, 1994) qui considérait cette stratégie comme un moyen de surmonter les difficultés de transfert des apprentissages réalisés en formation. L'élaboration d'un plan d'action personnalisé est une stratégie pédagogique liée à l'approche *Participant Action Plan* (PAPA) qui a été élaborée par le *U.S. Office of Personnel Management* dans les années 1970 et 1980 (Ayers-Lopez *et al.*, 2001 ; Foxon, 1994). Initialement, cette approche consistait à élaborer un plan d'action à l'intérieur de la formation qui était

par la suite utilisé comme outil d'évaluation du transfert et de la performance au travail, ou encore comme outil de supervision (Foxon, 1994). L'élaboration d'un plan d'action personnalisé peut être une stratégie qui favorise le processus de transfert des apprentissages (Ayers-Lopez *et al.*, 2001; Cheek & Campbell, 1994). Ainsi, cette stratégie peut encourager les participants-es à devenir actifs dans leur processus d'apprentissage donnant l'occasion de se centrer sur le processus de transfert, de clarifier les actions à prendre pour faciliter l'intégration des nouveaux apprentissages dans le cadre du travail, puis, de prévoir les barrières et les facilitateurs du transfert. Cette stratégie consiste donc en un engagement à l'action.

Au plan théorique, Foxon (1994) précise que la méthode du plan d'action personnalisé est influencée par la psychologie organisationnelle et la psychologie éducationnelle. D'abord, la théorie des éléments identiques et la notion du transfert spécifique stipulent que certaines mises en application sont moins évidentes que d'autres, d'où l'intérêt d'insérer un module dans la formation afin d'aider les participants-es à créer des liens entre les nouveaux apprentissages et leur pertinence dans des situations de travail. Également, Foxon (1994) ajoute que la psychologie cognitive a influencé la méthode du plan d'action puisque l'écriture d'un plan individuel est un moyen d'établir des associations cognitives entre les nouveaux apprentissages et les futures mises en application au travail.

Au plan opérationnel, ce type de module comprend les étapes suivantes (Foxon, 1994). D'abord, le formateur-trice souligne les bénéfices d'élaborer un plan d'action personnel et rappelle brièvement les thèmes abordés au cours de la formation. Les participants-es identifient des aspects de la formation qu'ils souhaiteraient réutiliser dans leur travail. À partir de ces aspects, ils formulent de trois à cinq objectifs réalistes et précis. Ensuite, pour chaque objectif, les participants-es inscrivent des actions qui leur permettront d'atteindre l'objectif, ces actions représentant des indicateurs de réussite. Les participants-es identifient aussi des obstacles possibles à

la réalisation des objectifs, ainsi que des solutions envisagées. Le plan d'action personnalisé est ensuite discuté en groupe ou en dyade entre les participants-es. La dernière étape est de s'assurer de la rédaction finale du plan d'action personnalisé.

En somme, le transfert des apprentissages a été défini et étudié sous plusieurs angles. Dans la présente recherche, il est considéré comme l'un des principaux indicateurs de l'efficacité d'une formation.

2.2.4 Les réactions des participants-es face à la formation

Parmi les autres indicateurs pour évaluer une formation, la réaction des participants-es demeure généralement utilisée par les chercheurs. L'évaluation des réactions, désignée également par l'expression de l'évaluation de la satisfaction, fait référence au premier niveau du modèle de Kirkpatrick (Dunberry & Péchard, 2007; Kirkpatrick, 1998). Dans ce modèle, l'évaluation des réactions consiste à demander aux participant-es d'exprimer ce qu'ils ressentent suite à la formation reçue (Alliger *et al.*, 1997; Dunberry & Péchard, 2007). Alliger et ses collègues (1997) ont proposé un cadre d'évaluation visant à bonifier la taxonomie de Kirkpatrick. Pour eux, le premier niveau d'évaluation comporte deux dimensions, soit les réactions affectives (c'est-à-dire la satisfaction) et les réactions d'utilité (c'est-à-dire juger la formation utile). Malgré le fait que le modèle classique de Kirkpatrick introduit l'idée selon laquelle les réactions des participants-es à la fin de la formation vont influencer leurs apprentissages, des recherches montrent l'absence de relation statistiquement significative entre les réactions affectives et les apprentissages réalisés (Alliger *et al.*, 1997; Alvarez, Salas *et al.*, 2004). De très faibles corrélations sont néanmoins notées entre les réactions d'utilité et les apprentissages réalisés ($r = .26$) et le transfert des apprentissages ($r = .18$) (Alliger *et al.*, 1997).

Les réactions affectives et la perception de l'utilité sont généralement observées à l'aide d'un questionnaire comprenant une série de questions liées aux dimensions examinées. Plusieurs d'entre elles peuvent être évaluées telles que le contenu de la formation, les activités réalisées en formation, le formateur/la formatrice, le matériel, le processus d'apprentissage, l'utilité de la formation et l'ensemble de la formation. Il n'est pas obligatoire d'évaluer chacune des dimensions. Leur sélection dépend des aspects de la formation pour lesquels une évaluation s'avère pertinente.

2.2.5 Les connaissances

L'une des variables utiles pour évaluer une formation est sans conteste les connaissances acquises. Legendre (2005) précise que les connaissances sont des informations, des notions, des principes qui s'acquièrent de trois façons : par l'étude, par l'observation ou par l'expérience. La formation, comme ensemble de situations d'apprentissage, vise entre autres à permettre de développer des connaissances. L'acquisition des connaissances est une condition préalable au transfert des apprentissages sans toutefois être une condition suffisante (Péladeau *et al.*, 2005). Il importe donc de l'inclure dans l'étude du transfert des apprentissages suite à une formation.

La définition retenue ici pour le concept de connaissance est la suivante :

La connaissance peut être définie à partir des taxonomies (ou classifications) employées en éducation. (...) [Ainsi,] celle de Bloom (...) [divise] l'univers cognitif en niveaux dont le premier est celui de la mémoire ou de la reconnaissance : c'est le savoir. Les autres niveaux sont ceux des habiletés cognitives qu'on retrouve aujourd'hui sous l'appellation de compétences; ils correspondent au savoir-faire cognitif qui implique l'utilisation du savoir. En plus du savoir comme tel, en effet, la taxonomie de Bloom définit le domaine cognitif comme la capacité de comprendre, d'appliquer, d'analyser, de faire des synthèses et de critiquer. (Gaudreau, 2001a, p. 38).

Dans le modèle de Kirkpatrick, l'évaluation des apprentissages constitue le second niveau d'évaluation d'une formation. Dans les recherches visant à évaluer les connaissances acquises en formation, ces dernières sont généralement évaluées par des tests à choix multiples ou par des questions ouvertes, ou encore par des mises en situation (Alliger *et al.*, 1997). L'élaboration de l'instrument doit tenir compte du contenu abordé en formation afin de mesurer les effets de cette dernière.

2.2.6 Les attitudes

La formation d'intervenants-es vise aussi leurs attitudes. Une attitude peut se définir comme une disposition intérieure qui incite à une manière d'être ou d'agir favorablement ou défavorablement (Legendre, 2005). Cette disposition interne se reflète par les opinions et les comportements (Gaudreau, 2001a).

La définition retenue ici pour le concept d'attitude est la suivante :

L'attitude est un état de préparation interne, une tendance à adopter une certaine ligne de conduite. Cette prédisposition, relativement stable et organisée, se répercute au niveau verbal dans les opinions, ou au niveau comportemental dans les actes, en les orientant positivement ou négativement envers quelque chose en fonction d'une attraction ou d'une répulsion à intensité variable. L'attitude comporte trois dimensions : cognitive (ex. : la conscience de quelque chose), affective (ex. : l'aimer un peu, en avoir horreur) et conative, c'est-à-dire indiquant une orientation des comportements (ex. : l'intention d'agir de telle manière). (Gaudreau, 2001a, p.38)

L'attitude n'est pas un comportement observable, elle est une variable latente qui peut être étudiée à l'aide d'une échelle de mesure (Gaudreau, 1981). L'attitude porte sur un objet, par exemple l'attitude envers les agressions sexuelles, qui doit être préalablement précisée en ses dimensions et sous-dimensions. Les réponses inscrites aux items du test d'attitudes permettent de qualifier une attitude favorable (ou positive), défavorable (ou négative) ou neutre envers cet objet.

2.2.7 Le sentiment d'autoefficacité

Tel que mentionné précédemment, le sentiment d'autoefficacité constitue une autre facette importante à prendre en considération pour étudier le transfert des apprentissages. Or, l'approche de Bandura a été appliquée pour construire l'échelle de mesure du sentiment d'autoefficacité dans plusieurs recherches sur le transfert des apprentissages (Gaudine & Saks, 2004; Murtada & Haccoun, 1996). Il est mesuré par un test auto-administré dans lequel les répondants-es indiquent leur degré de confiance pour réaliser des tâches liées directement au contenu de la formation.

Le sentiment d'autoefficacité, aussi appelé l'efficacité personnelle, est en effet l'une des composantes essentielles de la théorie sociocognitive de Bandura (2003). Pour Bandura (2003, p.28), la théorie sociocognitive établit clairement un lien entre le sentiment d'autoefficacité et le transfert des apprentissages : «Les croyances d'efficacité étant définies et mesurées indépendamment de la performance, elles permettent de prédire la présence, la généralisation et la persistance du comportement». Plus précisément, cet auteur définit le sentiment d'autoefficacité comme suit : «l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats escomptés» (p.12); l'efficacité personnelle perçue est donc une «croyance relative à ce qu'elle [la personne] peut faire dans diverses situations, quelles que soient ses aptitudes» (p.64). Toujours selon cet auteur, le concept d'autoefficacité se distingue d'autres concepts apparentés, notamment l'estime de soi, le concept de soi et l'intention. Le sentiment d'autoefficacité fait référence à l'évaluation par l'individu de ses aptitudes personnelles. Pour Bandura (2003), l'estime de soi est plutôt une évaluation de sa valeur personnelle. Le concept de soi constitue une vision composite de soi construite à partir de l'expérience de l'individu et par l'évaluation des autres personnes importantes pour cet individu.

Le sentiment d'autoefficacité comporte trois dimensions qui doivent être considérées dans la construction d'un test : le niveau, le degré de généralité et la force. D'abord, le sentiment d'autoefficacité varie quant au degré de généralité, c'est-à-dire qu'une personne peut s'estimer très efficace dans un large éventail d'activités ou bien dans une gamme restreinte d'activités liées à un domaine spécifique. Bandura (2003) distingue trois niveaux pour le degré de généralité : le niveau spécifique (performance particulière dans des conditions spécifiques), le niveau intermédiaire (catégorie de performances à l'intérieur d'un domaine précis) et le niveau global ou général (tâches et conditions non spécifiques). Pour cet auteur, les tests d'autoefficacité qui sont adaptés au domaine d'étude, donc qui comprennent des items spécifiques, sont de meilleurs prédicteurs de la performance que les mesures plus générales. Ainsi, un test d'autoefficacité sensible doit présenter des tâches dans un contexte spécifique, c'est-à-dire qu'il doit être contextualisé.

En plus d'être adapté à un domaine spécifique, le test doit également présenter une gradation dans la difficulté des tâches présentées. Il doit permettre de mesurer «l'étendue des capacités perçue d'une personne en la confrontant à des activités de difficulté variable» (Bandura, 2003, p. 71). Il doit donc intégrer des tâches de difficulté variable : faciles, moyennes et élevées.

Enfin, le sentiment d'autoefficacité varie également en force, c'est-à-dire que plus le sentiment d'efficacité personnelle est élevé, plus la tâche aura des chances d'être réalisée avec succès. Bandura (2003) précise que la force du sentiment d'autoefficacité est mesurée par une échelle unipolaire variant de 0 («je ne peux pas le faire») à 100 («je suis sûr de pouvoir le faire»), avec un point intermédiaire à 50 («je suis modérément certain de pouvoir le faire»). Cette échelle peut se présenter également par une échelle de 10 points avec des intervalles d'une unité. Bandura (2003) considère cette dernière option moins sensible, bien que plusieurs recherches

consultées aient utilisé une échelle de dix points (par exemple: Gaudine & Saks, 2004; Murtada & Haccoun, 1996).

Ces trois dimensions du sentiment d'autoefficacité ont été prises en compte dans la présente recherche. Dans le chapitre de la méthodologie, la section portant sur la construction du test (section 3.5.3) précise l'application concrète de ces trois dimensions.

2.3 LES ASSISES THÉORIQUES

Le référentiel développé pour cette recherche repose sur deux modèles. Le premier est le modèle intégrateur d'évaluation et d'efficacité d'une formation d'Alvarez, Salas et Garofano (2004), qui intègre les relations entre les niveaux d'évaluation (réactions, autoefficacité, connaissances, transfert...) et les trois catégories de facteurs associés au transfert des apprentissages (individuels, éducatifs, organisationnels). Le deuxième modèle est la « logique CIPP » (contexte, intrants, processus, produits) de Stufflebeam (2000).

2.3.1 Le modèle intégrateur d'évaluation et d'efficacité d'une formation (Alvarez, Salas et Garofano, 2004)

La présente recherche, dans sa dimension évaluative, s'inspire du modèle intégrateur d'évaluation et d'efficacité des formations (modèle IMTEE) d'Alvarez, Salas et Garofano (2004). L'intérêt de ce modèle est d'intégrer les résultats des recherches ayant identifié des relations significatives entre les niveaux d'évaluation (réactions, apprentissages, transfert...) et les trois catégories de facteurs associés au transfert des apprentissages. Alvarez *et al.* (2004) constatent que leur modèle concorde avec les principaux modèles d'évaluation de la formation (Kirkpatrick, 1976; Tannenbaum, Cannon-Bowers, Salas & Mathieu, 1993; Holton, 1996; Kraiger, 2002) et d'évaluation de l'efficacité (Baldwin & Ford, 1988; Holton & Baldwin, 2000, Holton, 1996; Tannenbaum, Cannon-Bowers, Salas & Mathieu, 1993).

Alvarez et ses collègues (2004) établissent d'abord une distinction entre l'évaluation de la formation et l'évaluation de l'efficacité de la formation. L'évaluation de la formation fait référence à une démarche qui étudie dans quelle mesure les objectifs de la formation sont atteints. L'évaluation de l'efficacité d'une formation vise plutôt l'étude des variables pouvant influencer l'impact de la formation; ces variables sont reliées à l'individu, à la formation ou aux caractéristiques du milieu de travail. Cette dernière permet d'expliquer les résultats et d'élaborer des recommandations pour accroître l'efficacité des formations.

Pour élaborer leur modèle, Alvarez *et al.* (2004) ont procédé à une recension des recherches publiées entre 1993 et 2002 dans le domaine de la formation destinée aux adultes. Pour être incluses dans leur recension, les recherches devaient explorer la relation entre l'un des quatre niveaux d'évaluation (réactions, apprentissages, transfert, résultats) et l'une des trois catégories de facteurs liées à l'acquisition et au transfert des apprentissages. Sur un total de 73 recherches retenues, 52 s'intéressaient aux caractéristiques individuelles des participants-es, 16 étudiaient les facteurs liés à la formation, quatre exploraient les caractéristiques liées au milieu de travail, puis une dernière examinait les relations entre les mesures établies lors de l'évaluation.

Même si le modèle inclut la composante de l'analyse des besoins de formation, celle-ci n'a pas été considérée dans la recension d'Alvarez *et al.* (2004). En effet, les chercheurs l'intègrent au schéma puisque la littérature recommande une première étape d'analyse des besoins afin de clarifier le contenu de la formation, les changements visés chez les participants-es et les impacts attendus pour l'organisation. Le modèle d'Alvarez, Salas et Garofano (2004) est reproduit à la Figure 2.1.

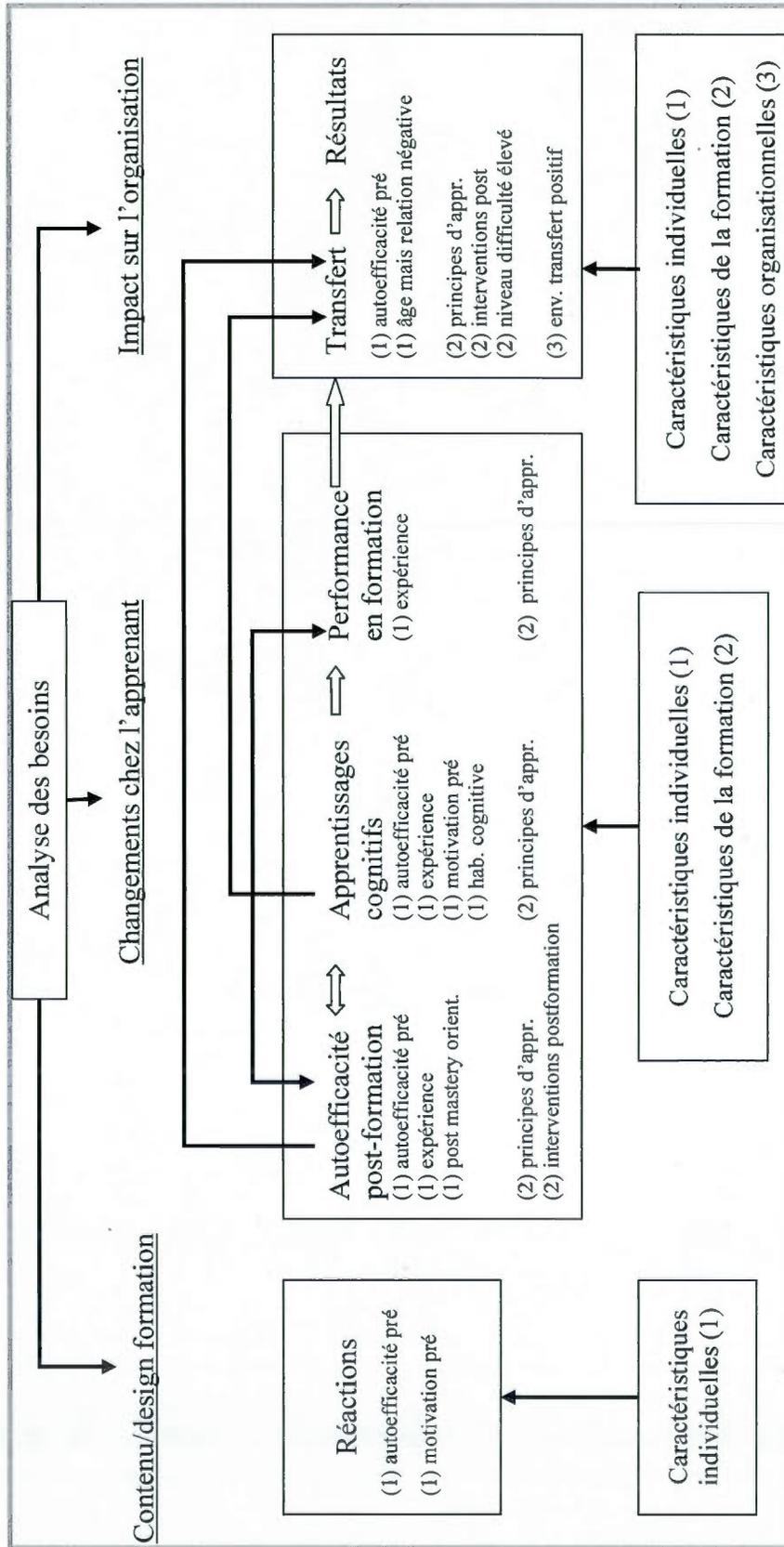


Figure 2.1 Modèle intégré de l'évaluation de la formation et de son efficacité
 (Alvarez, Salas & Garofano, 2004, traduction libre, p. 393)⁹

⁹ Le chiffre entre parenthèses à gauche des variables fait référence à la catégorie des facteurs associés au transfert, soit (1) pour les caractéristiques individuelles, (2) pour les caractéristiques de la formation et (3) pour les caractéristiques organisationnelles.

En comparaison avec le schéma d'origine, des précisions ont été ajoutées afin de faciliter la compréhension des relations entre les variables. Dans l'ensemble, les niveaux d'évaluation du modèle IMTEE sont similaires à ceux des principaux modèles connus (voir Alvarez *et al.* : Kirkpatrick, 1976; Tannenbaum, Cannon-Bowers, Salas & Mathieu, 1993; Holton, 1996 ; Kraiger, 2002). Néanmoins, Alvarez *et al.* (2004) présentent un modèle qui inclut six niveaux d'évaluation, dont celui du sentiment d'autoefficacité qui est un ajout par rapport aux autres modèles. D'abord, les réactions font référence à l'utilité perçue de la formation et à sa pertinence, mais elles excluent les réactions affectives comme celle révélant la satisfaction. Les réactions sont considérées comme des indicateurs du contenu et du design de la formation. Le second niveau est celui du sentiment d'autoefficacité post-formation. Au troisième niveau se trouvent les apprentissages cognitifs réalisés en formation. Ensuite, le modèle inclut le niveau de la performance en formation qui fait référence aux comportements démontrés à la fin de la formation. Le cinquième niveau, celui du transfert, consiste en comportements manifestés dans le milieu de travail. En dernier, le niveau des résultats est défini comme l'impact occasionné par les changements de comportements des participants-es suite à la formation (exemple : qualité du service offert, rapidité d'exécution, etc.).

Alvarez, Salas et Garofano (2004) précisent que chacun des niveaux n'est pas à lui seul un prédicteur suffisant pour le prochain niveau et ce, malgré la présence de certaines relations causales et positives. Le schéma de la Figure 2.1 indique que le sentiment d'autoefficacité post-formation et les apprentissages cognitifs agissent comme des prédicteurs du transfert, ce qui n'est pas le cas des réactions et de la performance en formation.

Le modèle reprend les trois catégories de facteurs présentés à travers les écrits sur le sujet, soit les caractéristiques individuelles, les caractéristiques de la formation et les caractéristiques du milieu de travail. Dix variables ont pu être retenues dans le

modèle IMTEE. Ces dernières sont celles rapportées par un minimum de trois recherches comme présentant des relations statistiquement significatives avec un ou plusieurs niveaux d'évaluation. Ce sont les variables suivantes : le sentiment d'autoefficacité en prétest, la motivation en prétest, l'expérience, le *mastery orientation* au posttest, les habiletés cognitives, les principes d'apprentissage, les interventions post-formation (incluant les modules de transfert), l'âge, le niveau de difficulté élevé des tâches demandées et l'environnement positif entourant le transfert effectué. Initialement, le modèle prévoyait également la motivation post-formation, mais les critères d'inclusion établis pour la recherche ont entraîné le rejet de cet indicateur; aussi, Alvarez *et al.* (2004) ont souligné la difficulté de comparer les résultats liés à la motivation puisque les recherches examinent des types différents de motivation (motivation à apprendre, motivation à transférer, etc.).

La Figure 2.1 montre les liens statistiquement significatifs identifiés entre les six niveaux d'évaluation et les dix variables. Ainsi, les réactions (utilité et pertinence) sont corrélées avec le sentiment d'autoefficacité en prétest et la motivation en prétest. Le sentiment d'autoefficacité post-formation est corrélé avec le sentiment d'autoefficacité du prétest, l'expérience, le *post mastery orientation*, les principes d'apprentissage et les interventions post-formation (incluant les modules de transfert). Quant aux apprentissages, ils sont corrélés avec le sentiment d'autoefficacité en prétest, avec la motivation en prétest, avec l'expérience, avec les habiletés cognitives et avec les principes d'apprentissage. Pour ce qui est de la performance en formation, elle est associée à l'expérience et aux principes d'apprentissage. En ce qui concerne le transfert des apprentissages, il est corrélé avec le sentiment d'autoefficacité pré-formation, l'âge, les principes d'apprentissage, les interventions post-formation (incluant les modules de transfert), le niveau élevé de difficulté et l'environnement positif entourant la réalisation du transfert.

Selon Alvarez, Salas et Garofano (2004), leur modèle présente des contributions majeures. D'abord, il constitue le premier modèle intégrateur construit à partir de recherches empiriques et basé sur des critères d'inclusion précis. De plus, le modèle a exclu les variables qui, à ce jour, étaient associées à des résultats trop divergents. C'est le cas notamment de la motivation post-formation : les résultats de recherche sont difficiles à comparer puisque ces recherches mesurent différents types de motivation.

Dans le cadre de la présente recherche, le modèle d'Alvarez *et al.* (2004) présente un intérêt certain sur trois plans. D'abord, il rappelle la pertinence d'étudier le transfert des apprentissages en explorant les trois catégories de facteurs précédemment mentionnés. Ensuite, il renforce la pertinence d'étudier l'impact de l'insertion d'un module de transfert des apprentissages sur le transfert lui-même et sur le sentiment d'autoefficacité. De plus, il confirme le rôle prédictif du sentiment d'autoefficacité post-formation par rapport au transfert, appuyant ainsi l'intérêt de vérifier si un module de transfert favorise le sentiment d'autoefficacité post-formation.

2.3.2 L'évaluation des produits selon le modèle de Stufflebeam

En plus d'évaluer la formation d'intervenants-es en matière de violence sexuelle, le modèle C.I.P.P. (contexte, intrants, processus, produits) de Stufflebeam (2000) a été combiné à celui d'Alvarez *et al.* (2000). Le modèle de Stufflebeam prévoit quatre types d'évaluation liés aux objectifs d'évaluation, soit l'évaluation des intrants, du processus, des produits ou du contexte. Parmi ceux-ci, l'évaluation des produits est l'approche choisie dans la présente recherche : elle vise à mesurer, à interpréter et à juger les effets du programme. Le modèle CIPP est illustré à la Figure 2.2.

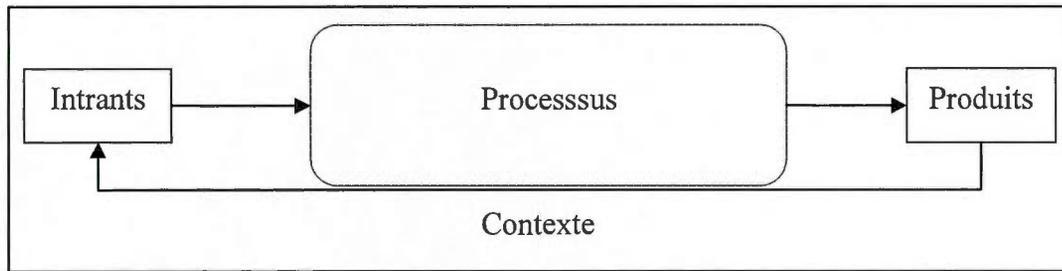


Figure 2.2 Logique CIPP impliquée dans le modèle de Stufflebeam

Dans le modèle C.I.P.P., les intrants font référence aux différents éléments qui sont introduits dans la situation d'apprentissage. Ces éléments peuvent être de l'ordre de l'individu (exemples : expériences antérieures, motivation à participer à cette formation), du programme de formation (exemples : objectifs, contenu prévu), du milieu de travail (exemples : ressources mises à contribution, sélection des participants-es). Pour ce qui est du processus, il s'agit de l'implantation ou du déroulement des activités qui expliquera en partie les résultats. Quant à la composante du contexte, elle est associée aux besoins de même qu'aux difficultés pouvant empêcher l'atteinte des objectifs du programme. Finalement, les produits font référence aux effets de la formation.

L'évaluation des produits est une approche qui se centre sur les résultats attendus (Stufflebeam, 2000). Dans la présente recherche, les variables suivantes ont été considérées comme les *produits* : les connaissances et les attitudes à propos de la violence sexuelle suite à la formation, les réactions des participants-es suite à la formation, le sentiment d'autoefficacité post-formation et le transfert des apprentissages.

Toutefois, l'évaluation des produits permet également de «mettre en relation les résultats obtenus avec les objectifs visés au niveau du contexte, des intrants et du processus» (Nadeau, 1981, p. 22). C'est pourquoi la présente recherche s'intéresse

également à d'autres variables qui se situent dans les intrants, le processus et le contexte, dans le but d'analyser et d'expliquer les effets de la formation des intervenants-es dans le domaine des agressions sexuelles. Ainsi, les variables personnelles suivantes ont été considérées comme des *intrants* : les connaissances et les attitudes préalables à propos de la violence sexuelle, le sentiment d'autoefficacité préalable, l'âge, la fonction actuelle, le genre, le nombre d'années d'expérience, la participation à une formation antérieure concernant la violence sexuelle. Différentes composantes de la formation du CALACS-Laurentides s'ajoutent à cette liste d'intrants, notamment ses objectifs, son contenu et ses activités. Pour ce qui est du *processus*, la présente recherche a considéré la présence ou l'absence de module de transfert des apprentissages, puis la correspondance entre la formation prévue et la formation en action ainsi que sa durée. Enfin, en référence au *contexte*, la présente recherche a exploré les facteurs ayant facilité ou limité le transfert des apprentissages, ces facteurs étant liés au milieu de travail, à la formation ou à l'individu. À titre d'exemple, ces facteurs pouvaient être la tenue d'une activité dans le milieu scolaire ayant créé des occasions de transfert ou encore, le manque de temps pour conduire une situation d'apprentissage sur le sujet auprès des élèves.

Sur le plan de la méthodologie, Stufflebeam (2000) précise que la combinaison de plusieurs techniques de collecte des données est souhaitable pour une interprétation plus globale des résultats. Ainsi, la recherche peut comprendre la comparaison des scores entre différents temps de mesure, ou bien entre des groupes différents. Les résultats peuvent se manifester à différents moments, nécessitant ainsi plusieurs moments de mesure. Également, la recherche peut prévoir des entrevues afin de mieux comprendre les résultats obtenus ou d'identifier des retombées imprévues.

En somme, l'évaluation des produits du modèle CIPP répond aux critères nécessaires comme cadre référentiel pour cette recherche. En effet, le modèle permet de considérer l'ensemble des variables et des objectifs retenus et la combinaison

d'instruments quantitatifs et qualitatifs, suggérée par Stufflebeam (2000), rejoint les recommandations émises par d'autres (Burke & Hutchins, 2007; Curry, 1997, 2001).

2.3.3 Référentiel de la présente recherche

Les objectifs de la présente recherche entraînent nécessairement le choix d'un modèle d'évaluation inscrit dans la logique « avant et après » qui permet d'interpréter les résultats en fonction des trois catégories de facteurs liés au transfert des apprentissages. L'évaluation des produits de Stufflebeam (2000) concorde avec cette logique. De plus, la présente recherche se base sur des éléments du modèle d'Alvarez *et al.* (2004). Par conséquent, il est nécessaire de schématiser le nouveau référentiel qui intègre ces deux modèles théoriques. Il est présenté à la Figure 2.3. Il montre que la présente recherche consiste en une évaluation des produits, selon que la formation intégrait ou non un module de transfert (processus). Pour être en mesure de cerner ces changements suite à la formation, il est nécessaire de considérer certains intrants liés à l'individu (connaissances, attitudes, ...) ou à la formation. Enfin, la recherche vise aussi à une compréhension plus approfondie des facteurs ayant influencé le transfert, et ces facteurs s'inscrivent dans le contexte.

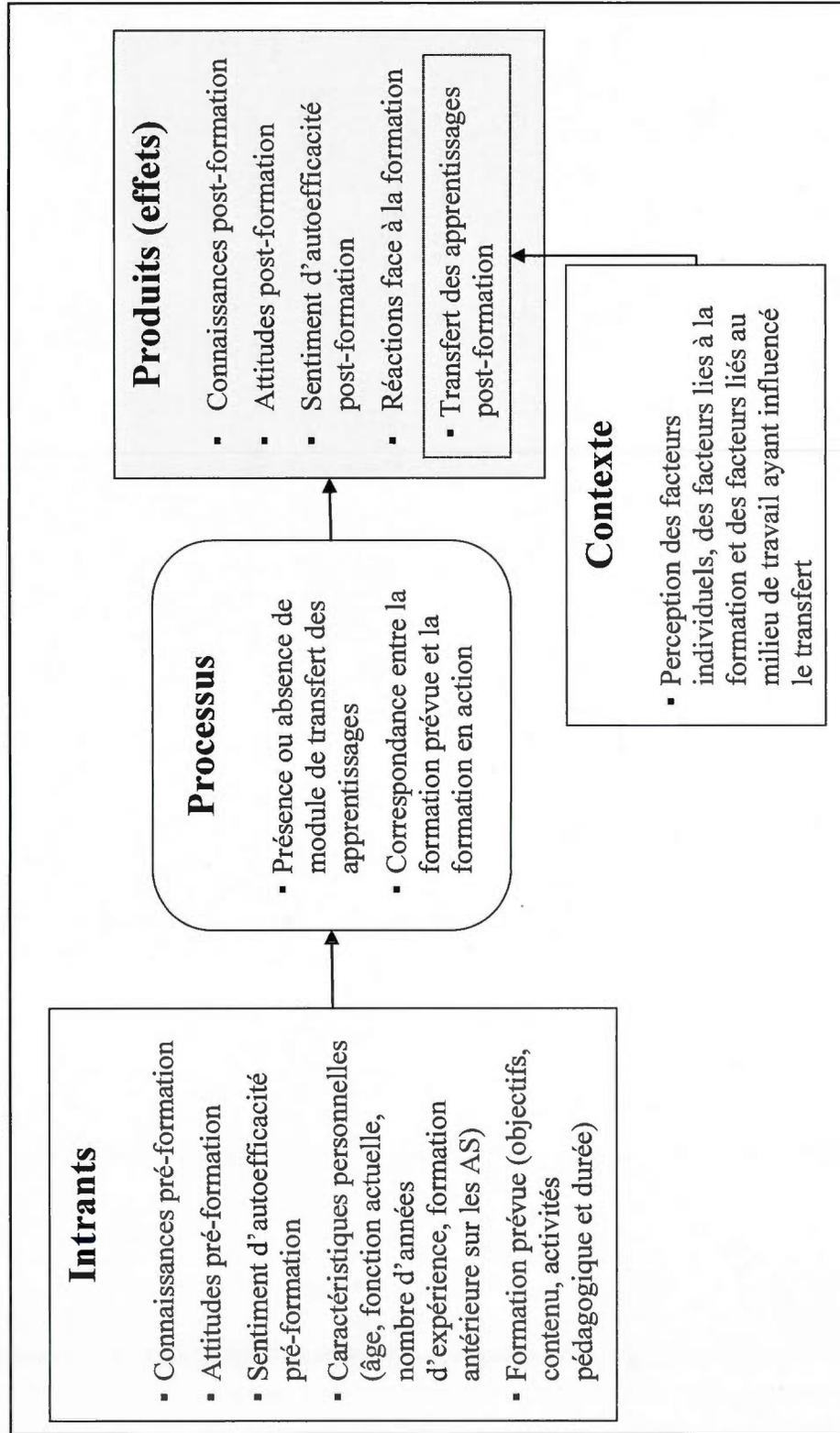


Figure 2.3 Référentiel de l'ensemble de cette recherche évaluative

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

L'approche générale de la méthodologie de cette recherche est la recherche évaluative. Celle-ci permet à la fois de porter un jugement sur la valeur d'une formation, de formuler des recommandations d'action et de contribuer aux connaissances scientifiques. Elle autorise également la combinaison des approches qualitative et quantitative, permettant ainsi de considérer une diversité d'indicateurs pour l'interprétation des résultats et pour le jugement sur la valeur de la formation soumise à l'étude. De plus, la présente recherche s'inscrit dans l'approche par résultats, qui suppose une logique du «avant et après», et annonce des indicateurs de résultats et d'efficacité (Gaudreau, 2001b). Cette recherche se penche sur les effets d'un programme de formation, portant sur la problématique de la violence sexuelle, destiné aux enseignants-es et aux autres intervenants-es scolaires de l'école secondaire. Ces effets, nommés les produits dans le référentiel (Figure 2.3), sont l'objet de la section ci-dessous.

3.1 LES EFFETS DE LA FORMATION

Cette recherche a évalué les produits de la formation d'intervenants-es lorsqu'elle comprend ou non un module de transfert. Les variables étudiées sont les suivantes : l'acquisition des connaissances sur la problématique des agressions sexuelles, les attitudes vis-à-vis la violence sexuelle, le sentiment d'autoefficacité, le transfert des apprentissages et les réactions des participants-es suite à la formation.

De plus, la présente recherche examinait les facteurs qui ont influencé la réutilisation ou non, dans le milieu scolaire, des apprentissages réalisés pendant la formation.

L'examen de ces facteurs liés soit à l'individu, à la formation ou au milieu de travail, a contribué à mieux comprendre les résultats obtenus sur le transfert des apprentissages.

3.1.1 L'acquisition des connaissances sur les agressions sexuelles

L'acquisition des connaissances a été mesurée à l'aide d'un test à réponse écrite (voir Appendice B, section A : Questions au test de connaissances). Pour cerner l'effet de la formation à cet égard, il était nécessaire que ce test soit répondu avant la formation, puis après la formation. Afin de réduire le biais de l'accoutumance au test, deux versions différentes, mais équivalentes ont été construites, chacune comportant un total de 26 items. De plus, il convenait de faire remplir un dernier questionnaire au post-posttest trois mois après la formation : une troisième version a été produite en combinant un nombre égal d'items issus des deux premières versions. Ce test de connaissances comprend deux types de réponse : des réponses à choix multiples et des réponses par vrai/faux (Auger, Séguin & Nézet-Séguin, 2000). En somme, le test produisait l'indicateur «score au test de connaissances sur la problématique des agressions sexuelles». Les étapes accomplies pour construire ce test sont explicitées plus loin (section 3.5).

3.1.2 Les attitudes vis-à-vis la violence sexuelle

L'instrument utilisé pour mesurer les attitudes envers la problématique de la violence sexuelle a été également un test à réponse écrite qui comportait vingt items (voir Appendice B, section B : Items pour le test d'attitudes vis-à-vis la violence sexuelle). Ici encore, ce test a été administré avant la formation, après la formation, puis trois mois plus tard. Le format choisi pour l'échelle de réponses est de type Likert, ce format est largement répandu pour les tests d'attitudes et permet aux répondants-es d'inscrire leur degré d'endossement face aux énoncés qui leur sont présentés (DeVellis, 1991). Les participants-es indiquaient en effet leur degré d'accord ou de

désaccord pour chacun des énoncés en se référant à une échelle présentant un continuum allant de 1 («fortement en désaccord») à 5 («fortement en accord»). En guise d'exemple, voici deux énoncés tirés de l'instrument : «Les jeunes qui subissent une agression sexuelle l'ont cherchée» ; «Il est inutile que l'école s'occupe de la prévention des agressions sexuelles». Le score total obtenu à l'instrument constituait l'indicateur «score au test d'attitudes vis-à-vis la violence sexuelle». Les étapes réalisées pour la construction de cet instrument sont explicitées plus loin (section 3.5).

3.1.3 Le sentiment d'autoefficacité

La présente recherche comprenait également un test à réponse écrite portant sur le sentiment d'autoefficacité (voir Appendice B, section C : Items au test du sentiment d'autoefficacité). Pour cerner l'effet de la formation et du module de transfert des apprentissages, il était nécessaire de comparer le score à ce test avant la formation et après la formation. Aussi, comme d'autres recherches ont mis en évidence la forte corrélation entre le sentiment d'autoefficacité et le transfert des apprentissages, ce test a également été administré aux mêmes moments que celui sur le transfert, c'est-à-dire lors des post-postests. Ce test comprend 18 items : pour chacun d'entre eux, les répondants-es indiquaient à quel point ils se sentaient capables d'accomplir ce qui était décrit, en se référant à une échelle allant de 1 («je me sens incapable de pouvoir le faire») à 10 («je suis certain de pouvoir le faire»), avec un point intermédiaire à 5 («je suis modérément certain de pouvoir le faire»). Voici deux exemples d'énoncés tirés du test : «Discuter des préjugés à propos des agressions sexuelles avec les jeunes» ; «Expliquer à une victime qu'elle n'est pas responsable de l'agression sexuelle qu'elle a subie». Un score global pour l'ensemble des items a composé l'indicateur du «sentiment d'autoefficacité». La section 3.5 précise les étapes réalisées pour la construction de cet instrument.

3.1.4 Les réactions des participants-es suite à la formation

Le questionnaire a aussi inclus une série de treize questions portant sur les réactions des participants-es suite à la formation (voir Appendice B, section D : Items au test des réactions suite à la formation). Comme les autres recherches ne s'accordent pas pour confirmer la présence d'une relation causale entre les réactions à une formation et le transfert des apprentissages, cette variable est donc considérée comme un indicateur de l'évaluation de la formation et reste un outil de rétroaction afin d'apporter, au besoin, des ajustements à la formation dispensée par le CALACS-Laurentides. Ces questions ont permis de connaître les réactions des participants-es vis-à-vis du contenu de la formation (sa pertinence, sa quantité et sa correspondance face aux attentes), des méthodes et du matériel pédagogiques (leur utilité), des formatrices (maîtrise du sujet, langage clair, utilisation d'exemples appropriés), de l'acquisition de connaissances et de donner une appréciation générale. Pour répondre, les participants-es faisaient référence à l'échelle suivante : pas du tout, peu, modérément, beaucoup, complètement. Voici trois exemples de questions tirées de ce questionnaire: «Le contenu de cette formation était-il pertinent pour votre travail auprès des élèves du secondaire?»; «Les formatrices donnaient-elles des exemples appropriés?»; «Globalement, cette formation est-elle satisfaisante?».

3.1.5 Le transfert des apprentissages

Le transfert des apprentissages peut être évalué par un questionnaire auto-administré, par des rapports ou par des questionnaires répondus par les supérieurs ou les collègues, ou encore par de l'auto-observation (Saks & Haccoun, 2007). Dans la présente recherche, il était impossible d'inclure des instruments de mesure adressés à des collègues ou à des supérieurs puisque le contexte ou les moments de transfert possibles ne peuvent pas être prévus. Le questionnaire d'auto-observation est donc l'instrument retenu ici. Ce type d'instrument a été utilisé dans certaines recherches antérieures dont celle de Gaudreau, Dupont et Séguin (1994) dans le domaine de la

formation d'intervenants-es en prévention du sida. Dans cette recherche, l'instrument comportait une liste des types d'intervention possibles («comportements») et une liste de thèmes abordés en formation. Pour chacun des types d'intervention, les répondants-es indiquaient le nombre d'interventions réalisées au cours du dernier mois; de même, ils précisaient les thèmes sur lesquels ils avaient transmis de l'information aux jeunes. L'élaboration de l'instrument dans la présente recherche s'est inspirée particulièrement de celui de Gaudreau *et al.* (1994).

Quatre sources ont permis d'établir la liste finale des items : le plan de formation détaillé du CALACS-Laurentides, le tableau des spécifications du test de sentiment d'autoefficacité, la consultation des questionnaires d'appréciation complétés antérieurement par les participants-es et conservés par le milieu collaborateur (question ouverte portant sur l'application de la formation) et finalement, les réponses au questionnaire sur le transfert lors d'une pré-expérimentation qui a eu lieu en décembre 2009. Ainsi, ce questionnaire prend la forme d'une grille d'auto-observation, nommée pour la circonstance «Inventaire des indicateurs de transfert des apprentissages» (voir Appendice C). Il permet de quantifier deux indicateurs, soit la fréquence des comportements de transfert au cours du dernier mois ainsi que le contenu de la formation ayant été utilisé au cours du dernier mois. Cet inventaire se compose de 20 items qui représentent des situations possibles de transfert dans le cadre bien précis de l'école secondaire. La consigne générale donnée aux répondants-es était la suivante : « Au cours du dernier mois, combien de fois avez-vous utilisé le contenu de la formation du CALACS dans les situations suivantes? ». À titre d'exemple, voici deux items tirés de l'instrument : «Développer un outil d'intervention en vue de l'utiliser auprès des jeunes» et «Susciter une réflexion chez des jeunes à propos de leurs perceptions des agressions sexuelles». Pour chaque indicateur, les répondants-es inscrivait la fréquence qui correspondait le mieux au nombre de fois qu'ils avaient utilisé des apprentissages de la formation. Les réponses étaient notées sur une échelle de mesure à intervalles successifs (jamais, 1-3 fois, 4

fois et plus). Pour chacun des items ayant une fréquence de «1-3 fois» ou «4 fois et plus», les participants-es précisaient le contenu de la formation utilisé en se référant à une liste de sujets abordés par la formation. Un espace supplémentaire permettait aux répondants-es d'inscrire d'autres comportements omis dans la liste. Ces données permettaient d'obtenir la distribution des fréquences pour chaque indicateur de transfert, de même qu'un score total.

L'inventaire d'indicateurs du transfert des apprentissages a été répondu à deux moments, soit un mois après la formation et trois mois après la formation. La stratégie de la mesure répétée rejoint les recommandations de Kirkpatrick (1998) et de Stufflebeam (2000). Ensuite, le délai de trois mois entre la fin de la formation et la dernière mesure apparaissait raisonnable pour permettre aux enseignants-es et aux intervenants-es de mettre en oeuvre des apprentissages réalisés à l'intérieur de la formation.

3.2 LES AUTRES VARIABLES CONSIDÉRÉES

Cette recherche intégrait certaines variables qui font référence aux intrants, au processus ou au contexte du référentiel (Figure 2.3). Il s'agit d'abord de certaines caractéristiques individuelles des participants-es, de la correspondance entre la formation prévue et la formation en action et finalement des facteurs ayant influencé le transfert des apprentissages.

3.2.1 Les intrants : les caractéristiques personnelles

Avant la formation, un questionnaire administré aux participants-es comprenait une série de questions pour recueillir des données quant aux variables suivantes : l'âge, le genre, le diplôme obtenu, la fonction professionnelle actuelle, le nombre d'années d'expérience professionnelle, l'ordre d'enseignement, la ou les matières académiques enseignées, la formation antérieure reçue concernant la violence sexuelle, les

dévoilements reçus, les signalements faits d'un cas d'agression sexuelle et les motifs d'inscription à la formation. Ces variables ont permis dans un premier temps de décrire l'échantillon (voir Appendice B, section E : Caractéristiques personnelles).

Parmi ces variables, cinq ont agi comme variables de contrôle afin de vérifier l'équivalence entre le groupe expérimental et le groupe témoin. Le choix de ces variables a reposé sur l'état des connaissances et le modèle d'Alvarez *et al.* (2004) : l'âge des participants-es, leur nombre d'années d'expérience, leur fonction actuelle, le diplôme obtenu et leur participation ou non à une formation antérieure sur les agressions sexuelles.

3.2.2 Le processus : la correspondance entre la formation prévue et la formation en action

Dans le cadre de cette recherche, les formatrices ont dispensé quatre sessions de formation, à quatre groupes différents. Il importait donc de s'assurer de la concordance entre la formation prévue et la formation réellement dispensée au cours des différentes sessions pour assurer la fidélité du programme prévu. Pour ce faire, une formatrice inscrivait le temps réel consacré à chacune des activités tout au long de la formation; puis ces données ont été comparées au plan de formation prévu. De plus, à la fin de chaque journée, les deux formatrices complétaient individuellement une liste de vérification (« checklist ») quant au contenu et aux objectifs; elles notaient par la suite s'il y avait des changements entre le programme prévu et le programme en action.

L'Appendice D présente le tableau qui compile les quatre sessions de formation réalisées pour la présente recherche. Il en ressort tout d'abord que les quatre sessions de formation sont relativement homogènes en termes de durée pour chacune des activités, le groupe expérimental et le groupe témoin ont donc participé à des sessions équivalentes. Par contre, l'activité nommée la *Guerre des clans* a été annulée du

déroulement de la formation dès la première session car la durée réelle des deux autres activités qui la précédaient (*Mises en situation sur les formes* et *Définition et terminologie, causes*) a dépassé la durée prévue. Cette décision a été également basée sur la certitude des formatrices que le contenu prévu dans cette activité avait été suffisamment abordé précédemment dans les deux autres activités.

3.2.3 Le contexte : des facteurs ayant influencé le processus du transfert

La présente recherche se penchait sur les facteurs ayant facilité ou restreint la réutilisation, dans le milieu scolaire, des apprentissages faits précédemment durant la formation. Ces facteurs liés soit à l'individu, à la formation ou au milieu de travail, permettaient de mieux comprendre les résultats obtenus sur le transfert des apprentissages, contribuant ainsi à la compréhension plus globale de ce processus de transfert (Burke & Hutchins, 2007; Curry, 1997, 2001). Pour Curry (1997, 2001), l'application d'instruments de recherche qualitatifs permet une compréhension plus approfondie des facteurs ayant facilité ou limité le transfert.

Dans la présente recherche, l'entrevue individuelle semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2004) a été choisie comme technique de recherche qualitative. Les questions centrales explorées dans cette entrevue étaient les suivantes : « Qu'est-ce qui a été aidant pour vous permettre d'utiliser des apprentissages acquis lors de la formation dans votre pratique? » et « Quels sont les obstacles qui ont limité/empêché d'utiliser la formation dans votre travail par la suite? » (voir Appendice E : Questionnaire d'entrevue). Ainsi, les entrevues ont permis de faire ressortir des facteurs du programme de formation ayant influencé la réutilisation des apprentissages selon le point de vue des participants-es, de même que les facteurs individuels ou organisationnels. Les entrevues individuelles ont été conduites par une assistante de recherche formée en conséquence, auprès d'un sous-échantillon du groupe expérimental trois mois après la fin de la formation (après l'administration du dernier questionnaire).

3.3 LE DEVIS DE RECHERCHE

La présentation qui vient d'être faite des variables annonce le devis inhérent à la présente recherche. D'abord, cette recherche évaluative s'inscrit dans une approche multiméthodologique. Le devis inclut un prétest (T1), un posttest (T2) et deux moments de mesures en post-posttest : un mois (T3) et trois mois (T4) après la fin de la formation. L'assignation des participants-es entre le groupe expérimental et le groupe témoin est non aléatoire : le premier groupe bénéficiait de la formation avec le module de transfert et le second groupe participait à la formation sans module de transfert. Dans ces conditions, cette recherche présente un devis quasi-expérimental provoqué, avec un groupe témoin non équivalent (Contandriopoulos, Bélanger & Nguyen, 1990; Cook & Campbell, 1979; Robert, Allaire, Beaugrand & al., 1988).

Plusieurs recherches sur l'évaluation du transfert des apprentissages n'ont pas inclus de prétest (Brown, 2005; Burke, 1997; Burke & Baldwin, 1999; Curry, 1997; Gist *et al.*, 1991). Le choix d'inclure un prétest reposait essentiellement sur deux éléments. D'abord, l'acquisition des connaissances est une condition au transfert et le modèle d'Alvarez *et al.* (2004) met en relief sa relation significative avec le transfert. En second lieu, la nécessité d'un prétest s'appuie sur l'intention de dégager les principaux effets d'une formation et de mesurer l'insertion d'un module de transfert, le prétest assurant ainsi un point de comparaison avec le posttest pour l'ensemble des variables.

Tableau 3.1 Devis de la présente recherche

	T1 pré	Formation	T2 post	T3 post-post 1mois	T4 post-post 3 mois
GE	0 ₁	X _a	0 ₂	0 ₃	0 ₄
GT	0 ₁	X _b	0 ₂	0 ₃	0 ₄

X_a Formation avec module ; X_b Formation sans module

L'assignation non aléatoire des participants-es au groupe expérimental et au groupe témoin reposait sur le critère de faisabilité. Cette assignation s'est réalisée sur la base de la disponibilité des participants-es. Quatre sessions de formation (13 heures) ont été offertes aux enseignants-es et aux intervenants-es, avec des dates précises pour chacune de ces sessions. Par conséquent, les personnes intéressées se sont inscrites selon leur disponibilité pour l'une ou l'autre des sessions, mais sans connaître leur appartenance au groupe témoin ou au groupe expérimental.

3.4 LA FORMATION EXPÉRIMENTÉE

La formation étudiée dans cette recherche a été dispensée à quatre reprises pour des individus différents d'une fois à l'autre. Il y a donc eu quatre sessions de formation d'une durée chacune de 13 heures. Les quatre sessions étaient identiques: les mêmes objectifs, le même contenu, les mêmes activités, le même nombre d'heures et les mêmes formatrices. Le Tableau 3.2 à la page suivante détaille la formation expérimentée.

La seule différence était liée à la condition expérimentale et se trouvait dans la période entre la 11^e heure et demie et la 12^e heure et demie de la formation. Pour le groupe expérimental, cette période était consacrée à l'élaboration du plan d'action personnalisé tandis que pour le groupe témoin, les formatrices présentaient le programme de prévention offert dans les écoles secondaires par le CALACS-Laurentides. Cette présentation ne comportait pas de contenu supplémentaire quant aux agressions sexuelles, mais plutôt des informations sur la structure du programme et l'énumération des thèmes abordés avec les jeunes. Ainsi, cette précaution visait à uniformiser la condition expérimentale quant au nombre total d'heures de formation.

Tableau 3.2 Plan de la formation du CALACS-Laurentides (2009-2010)

But : Permettre au personnel scolaire d'acquiescer une compréhension globale de la problématique des agressions sexuelles (AS) qui puisse contribuer à prévenir et à lutter contre les AS et à intervenir auprès de l'ensemble des étudiants-es.

Objectifs généraux et spécifiques	Contenu	Activités
<p>1. Favoriser une compréhension plus précise de la problématique des AS par la clarification de différents aspects.</p> <p>1.1 Réfléchir à ses propres perceptions sur ce qu'est une AS.</p> <p>1.2 Définir ce qu'est une AS.</p> <p>1.3 Connaître l'ampleur de la problématique des AS.</p> <p>1.4 Connaître les formes d'AS.</p> <p>1.5 Reconnaître une situation d'AS.</p> <p>1.6 Connaître les principales caractéristiques des agresseurs</p> <p>1.7 Connaître les principaux éléments du contexte des AS.</p> <p>1.8 Différencier la notion de consentement et celle de non consentement.</p> <p>1.9 Identifier les causes des AS.</p>	<p>1.1 Définition du gouvernement du Québec et des CALACS.</p> <p>1.2 Prévalence des AS au États-Unis et au Québec.</p> <p>1.3 Types d'AS : inceste, AS, AS collective, attouchements sexuels, l'exploitation à des fins pornographiques ou de prostitution, harcèlement sexuel, exhibitionnisme et voyeurisme.</p> <p>1.4 Les agresseurs : âge, genre, lien avec la victime.</p> <p>1.5 Contexte des AS : âge des victimes, lieux des AS, utilisation des drogues, délai entre AS et dévoilement, revictimisation, taux peu élevé d'AS dévoilées aux autorités policières.</p> <p>1.6 Notion de consentement (code criminel) vs de non consentement (pression, chantage, ruse, intoxication volontaire, intoxication involontaire, intimidation, manipulation, menace, privilèges, récompenses, violence).</p> <p>1.7 Causes des AS comme problème social et non individuel : pouvoir, domination, stéréotypes sexuels, sexisme, pornographie, hypersexualisation, rapports inégaux entre les sexes, tolérance à la violence.</p>	<p>1) Questionnaire vrai/faux sur les mythes et les réalités à répondre individuellement (5 min). Tout au long de la journée, les questions sont répondues à travers les activités. Retour sur le questionnaire au début du jour 2 pour clarifier des réponses. (1.5 min)</p> <p>2) Chaque dyade reçoit une mise en situation et répond à la question suivante : est-ce une AS et pourquoi? (10min). Par la suite, chaque dyade présente au groupe la mise en situation et leur réponse. Les autres participants-es peuvent exprimer leurs opinions. Les formatrices complètent les informations. (65 min)</p> <p>3) Remue-méninges sur les causes des AS suivi d'un exposé sur les définitions des AS, les types d'AS et les causes des AS. (30 min)</p>
<p>2. Saisir l'importance d'exprimer des propos et d'adopter des attitudes exempts de préjugés ou de croyances erronées face aux AS.</p> <p>2.1 Rectifier les principaux préjugés entourant les AS véhiculés par soi-même, les autres et la société.</p> <p>2.2 Prendre conscience de l'impact négatif de ces préjugés sur les victimes et sur l'ensemble des jeunes.</p> <p>2.3 Attribuer la responsabilité des AS aux individus qui les commettent.</p>	<p>2.1 Préjugés: la victime a couru après (consommation alcool/drogue, habillement, accepter d'entrer dans la maison...), pas vraiment une AS (elle ne s'est pas débattue...), il n'avait pas l'intention d'agresser (consommation, excès de désir, perte de contrôle, pas conscient qu'elle ne voulait pas...), elle voulait (désir secret d'être AS, femmes aiment que les hommes utilisent force dans la sexualité...), elle ment (elle s'est fait prendre dans une affaire illicite, elle se venge, ...), l'AS est un événement déviant (les femmes sont peu agressées par leur conjoint/chum...).</p>	<p>4) Guerre des clans (60 min au total). Former 2 équipes : l'équipe A argumente en faveur d'une victime d'AS et l'équipe B argumente en faveur d'un agresseur. Tout au long, les formatrices s'assurent du respect des consignes et relancent la discussion au besoin. Voici les étapes :</p> <p>a. En équipe chaque individu nomme un argument selon la consigne reçue. (10 min)</p> <p>b. Les clans s'affrontent : toutes les personnes expriment leur argument en alternant de l'équipe A à l'équipe B selon un ordre non prédéterminé. (10 min)</p>

Objectifs généraux et spécifiques	Contenu	Activités
<p>2.4 Reconnaître les excuses évoquées par les agresseurs pour se déresponsabiliser ou minimiser leurs gestes.</p>	<p>2.2 Impacts négatifs des préjugés : culpabiliser la victime et déresponsabiliser l'agresseur, la victime n'en parle pas, la victime hésitera ou n'ira pas chercher l'aide ou ne portera pas plainte, la victime peut ne pas être crue.</p> <p>2.3 Notion de responsabilité de l'AS</p> <p>2.4 Raisons invoquées pour expliquer le passage à l'acte d'une AS : trouble de santé mentale, consommation alcool/drogue, grande excitation sexuelle non contrôlée, besoin de sexualité, victimisation antérieure.</p>	<p>c. Retour en équipe pour développer un plaidoyer qui contraria les arguments de l'autre équipe. (5 min.)</p> <p>d. Le porte-parole de chaque équipe présente le plaidoyer en faveur de la victime (équipe A) ou de l'agresseur (équipe B). (5 min.)</p> <p>e. Échanges sur l'exercice pour partager les réflexions en lien avec l'exercice et prendre conscience de l'impact possible des préjugés. (20 min)</p>
<p>3. Favoriser des attitudes aidantes à privilégier auprès des victimes d'AS</p> <p>3.1 Saisir les conséquences possibles d'une personne qui a été victime d'AS, au plan émotif, social, physique, scolaire, sexuel et somatique.</p> <p>3.2 Comprendre les besoins d'une personne victime d'AS.</p> <p>3.3 Réaliser à quel point il peut être difficile pour une personne de dévoiler qu'elle a subi une AS.</p> <p>3.4 Distinguer entre les attitudes aidantes à adopter et les attitudes non aidantes à éviter auprès d'une victime d'AS</p> <p>3.5 Énoncer l'obligation légale de signaler à la DPJ</p> <p>3.6 Connaître quelques éléments de base sur le processus judiciaire au Canada</p>	<p>3.1 Conséquences émotives possibles: culpabilité, honte, tristesse, trahison, peur d'être jugée, peur de ne pas être crue, peur des représailles, baisse d'estime de soi, dégoût, colère, impuissance, vengeance, état dépressif, SPT.</p> <p>3.2 Conséquences sociales possibles : isolement, méfiance, comportements ou attitudes d'agressivité, troubles de dépendances, perte de confiance aux hommes, dépendances aux autres, difficulté à mettre des frontières.</p> <p>3.3 Conséquences scolaires possibles : difficultés de concentration, difficultés scolaires, retard dans ses travaux, réactions particulières lorsque le sujet est abordé en sa présence (par exemple : en classe).</p> <p>3.4 Conséquences sexuelles possibles : dégoût, compulsion sexuelle, difficulté à séparer sexualité et affection.</p> <p>3.5 Conséquences physiques possibles : problèmes de sommeil tels que cauchemars et insomnie, grossesse, ITSS, automutilation, tentatives de suicide...</p> <p>3.6 Conséquences somatiques possibles : problèmes alimentaires tels que boulimie et anorexie, maladies à répétitions difficiles à diagnostiquer, maux de ventre, etc.</p> <p>3.7 Besoins de base d'une victime : être écoutée, crue, sécurisée, protégée, informée, respectée et accueillie.</p> <p>3.8 Attitudes aidantes face à la victime : écouter, croire, respecter sans juger, empathie, déculpabiliser, normaliser, ne pas banaliser ni minimiser sans dramatiser, révéler, respecter son rythme.</p>	<p>5) Démonstration de la petite chaise. À partir d'une mise en situation, la formatrice procède à la démonstration d'une technique d'impact de la petite chaise qui permet d'aborder les émotions, les réactions et les besoins d'une victime. Durant la démonstration, la formatrice questionne régulièrement les participants-es : comment pensez-vous que la victime se sent? Quels sont ses besoins? Quelles sont les conséquences? (30 min)</p> <p>6) Exposé sur les indices possibles d'une AS et les conséquences chez les victimes. (30 min)</p> <p>7) Exercice du secret et du dévoilement. Au début du jour 1, les participants-es écrivent un secret qu'ils ont gardé pour eux jusqu'à maintenant, sans connaître l'utilisation qui sera faite de ce papier (15 min). À la fin du jour 1, le thème du dévoilement est abordé comme suit : 1) en dyade, à tour de rôle une personne ferme son poing et l'autre tente de l'ouvrir (15 min), 2) la formatrice revient sur le secret écrit en précisant qu'il ne sera pas dévoilé. Elle leur demande de réfléchir individuellement aux questions suivantes : qu'ont-ils ressenti lors de la consigne de l'écrire... peur d'avoir à le dire, de la gêner??? Est-ce qu'ils y ont pensé beaucoup durant la journée? Quelles stratégies ont-ils utilisées pour éviter de le dévoiler... écrire autre chose, cacher le papier...? (15 min)</p>

Objectifs généraux et spécifiques	Contenu	Activités
<p>4. Réfléchir à son rôle d'éducateur comme adulte concerné par la problématique des AS</p> <p>4.1 Réfléchir aux liens entre l'hypersexualisation, la pornographie et les agressions sexuelles.</p> <p>4.2 Identifier des moyens de prévention des AS auprès des jeunes.</p> <p>4.3 Saisir l'importance de réagir lors de manifestations à l'école d'AS ou de sexisme ou d'hypersexualisation</p> <p>4.4 Comprendre l'importance des frontières interpersonnelles et personnelles (entre élève-prof; élève-élève; élève-intervenant).</p>	<p>3.9 Attitudes non aidantes : culpabiliser, banaliser, dramatiser, douter, chercher à savoir les détails, insister pour la plainte policière, suggérer de passer par-dessus, suggérer que la personne a pu provoquer l'AS, se laisser emporter par ses propres émotions.</p> <p>3.10 Ressources pour référer : intervenant de l'école, DPI, CALACS, organismes communautaires, lignes d'écoute, centres désignés.</p> <p>3.11 Obligation légale de signaler à la DPJ.</p> <p>3.12 Processus judiciaire canadien : plainte déposée à la police, pas de délai de prescription, rôle de l'avocat de la couronne.</p> <p>4.1 L'influence de la pornographie dans l'éducation sexuelle des jeunes et ses liens avec l'hypersexualisation; l'hypersexualisation comme culture pornographique qui fabrique le consentement.</p> <p>4.2 Moyens pour le rôle d'information et de prévention : parler, informer, éliminer les préjugés, dénoncer (être témoin d'une situation et intervenir, faire cesser des blagues sexistes...), éveiller l'esprit critique des jeunes, promotion de relations égalitaires entre les filles et les gars, etc.</p> <p>4.3 Notions de frontières interpersonnelles de l'intimité.</p>	<p>8) Pistes d'intervention. Les deux formatrices improvisent deux mises en situation impliquant chacune une jeune victime qui dévoile une AS et une membre de l'équipe-école. À travers le dialogue improvisé sont introduites des attitudes aidantes et non aidantes. Pendant ce dialogue, les participantes observent et notent les attitudes aidantes et non aidantes par écrit. (20 min)</p> <p>9) Discussion pour une mise en commun des attitudes aidantes et non aidantes observées. Les formatrices complètent au besoin. (40 min)</p> <p>10) Exposé sur le signalement à la DPJ et sur le processus judiciaire canadien. (15 min)</p> <p>11) Questionnaire sur la pornographie comme source d'éducation sexuelle. (10 min)</p> <p>12) DVD portant sur les liens entre la pornographie, l'hypersexualisation et les AS. (10 min)</p> <p>13) Discussion en groupe à propos du questionnaire et du DVD. (25 min)</p> <p>14) Intervenir dans le feu de l'action. À tour de rôle, chaque participant-e pige une mise en situation, en fait la lecture à haute voix et énonce qu'elle serait son intervention auprès des jeunes. Chaque situation fait référence à un événement pouvant survenir dans une école secondaire (sexisme, hypersexualisation, harcèlement, frontières floues...). Les autres participants-es peuvent ajouter d'autres idées d'interventions. (75 min)</p> <p>15) Trousse de prévention. Plusieurs objets sont disposés sur une table. Chaque participant-e choisit un objet qu'il associe à un moyen de prévention. La question qui est lancée est : que peut-on faire pour prévenir une AS? Un même objet peut être choisi plusieurs fois. La formatrice complète par une liste de propositions d'activités. (30 min)</p>

L'élaboration du plan d'action personnalisé a été réalisé selon les étapes précisées par Foxon (1994), à savoir : 1) la formatrice soulignait les bénéfices de l'élaboration d'un plan d'action, 2) elle nommait brièvement les thèmes abordés tout au long de la formation et les participants-es notaient à ce moment les aspects de la formation qu'ils souhaitaient appliquer dans leur travail, 3) les participants-es formulaient trois objectifs qui les aideraient à appliquer les apprentissages de la formation, 4) pour chaque objectif, les participants-es précisaient deux ou trois actions qui leur permettaient d'atteindre l'objectif, 5) les participants-es écrivaient les obstacles possibles à la réalisation des objectifs de même que les solutions pour contourner ces obstacles, et finalement 6) les participants-es exprimaient au groupe le contenu de leur plan personnalisé. L'ensemble de ces étapes durait en moyenne 50 minutes.

3.5 LA CRÉATION DES INSTRUMENTS DE MESURE

Aux fins de cette recherche, il a été nécessaire de construire trois tests pour assurer l'adéquation entre le contenu de la formation et les instruments de mesure: un test de connaissances, un test d'attitudes et un test du sentiment d'autoefficacité. La décision d'élaborer des instruments spécifiques a été prise suite à l'exploration de tests existants dans le domaine de la violence sexuelle et destinés à des populations comparables à celle de la présente recherche. Les quelques instruments existants ont été confrontés à la définition conceptuelle des variables étudiées, aux dimensions à inclure dans chacun des tests, aux règles de formulation des items et aux échelles de mesure utilisées. Au final, aucun instrument consulté ne convenait pour la présente recherche et le jumelage de plusieurs tests s'avérait inapproprié, notamment en raison de la définition non uniforme d'un instrument à l'autre pour un même concept. Bien sûr, plusieurs sources d'inspiration ont orienté la construction des tests, tant pour la forme que pouvait prendre ces instruments que pour des exemples d'items.

La construction de ces trois instruments de mesure a été effectuée en conformité avec les étapes proposées par DeVellis (1991) et par Gaudreau (2001a, 2011). DeVellis (1991) précise les étapes suivantes pour l'élaboration des tests: déterminer clairement l'objet de mesure, générer une banque d'items, déterminer le format de l'échelle de réponse, soumettre à une révision par des experts, administrer à un échantillon, évaluer les items et maximiser la longueur de l'instrument. Ces étapes sont similaires à celles proposées par Gaudreau (2001a, 2011). L'une des différences évidentes se situe à la première étape de DeVellis (1991), soit celle de la détermination de l'objet, qui est davantage détaillée dans les trois premières étapes de Gaudreau (Gaudreau, 2001a, 2011). En effet, ces trois premières étapes sont l'identification de l'indicateur, la définition du concept et l'élaboration du tableau de spécifications.

Tel que précisé par Gaudreau (2001a, 2011) ainsi que par Auger, Séguin et Nézet-Séguin (2000), le tableau de spécifications constitue un portrait fidèle de l'organisation du test, c'est-à-dire qu'il permet de comprendre sa composition, son contenu, la répartition des items pour chaque composante et le nombre total d'items. L'objet étudié est décomposé en ses différents éléments et sous-éléments issus de la problématique et du cadre théorique. Également, les composantes théoriques du concept doivent être présentes dans le tableau.

Les concepts de connaissances, d'attitudes et du sentiment d'autoefficacité ont été définis au chapitre précédent (cadre théorique). Avant de présenter en détail la construction de ces instruments, il convient de préciser quatre aspects d'ordre général qui s'appliquent à ces derniers.

D'abord, la version quasi définitive des trois tests écrits a été soumise à quatre juges pour qu'ils se prononcent sur la validité des items. La sélection des juges s'est effectuée sur la base de leur expertise dans le domaine des agressions sexuelles ou de leur expertise dans l'élaboration d'instruments de mesure. Tous les juges occupent un

poste de professeur-chercheur dans trois universités québécoises (éducation, psychologie, psychoéducation ou sexologie). Ensuite, les juges ont reçu une consigne générale pour les trois tests. Cette consigne consistait à juger chacun des items à partir de trois critères précis : sa pertinence par rapport au tableau de spécifications, sa clarté et sa formulation adéquate. Ainsi, ces juges allouaient à chaque item une cote pour chacun de ces trois critères selon une échelle allant de 1 (pas du tout) à 4 (beaucoup). Un espace était prévu afin que les juges puissent apporter des commentaires et proposer des suggestions. Une seconde consigne a été ajoutée pour le test d'attitudes et pour le test d'autoefficacité. Cette consigne sera précisée dans les sous-sections suivantes réservées à chacun des trois tests.

La troisième précision concerne l'étape de la pré-expérimentation. Le questionnaire écrit, comprenant le test de connaissances, le test d'attitudes et le test d'autoefficacité a été pré-expérimenté auprès d'un échantillon de 12 intervenants-es en milieu scolaire secondaire. Cette pré-expérimentation a été réalisée à la fin d'une formation offerte par le CALACS-Laurentides à l'automne 2009. Les participants-es ont répondu individuellement au questionnaire et ils étaient invités à inscrire des commentaires lorsque la formulation d'une consigne ou d'un item manquait de clarté ou de précision.

3.5.1 Le test de connaissances

La problématique des agressions sexuelles a été décomposée en ses différentes composantes et sous-composantes pour élaborer le tableau des spécifications du test de connaissances, présenté à la page suivante (Tableau 3.3). Au plan théorique, la typologie de la connaissance de Bloom est celle qui a été retenue (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, critique).

Tableau 3.3 Tableau des spécifications pour le test de connaissances sur les agressions sexuelles

Dimensions et sous-dimensions de l'objet de connaissances	Numéros des items dans les catégories de connaissances selon Bloom					Nb items	Total
	Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse		
1. Prévalence	2, 3, 11					3	3
2.1 notion de consentement		4, 13				2	
2.2 types d'agression sexuelle		32, 34, 35, 37, 38				4	
2.3 geste avec ou sans contact physique		1				1	9
2.4 acte de pouvoir						-	
2.5 moyens utilisés par l'agresseur	31, 39					2	
3. Caractéristiques des agressions sexuelles						-	
3.1 victimes						-	
3.1.1 les jeunes sont à risque						-	
3.1.2 réactions lors de l'agression						-	
3.1.3 dévoilement		33, 36, 41, 42, 40, 43				6	11
3.2 agresseurs	5, 14					2	
3.2.1 genre et âge	6, 12					2	
3.2.2 lien avec la victime	7					1	
3.3 lieux des agressions							
4. Conséquences / indices							
4.1 psychologiques, sociales, scolaires, physiques	18 (a-b-c-d-e-f-g-h)					8	12
4.2 variabilité des conséquences		8, 15				2	
4.3 indice absolu		9, 16				2	
5.1 aidantes			19, 23, 26, 28, 29, 30			6	
5.2 non aidantes			20, 21, 22, 24, 25, 27			6	14
5.3 signalement	10, 17					2	
6. Prévention						-	
TOTAL	20	17	12	-	-	49	

En regard de ce tableau des spécifications, 60 énoncés ont été formulés puis soumis aux quatre juges avec la consigne générale expliquée précédemment. L'analyse des items s'est effectuée en trois étapes. Dans un premier tour, les items retenus devaient satisfaire les critères suivants : la totalité des juges avaient inscrit une cote de «4 sur 4» au critère de pertinence par rapport au tableau des spécifications et ils avaient attribué exclusivement des cotes de «3» ou «4» sur 4 pour les critères de clarté et de formulation. Ce premier tour a permis de conserver 27 items. Un second tour a été réalisé avec les critères suivants : l'item devait obtenir une cote moyenne de «3,75 et plus» pour le critère de pertinence par rapport au tableau des spécifications et une majorité de cotes «3» ou «4» pour la clarté et la formulation. Dans le cas où un item obtenait une cote inférieure à «3» sur 4 pour la clarté ou la formulation, l'item était conservé si le juge précisait la modification à apporter et si son commentaire portait sur la forme de l'énoncé et non sur le fond. Ce second tour a permis de retenir 11 items supplémentaires. Finalement d'autres items ont également été conservés dans un troisième tour, car les commentaires des juges permettaient d'apporter des changements très précis (par exemple, pour l'un des items, deux juges ont demandé de préciser que le terme de «jeunes» signifiait les «jeunes de moins de 18 ans»; ou encore un item contenait deux idées alors seule l'idée principale a été conservée). Ce dernier tour a permis de retenir 5 énoncés supplémentaires, dont un contient 8 sous-questions (pour un total de 12 items).

Les critères et les commentaires des juges n'ont pas permis d'insérer des items sous deux dimensions, soit «les jeunes sont à risque» et «les réactions lors d'une agression». De même, les deux sous-dimensions suivantes ne contiennent qu'un seul item : «2.3 geste avec ou sans contact physique» et «3.3 lieux des agressions». Ces items sont par conséquent exceptionnellement intégrés dans les deux versions du test. Les items présentés dans le test final de connaissances se répartissent dans trois des catégories de Bloom: la connaissance, la compréhension et l'application.

La préexpérimentation du questionnaire a permis de répartir les items en deux ensembles pour élaborer deux versions du test de connaissances, soit l'une pour le prétest et l'autre pour le posttest. D'abord, la fréquence des bonnes réponses a été calculée pour chaque item. Ensuite, cette fréquence a été comparée entre les items d'une même sous-dimension afin d'identifier des écarts problématiques possibles. Un seul item (no. 32) a été retiré à cette étape sous la dimension «2.2 types d'agression sexuelle» puisque sa fréquence de bonnes réponses différait tout particulièrement. Ce choix se base également sur des commentaires de deux juges soulevant l'ambiguïté de cet item. En somme, chacune des deux versions du test de connaissances compte 26 items, dont 3 qui sont identiques dans les deux versions (items 1, 7, 11). Chaque sous-dimension est représentée par un nombre d'items identique dans chaque version. Le tableau des spécifications, présenté au Tableau 3.3, précise les composantes du test de même que la répartition des 49 items retenus pour les versions finales. L'Appendice B (section A) présente les énoncés retenus pour la version finale du test de connaissances (à noter que la version présentée est la version du posttest).

3.5.2 Le test d'attitudes vis-à-vis la violence sexuelle

Le test d'attitudes comporte les mêmes composantes et sous-composantes que celles présentées dans le tableau des spécifications du test de connaissances, puisque l'objet demeure la violence sexuelle envers les jeunes. Cependant, conformément à la définition du concept d'attitudes (chapitre du cadre théorique), le tableau des spécifications du test d'attitudes intègre également la composante de l'intensité affective (négative, positive, neutre).

L'étape de l'élaboration des items d'attitudes a généré 85 énoncés dont 60 ont été soumis à l'évaluation des quatre juges. En plus de juger la pertinence, la clarté et la formulation des items, les juges ont appliqué la technique de Thurstone (Gaudreau, 2011). Selon cette technique, chaque item est évalué et situé sur un continuum

d'intensité affective. Pour ce faire, les juges devaient inscrire le degré d'intensité affective de l'item à partir d'une échelle graduée de 1 (intensité négative la plus forte) à 11 (intensité positive la plus forte) dont le milieu est 6 (neutralité au plan affectif). Une cote allant de 1 à 5 signifie un «item négatif», une cote de 6 signifie un «item neutre» et une cote de 7 à 11 indique un «item positif». Les cotes attribuées ont par la suite permis de calculer la valeur scalaire de chaque item (la moyenne). La valeur scalaire permet de répartir les items sur le continuum de l'échelle (de 1 à 11).

En vue de choisir les items à retenir dans ce test, l'analyse de ces items a nécessité trois étapes. Lors du premier tour, les critères suivants ont été appliqués: la totalité des juges avaient inscrit une cote de «4 sur 4» au critère de pertinence en lien avec le tableau de spécifications et la majorité des juges avait attribué une cote de «4 sur 4» pour le critère de la clarté. Ce premier tour a permis de conserver 16 items. Au second tour, les items retenus devaient satisfaire les critères suivants : la majorité des juges ont noté une cote de «4 sur 4» pour la pertinence et la totalité des juges avait inscrit des cotes «3» ou «4» sur 4 pour la clarté. Ce second tour a permis de retenir 13 items supplémentaires. Suite à ces deux premiers tours, il a été nécessaire d'analyser d'autres items afin d'en ajouter 4 supplémentaires. Cet ajout était nécessaire pour permettre d'intégrer des items pour la sous-dimension «3.1 victimes» du tableau des spécifications. L'un des juges a contesté la pertinence de l'ensemble des items dans cette sous-dimension, en affirmant que les items faisaient davantage référence à la définition ou au contexte des agressions sexuelles. Pourtant, deux des énoncés traduisent une attitude culpabilisante envers la victime et deux autres sont liés au dévoilement d'une agression sexuelle fait par la victime. Par conséquent, ces quatre items ont été retenus et ils répondent aux critères suivants : trois juges ont jugé la pertinence de l'item à «3» ou «4» sur 4 et trois juges ont donné une cote de «4 sur 4» pour la clarté de l'item. À la fin de ces trois étapes, 33 items étaient retenus.

Par la suite, les items ont été analysés en fonction de leur valeur scalaire, afin de les répartir entre les items négatifs, les items neutres et les items positifs. Lorsque le nombre d'items retenus, après trois tours, était supérieur au nombre d'items prévus dans le tableau des spécifications, les items étaient sélectionnés selon deux critères : d'abord, les 16 items du premier tour étaient privilégiés par rapport à ceux du deuxième et troisième tours, et ensuite, les items ayant une valeur scalaire différente étaient priorisés afin d'obtenir une variation à ce niveau. Parmi les 33 items retenus, aucun n'a obtenu une valeur scalaire neutre, soit une cote moyenne de 6. Cependant, quatre items se rapprochent de la zone de neutralité avec une valeur scalaire moyenne de 7 ou 7,3 (items numéros 4, 11, 13, 17). À l'inverse, aucun item retenu n'obtenait une valeur scalaire située de 4,7 à 6. Les items numéros 4, 7, 13 et 17 sont retenus comme «items neutres à tendance positive».

Le tableau des spécifications du test d'attitudes (Tableau 3.4) indique la répartition finale des items selon les dimensions et les sous-dimensions, de même que leur répartition selon l'intensité affective. Les critères et les commentaires des juges n'ont pas pu permettre d'insérer des items sous la dimension «définition». L'Appendice B (section B) présente les énoncés retenus pour la version finale du test d'attitudes vis-à-vis la violence sexuelle, qui a été soumise aux participants-es de la formation.

Tableau 3.4

Tableau de spécifications pour le test d'attitudes vis-à-vis la violence sexuelle

Objet de l'attitude	Numéros des items				Total
	Négatif	Neutre (4,7 à 7,3)	Positif	Nb items	
1. Prévalence			1,8	2	2
2. Définition					-
3. Caractéristiques des AS	3.1 victimes	5,10	(13 :7,3)	19,2	5
	3.2 agresseurs	14		7	2
4. Conséquences/ indices		3		15,9	3
5. Réactions d'aide et de soutien		18	(4 :7,3)	12	3
6. Prévention à l'école		16,6	(17, 11 :7)	20	5
TOTAL		7	4	9	20

3.5.3 Le test du sentiment d'autoefficacité

Pour le test du sentiment d'autoefficacité, l'objet étudié est le sentiment d'autoefficacité face aux rôles d'information, de prévention et de soutien dans le domaine des agressions sexuelles. La composante métrique est le niveau de difficulté : faible, intermédiaire ou difficile. L'étape de la production de la banque d'items a permis de générer 46 énoncés dont 28 ont été soumis à l'évaluation des quatre juges. En plus de juger la pertinence, la clarté et la formulation de l'item, les juges devaient aussi établir le niveau de difficulté de la tâche pour les intervenants-es en milieu scolaire secondaire, avec le choix de jugements suivant : «1» pour un niveau de difficulté faible ou nul, «2» pour un niveau de difficulté moyen et «3» pour un niveau de difficulté élevé. La moyenne a été calculée pour chacun des énoncés. Un item était jugé de niveau de difficulté faible s'il obtenait une moyenne de 1 à 1,66, un item était jugé de difficulté intermédiaire avec une moyenne de 1,67 à 2,33 et un item était de difficulté élevée si la moyenne était de 2,34 et plus.

L'analyse de chaque item jugé a permis de sélectionner ceux à retenir pour la version finale du test. Ceci a été possible en deux tours. Un premier tour a permis de retenir 14 items sur la base des critères suivants : la totalité des juges avaient inscrit une cote de «4 sur 4» au critère de pertinence par rapport au tableau de spécifications et la majorité avait attribué une cote de «4 sur 4» pour les critères de clarté et de formulation. Un second tour a permis de retenir 4 items supplémentaires nécessaires pour atteindre le nombre souhaité et pour une meilleure répartition quant aux trois niveaux de difficulté d'une échelle d'autoefficacité. Ce second tour a été réalisé avec les critères suivants : la totalité des juges avait attribué une cote de «4 sur 4» au critère de pertinence par rapport au tableau de spécifications et une majorité avait inscrit une cote de «3» ou «4» sur 4 pour la clarté et la formulation. Si l'item obtenait une cote inférieure à «3», il était conservé à la condition que le juge précise la modification à apporter et que son commentaire porte sur la forme de l'énoncé et non sur le fond. Le tableau des spécifications (Tableau 3.5) précise donc les composantes du test d'autoefficacité, de même que la répartition des 18 items selon ces composantes et les trois niveaux de difficulté. L'Appendice B (section C) présente les énoncés retenus pour la version finale du test du sentiment d'autoefficacité soumise aux participants-es de la formation.

Tableau 3.5

Tableau des spécifications pour le test du sentiment d'autoefficacité

Composantes de l'autoefficacité	Numéros des items			Total
	<i>Faible</i> (1 à 1,66)	<i>Intermédiaire</i> (1,67 à 2,33)	<i>Difficile</i> (2,34 à 3)	
1. Information	1, 5	3	2,4	5
2. Prévention		6, 7, 8, 9, 11	10	6
3. Soutien/aide aux victimes	12,14	13, 15, 18	16, 17	7
TOTAL	4	9	5	18

3.6 QUALITÉS MÉTRIQUES DES INSTRUMENTS DE MESURE

La consistance interne des tests a été examinée à l'aide de l'analyse de l'alpha de Cronbach (ou α de Cronbach). Le Tableau 3.6 présente les qualités métriques des différents tests utilisés¹⁰. Ces qualités ont d'abord été calculées au prétest pour le test du sentiment d'autoefficacité et celui des attitudes vis-à-vis la violence sexuelle, ensuite au posttest pour le test des réactions suite à la formation et finalement au T3 pour l'Inventaire des indicateurs de transfert des apprentissages. Respectivement, la fidélité obtenue pour ces quatre instruments de mesure est de 0,93, 0,74, 0,91 et de 0,83.

Tableau 3.6
Consistance interne des instruments de mesure

	Nb items	α de Cronbach	Étendue	
			Potentielle	Actuelle
Sentiment d'autoefficacité	18	0,93	18-180	82-176
Attitudes vis-à-vis la violence sexuelle	20	0,74	20-100	74-97
Transfert des apprentissages	20	0,83	0-80	1-53
Réactions suite à la formation ^a	11(13)	0,91	13-65	50-56
Face au contenu	3	0,80		
Face aux formatrices	1(3)	-		
Face aux stratégies et matériel	3	0,83		
Face à l'utilité de la formation	3	0,82		
Satisfaction générale	1	-		

^a Ce test compte 13 items, cependant, deux items ont été retirés de cette analyse à cause d'absence de variance.

¹⁰ À noter qu'il était inopportun d'effectuer une analyse de l'alpha de Cronbach pour le test des connaissances puisque les items sont recodés sous la forme vrai-faux.

3.7 LES PARTICIPANTS-ES

L'échantillon se composait d'enseignants-es et d'autres intervenants-es en milieu scolaire secondaire (n=42) qui ont participé volontairement à la formation en matière de violence sexuelle. La totalité de l'échantillon provenait d'écoles secondaires situées dans la région administrative du CALACS impliqué. La recherche n'ajoutait pas de critère d'inclusion ou d'exclusion supplémentaire. Le groupe expérimental (n=19) se composait de 6 enseignants-es et de 13 intervenants-es scolaires bénéficiant de la formation avec le module de transfert; le groupe témoin (n=23) regroupait 3 enseignants-es et 20 autres intervenants-es scolaires bénéficiant de la formation, mais sans le module de transfert. La Figure 3.1 détaille le nombre de participants-es pour chacun des temps de mesure.

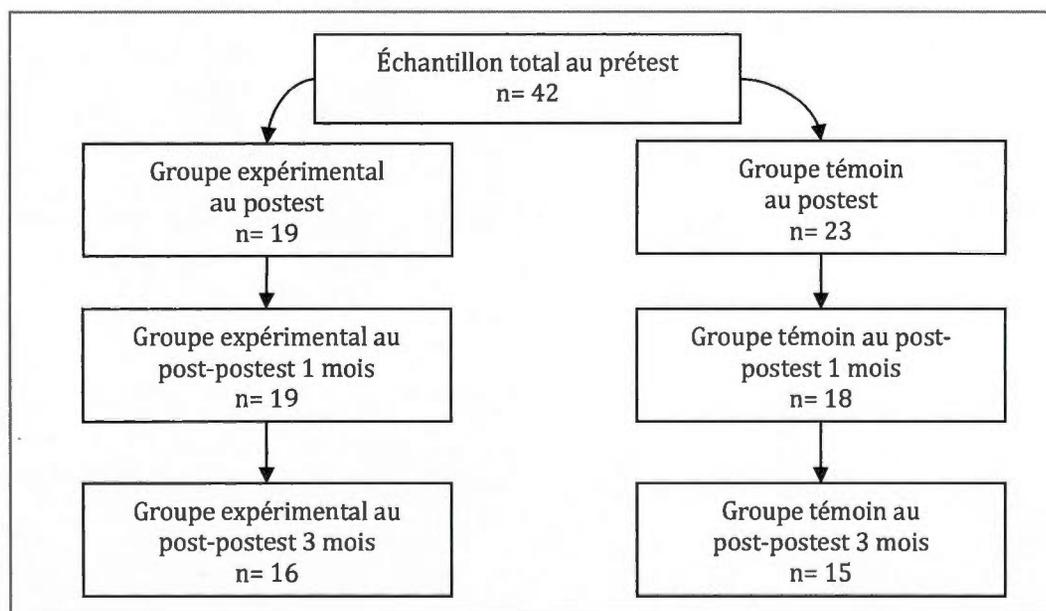


Figure 3.1 Répartition de l'échantillon total

En ce qui concerne le recrutement, une invitation a été transmise par courriel aux trois commissions scolaires afin qu'elle soit diffusée auprès du personnel enseignant et non enseignant de toutes les écoles secondaires du territoire couvert par le CALACS-Laurentides (voir Appendice F : Publicité diffusée pour le recrutement). Également, des contacts téléphoniques auprès des personnes-ressources ont eu lieu afin de s'assurer de la diffusion de l'invitation (par exemple : services complémentaires des commissions scolaires et directeurs d'écoles). Par la suite, l'invitation a été diffusée directement auprès d'individus collaborant avec le CALACS-Laurentides et travaillant dans le réseau scolaire.

Cette invitation spécifiait que le CALACS-Laurentides procédait à une recherche évaluative d'une formation en matière de violence sexuelle, en collaboration avec une étudiante au doctorat en éducation de l'UQAM, que le CALACS-Laurentides cherchait des enseignants-es et des intervenants-es scolaires intéressés à participer à cette formation et volontaires pour contribuer à cette recherche. Les personnes intéressées s'inscrivaient directement auprès de l'organisme. L'information portait sur les objectifs généraux de la formation, mais non sur les objectifs de recherche liés au transfert des apprentissages. Cette invitation ne constituait pas la lettre explicative jointe au formulaire de consentement ; ce formulaire contenait des renseignements supplémentaires. De plus, le cadre de la recherche faisait en sorte que l'organisme offrait exceptionnellement la formation gratuitement.

Au plan éthique, cette recherche a reçu l'approbation du comité de recherche concerné et celle du programme de doctorat en éducation de l'UQAM. Le formulaire d'approbation éthique est présenté à l'Appendice G.

3.8 LA PROCÉDURE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Une semaine avant la formation, les enseignants-es et les intervenants-es recevaient un rappel pour la tenue de la formation. Dans cet envoi, ils recevaient le questionnaire écrit (T1), qui devait être retourné avant le début de la formation. Un deuxième questionnaire était rempli à la fin de la formation (T2). Un mois après la fin de la formation (T3), les participants-es recevaient le questionnaire écrit (par courrier), qu'ils devaient remplir individuellement et retourner au cours de la même semaine. La même procédure était répétée trois mois après la fin de la formation (T4).

Après avoir rempli ce dernier questionnaire, des entrevues individuelles ont été réalisées auprès d'un sous-échantillon ($n=8$) par une assistante de recherche formée en conséquence. La procédure de sélection de ce sous-échantillon est similaire à celle de la recherche de Curry (1997). À partir des résultats obtenus à l'Inventaire des indicateurs de transfert des apprentissages un mois après la fin de la formation, les participants-es du groupe expérimental ont été divisés en deux groupes à partir de la médiane obtenue: les individus ayant une fréquence moins élevée de comportements de transfert et ceux rapportant une fréquence plus élevée. Initialement, l'échantillonnage théorique devait comporter 12 participants-es du groupe expérimental sélectionnés afin d'obtenir un nombre identique de répondants-es selon la fréquence des comportements de transfert (faible ou élevée), selon la profession (enseignants-es ou intervenants-es) et selon l'âge, en cohérence avec le modèle d'Alvarez *et al.* (2004). La Figure 3.2 illustre l'échantillon théorique qui diffère cependant de l'échantillon réel (Figure 3.3), ce dernier ne comptant pas d'enseignants-es pour le motif suivant: sur les trois enseignants-es présents au T4, tous ont refusé compte tenu de la surcharge de travail à la fin de l'année scolaire ou n'ont pas retourné les appels téléphoniques. Au total, le sous-échantillon qui a été soumis à l'entrevue compte 8 intervenants-es, cinq présentent un transfert faible et trois un transfert élevé des apprentissages.

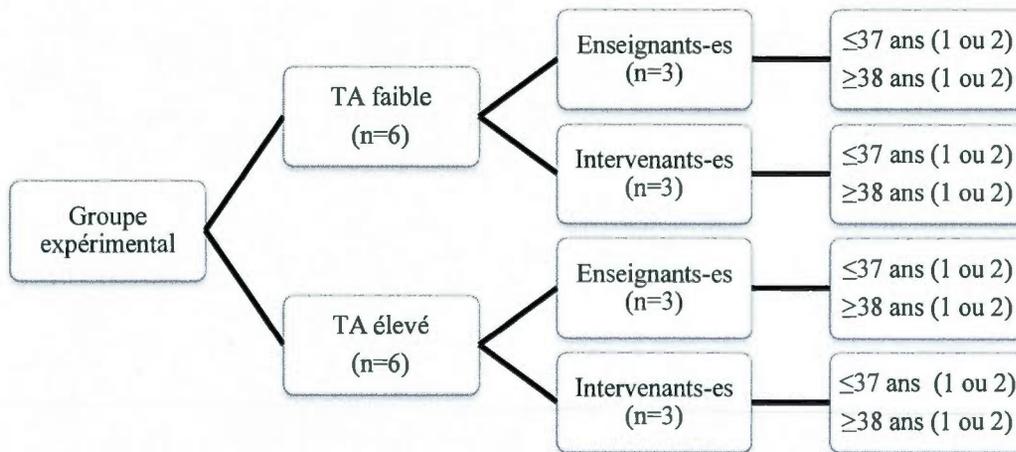


Figure 3.2 Sous-échantillon théorique pour les entrevues (n=12)

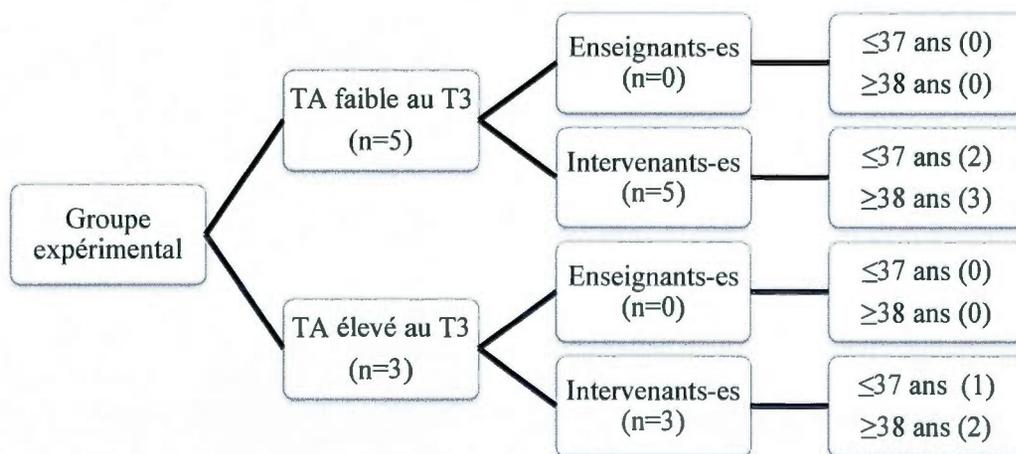


Figure 3.3 Répartition réelle de l'échantillon pour les entrevues (n=8)

Les entrevues individuelles ont été enregistrées et retranscrites intégralement pour ensuite être analysées à l'aide du logiciel Nvivo. L'analyse de contenu a permis de découper les propos des participants-es en unités de sens et de les regrouper en catégories prédéterminées. Pour le traitement des données, la position qui a été adoptée est la logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2004). Cette position consiste à utiliser le cadre théorique dans l'analyse des données ; il est ainsi un outil qui guide le processus d'analyse tout en permettant l'émergence d'autres catégories. Cette position se distingue de la position typiquement inductive (aucune influence du cadre théorique) ou de celle inductive modérée (cadre théorique mis à l'écart lors de l'analyse) par l'usage et l'influence affirmés du cadre théorique (Savoie-Zajc, 2004).

3.9 CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON

L'échantillon se compose de 42 participants et participantes dont l'âge moyen se situe à 37,6 ans (écart type= 9,01). Il compte une forte majorité de femmes (95,2%). La fonction actuelle est l'enseignement pour 19% et 81% occupe une fonction en intervention psychosociale dans le milieu scolaire (technicien-ne en éducation spécialisée, psychologue, psychoéducateur-trice). Quant au diplôme obtenu le plus élevé, 59,5% des participants-es détiennent un diplôme d'études collégiales (25 intervenantes et 1 enseignante) et 35,8% un diplôme universitaire (8 intervenantes et 7 enseignantes). Les participants-es occupent leur fonction actuelle en moyenne depuis 12,7 ans, mais ce nombre d'années d'expérience varie entre quelques mois et 32 ans. Le Tableau 3.7 détaille les caractéristiques personnelles des participants-es.

Par ailleurs, 71,4% des participants-es n'a jamais participé à une session de perfectionnement sur la problématique des agressions sexuelles. Or, dans le cadre de leur fonction actuelle, 76,2% de l'échantillon a déjà reçu les confidences d'un-e jeune victime d'agression sexuelle et 42,9% des participants-es ont déjà signalé un-e jeune soupçonné d'agression sexuelle à la Direction de la protection de la jeunesse.

Tableau 3.7 Caractéristiques de l'échantillon (n=42)

		n	%
Âge (20 à 54 ans)	Moyenne : 37,6 ans (9,01)		
Sexe	Femme	40	95,2
	Homme	2	4,8
Diplôme obtenu le plus élevé	Collégial	26	61,9
	Certificat universitaire	1	2,4
	Baccalauréat	7	16,7
	Maîtrise	7	16,7
	Pas de réponse	1	2,4
Fonction actuelle	Enseignement	8	19,0
	Intervention psychosociale	34	81,0
Nombre d'années d'expérience à cette fonction	5 ans et moins	9	21,4
	5,1 ans – 10 ans	11	26,2
	10,1 ans – 15 ans	8	19,0
	15,1 ans – 20 ans	7	16,7
	Plus de 20 ans	7	16,7
Formation spécifique AS	Non	30	71,4
	Oui	12	28,6
Confiance d'un-e jeune victime	Non	9	21,4
	Oui	32	76,2
	Pas de réponse	1	2,4
Signalement fait à la DPJ	Non	24	57,1
	Oui	18	42,9

Dans le questionnaire du prétest, les participants-es indiquaient le ou les motifs de leur inscription à la formation en matière de violence sexuelle (Tableau 3.8). Les résultats indiquent tout d'abord que l'échantillon au complet a participé de façon volontaire, tel que le prévoyait le protocole. Les données ont été comparées afin d'explorer des différences potentielles quant aux motifs d'inscription entre le groupe témoin et le groupe expérimental, entre les enseignants-es et les autres intervenants-es scolaires, puis entre les participants-es détenant un diplôme collégial et ceux-celles détenant un diplôme universitaire. La seule différence statistiquement significative se situe au motif suivant : « Mes connaissances sont insuffisantes dans ce domaine ». Ce motif a été choisi par 37,5% des participants-es détenant un diplôme universitaire et par 72,0% de ceux-celles détenant un diplôme collégial ($\chi^2_{(1)} ; p \leq 0,05$).

Tableau 3.8 Fréquence des motifs d'inscription à la formation

	Nb	%
Approfondir mes connaissances.	37	88,1
Obtenir d'autres outils de prévention.	37	88,1
Pour être davantage à l'aise face à la violence sexuelle.	29	69,0
Mes connaissances sont insuffisantes dans ce domaine.	25	59,5
Mettre à jour mes connaissances dans ce domaine.	25	59,5
J'ai entendu des commentaires positifs.	9	21,4
Autre	3	7,1
C'est une journée à l'extérieur de l'école.	2	4,8
L'école m'a obligé/e.	0	0

Certaines caractéristiques de l'échantillon ont été comparées à celles disponibles pour la population québécoise du personnel enseignant et non enseignant, à partir de la base de données PERCOS¹¹. Plus spécifiquement, les données extraites informent de la *Répartition du personnel en formation générale des jeunes des commissions scolaires du Québec selon le sexe, l'âge moyen et l'expérience de travail: données au 30 septembre 2010*¹². Les professions sont divisées en plusieurs catégories dont trois sont retenues ici puisqu'elles correspondent aux professions visées par la formation : le personnel enseignant à l'ordre d'enseignement secondaire (formation générale au secteur des jeunes), les professionnels-les non-enseignant des services éducatifs et complémentaires¹³ puis le personnel de soutien technique¹⁴. Dans la présente recherche, ces deux dernières catégories sont réunies sous le groupe « intervention psychosociale » ou « autres intervenants-es en milieu scolaire ».

Cette comparaison suggère d'abord que l'âge moyen de l'échantillon (37,6 ans) est comparable à celui du personnel enseignant et non enseignant (40 ans). Pour ce qui est du sexe des participants-es, l'échantillon de cette recherche compte un pourcentage de femmes plus élevé que le portrait québécois (95,2% vs 68,4%). Également, les enseignants-es sont sous-représentés dans cette recherche (19% vs 63% dans le portrait québécois). Il est à noter que la variable du diplôme obtenu n'est pas disponible avec PERCOS, de même, la variable du nombre d'années d'expérience reconnu est disponible seulement pour les enseignants-es (cette donnée étant moins pertinente avec seulement 19% d'enseignants-es dans l'échantillon).

¹¹ PERCOS est le système d'information sur le personnel des commissions scolaires utilisé par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

¹² Source: MELS, SPRS, DSID, SIS, données issues de Tâches Principales de Percos au 30 septembre 2008.

¹³ Un professionnel non-enseignant comprend, entre autres, un conseiller/conseillère pédagogique, psychoéducateur/psychoéducatrice, travailleur/travailleuse social, psychologue, etc.

¹⁴ Le personnel de soutien technique comprend, entre autres, un technicien/technicienne en travail social, technicien/technicienne en éducation spécialisée, infirmier/infirmière, etc.

Pour terminer, 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 cinq caractéristiques personnelles suivantes : l'âge, la fonction actuelle, la participation ou non à une formation antérieure dans le domaine des agressions sexuelles, le nombre d'années d'expérience et le diplôme obtenu le plus élevé. Les résultats, présentés dans les Tableaux 3.9 et 3.10, ne révèlent aucun lien statistiquement significatif (tests de chi carré) et aucune différence statistiquement significative (tests *t*) pour l'ensemble des variables soumises aux analyses. Ainsi, le groupe expérimental et le groupe témoin peuvent être considérés équivalents quant aux variables considérées.

Tableau 3.9

Tests de chi carré pour l'équivalence du groupe expérimental et du groupe témoin

	GE (n=19)	GT (n=23)		
	%	%	$\chi^2_{(1)}$	<i>p</i>
Fonction actuelle				
▪ Intervenants-es	84,2	78,3	0,24	0,63
▪ Enseignants-es	15,8	21,7		
Formation en AS				
▪ Non	68,4	73,9	0,15	0,70
▪ Oui	31,6	26,1		
Diplôme obtenu				
▪ Collégial	68,4	54,5	0,83	0,36
▪ Universitaire	31,6	45,5		

Tableau 3.10

Tests *t* pour l'équivalence du groupe expérimental
et du groupe témoin au prétest

	GE (n=19)		GT (n=23)		<i>t</i> ₍₄₀₎	<i>p</i>
	<i>M</i>	(<i>é-t</i>)	<i>M</i>	(<i>é-t</i>)		
Âge	36,63	(8,64)	38,48	(9,41)	-0,66	0,52
Années d'expérience	10,74	(7,15)	14,35	(7,44)	-1,59	0,12
Score connaissances	21,26	(1,24)	21,91	(1,98)	-1,24	0,22
Score autoefficacité	134,47	(25,58)	133,39	(22,37)	0,15	0,88
Score attitudes	87,86	(5,43)	86,67	(5,83)	0,68	0,50

M=moyenne; *é-t*=écart-type

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Les résultats obtenus se divisent en trois principales parties dont chacune fait référence à l'un des trois objectifs de cette recherche. La première partie dégage les effets produits par un programme de formation. La deuxième partie concerne plus spécifiquement les effets de l'insertion d'un module de transfert dans cette formation. La troisième met en lumière les facteurs ayant facilité ou restreint le processus de transfert des apprentissages suite à la formation, ces derniers résultats sont issus des entrevues individuelles réalisées auprès d'un sous-échantillon.

4.1 LES PRINCIPAUX EFFETS DE LA FORMATION

Les résultats présentés ici portent sur les effets de la participation à la formation dans le domaine de la violence sexuelle. Les effets observés concernent d'abord les connaissances des participants-es, leurs attitudes envers la violence sexuelle, leur sentiment d'autoefficacité, le transfert des apprentissages et finalement les réactions des participants-es suite à la formation.

4.1.1. Les effets de la formation sur les connaissances, sur les attitudes face à la violence sexuelle et sur le sentiment d'autoefficacité

Des effets ont été observés sur les connaissances, sur les attitudes vis-à-vis la violence sexuelle et sur le sentiment d'autoefficacité, ce qui confirme la première hypothèse (H₁) qui prédisait des scores plus élevés pour ces variables après la formation. En effet, il y a une différence statistiquement significative entre le prétest et le posttest en faveur de ce dernier pour les tests de connaissances, d'attitudes et pour celui du sentiment d'autoefficacité. Les détails des résultats des *tests t* *paire*s

apparaissent au Tableau 4.1. Ainsi, la moyenne au test des connaissances s'est accrue, passant de 21,62 (sur 26) au prétest à 24,31 au posttest ($t_{(41)} = -11,46$, $p \leq 0,001$), de 133,88 (sur 180) à 162,64 pour le sentiment d'autoefficacité ($t_{(41)} = -9,29$, $p \leq 0,001$) et la moyenne pour le test d'attitudes face à la violence sexuelle est passée de 87,21 (sur 100) au prétest à 93,81 au posttest ($t_{(41)} = -9,44$, $p \leq 0,001$). Par conséquent, la participation à la formation est associée à des gains significatifs pour les trois variables entre le prétest et le posttest.

Les résultats demeurent similaires lorsque les scores moyens au prétest sont comparés à ceux trois mois après la formation (voir Tableau 4.1). En effet, les *tests t* indiquent que les scores moyens ont augmenté significativement entre le prétest (T1) et trois mois après la formation (T4). La moyenne au test des connaissances s'est élevée de 21,68 à 23,13 ($t_{(30)} = -3,64$, $p \leq 0,001$), celle au test du sentiment d'autoefficacité s'est accrue de 138,03 à 154,61 ($t_{(30)} = -2,77$, $p \leq 0,01$), et enfin, la moyenne au test des attitudes est passée de 88,62 à 93,37 ($t_{(30)} = -3,26$, $p \leq 0,001$). Ainsi, la formation produit des effets trois mois après la formation pour ces variables.

Les résultats indiquent par ailleurs que la moyenne au test de connaissances et à celui du sentiment d'autoefficacité a diminué significativement entre la fin de la formation (T2) et trois mois après la formation (T4). Le Tableau 4.2 présente les résultats détaillés. En effet, la moyenne au test de connaissances a diminué, passant de 24,61 au posttest à 23,13 trois mois après la formation ($t_{(30)} = 3,54$, $p \leq 0,001$) et de 164,10 à 154,61 au test du sentiment d'autoefficacité ($t_{(30)} = 2,09$, $p \leq 0,05$). En outre, la moyenne est demeurée stable pour le test d'attitudes entre ces deux temps de mesure.

En somme, les résultats permettent de conclure que la formation produit des effets à moyen terme sur les connaissances, le sentiment d'autoefficacité et les attitudes. En effet, lorsqu'ils sont comparés au prétest, les scores de ces variables demeurent significativement supérieurs trois mois après la formation.

Tableau 4.1 Comparaison des scores entre le T1 et T2 (n=42) et entre le T1 et le T4 (n=31)

	T1		T2		T1		T4	
	M (é-t)		M (é-t)		M (é-t)		M (é-t)	
		t ₍₄₁₎		p		t ₍₃₀₎		p
Score global connaissances ^a	21,62 (1,70)	24,31 (1,60)	-11,46	0,00***	21,68 (1,76)	23,13 (2,26)	-3,64	0,00***
Score global autoefficacité ^b	133,88 (23,58)	162,64 (9,30)	-9,29	0,00***	138,03 (23,50)	154,61 (25,65)	-2,77	0,01**
Score global attitudes ^c	87,21 (5,62)	93,81 (5,06)	-9,44	0,00***	88,62 (4,89)	93,37 (8,22)	-3,26	0,00***

T1 = prétest ; T2 = posttest; T4 = post-postest trois mois après la formation

^a Score maximum de 26 ; ^b Score maximum de 180 ; ^c Score maximum de 100

M= moyenne; é-t = écart-type; p=indice de probabilité

p≤0,01 *p≤0,001

Tableau 4.2 Comparaison des scores entre le T2 et T3 (n=37) et entre le T2 et le T4 (n=31)

	T2		T3		T2		T4	
	M (é-t)		M (é-t)		M (é-t)		M (é-t)	
		t ₍₃₆₎		p		t ₍₃₀₎		p
Score global connaissances	-	-	-	-	24,61 (1,26)	23,13 (2,26)	3,54	0,00***
Score global autoefficacité	163,41 (9,35)	155,08 (26,14)	1,95	0,06	164,10 (8,44)	154,61 (25,65)	2,09	0,05*
Score global attitudes	-	-	-	-	94,59 (4,79)	93,37 (8,22)	0,97	0,34

T2 = posttest; T3= posttest un mois après la formation; T4 = post-postest trois mois après la formation

M= moyenne; é-t = écart-type; p=indice de probabilité

*p≤0,05 ***p≤0,001

4.1.2. Les comportements de transfert des apprentissages suite à la formation

Outre les effets produits par la formation sur les connaissances de participants-es, sur leurs attitudes envers la violence sexuelle et sur leur sentiment d'autoefficacité, le premier objectif de cette recherche vise aussi à dégager les effets de cette dernière sur les comportements de transfert des apprentissages. L'intérêt consiste à savoir si les apprentissages acquis en formation sont par la suite transférés dans les pratiques professionnelles des participants-es. Les résultats, issus de *l'Inventaire des indicateurs de transfert des apprentissages*, documentent la fréquence des comportements de transfert (indicateurs) et le contenu (thèmes) de la formation mobilisé lors de ces comportements.

D'abord, les résultats supportent l'idée que suite à la formation, les participants-es utilisent les apprentissages acquis lors de la formation à travers différents comportements de transfert et que ce résultat se maintient à moyen terme. En effet, les participants-es rapportent une fréquence moyenne de 19,24 (é.t. 12,26) comportements de transfert durant le premier mois suivant la formation, et une fréquence moyenne de 15,74 (é.t. 10,72) comportements de transfert au cours du troisième mois suivant la formation. Bien que cette fréquence diminue entre les deux prises de mesure, les résultats du *test t* indiquent que cette diminution est non significative, bien qu'elle atteigne un seuil marginal ($t_{(30)} = 1,73$, $p = 0,09$). Il est à noter que la fréquence des comportements de transfert présente une grande variance : les scores varient entre 1 à 53 dans le mois suivant la formation et entre 0 à 40 au cours du troisième mois après la formation.

Les résultats globaux pour le transfert venant d'être exposés, la dernière partie de cette section décrit plus spécifiquement la fréquence des différents comportements de transfert des apprentissages et les principaux thèmes de formation impliqués dans les

situations de transfert. D'abord, le Tableau 4.3 présente la fréquence moyenne pour chaque comportement de transfert compris dans *l'Inventaire des indicateurs de transfert des apprentissages*. Les énoncés sont présentés de manière décroissante selon la moyenne obtenue un mois après la formation (T3). Ensuite, ce même tableau présente la distribution de l'échantillon selon les réponses fournies. Le choix initial de réponses à l'instrument était le suivant : jamais, 1 fois, 2 fois, 3 fois ou 4 fois et plus. Ce choix de réponses a été regroupé sous trois catégories : jamais, 1 à 3 fois, 4 fois et plus. À titre d'exemple pour le premier mois suivant la formation (T3), plus de 75% des participants-es ont utilisé le contenu de la formation au moins une fois dans les situations suivantes : transmettre aux jeunes des connaissances acquises lors de la formation (89,2%), transmettre à un-e collègue des connaissances acquises lors de la formation (91,9%) et discuter avec les jeunes à propos des agressions sexuelles (75,7%).

Tel que précisé au début de la section, l'instrument utilisé permettait aussi de documenter la fréquence des comportements de transfert mais aussi le contenu (thèmes) de la formation mobilisé lors de ces comportements. Le Tableau 4.4 précise, en ordre décroissant, la fréquence pour chaque thème de la formation et le nombre de participants-es l'ayant choisi plus d'une fois au cours du premier mois suivant la formation. Ainsi, les thèmes les plus fréquemment réutilisés sont les suivants : la notion de consentement, les ressources d'aide, les statistiques relatives aux agressions sexuelles puis les préjugés/fausses croyances liées à cette problématique. Pour une exploration plus détaillée de ce résultat, l'Appendice H présente de manière détaillée le contenu de la formation selon les comportements de transfert un mois après la formation (voir Appendice H : Tableau des comportements de transfert liés au contenu de formation utilisé).

Tableau 4.3

Fréquence moyenne des comportements de transfert et distribution de l'échantillon (%) selon la réponse fournie, un mois et trois mois après la formation

Comportements de transfert	Transfert au T3 (n=37)				Transfert au T4 (n=31)			
	<i>M (é.t.)</i>	<i>jamais</i>	<i>1 à 3 fois</i>	<i>4 fois et +</i>	<i>M (é.t.)</i>	<i>jamais</i>	<i>1 à 3 fois</i>	<i>4 fois et +</i>
		%	%	%		%	%	%
...transmettre aux jeunes des connaissances acquises lors de la formation?	2,46 (1,46)	10,8	51,4	37,8	2,00 (1,30)	16,1	67,8	16,1
...transmettre à un/e collègue des connaissances acquises lors de la formation ?	2,27 (1,45)	8,1	56,8	35,1	0,97 (1,02)	38,7	58,1	3,2
...discuter avec les jeunes à propos des AS ?	1,81 (1,53)	24,3	51,4	24,3	1,61 (1,31)	29,0	61,3	9,7
...discuter du contenu de la formation avec un/e collègue ayant participé à la formation ?	1,81 (1,6)	32,4	40,5	27,0	0,84 (1,16)	58,1	38,7	3,2
...répondre à une question d'un/e jeune à propos des AS ?	1,59 (1,40)	27,0	54,1	18,9	1,32 (1,28)	32,3	58,1	9,7
... susciter une réflexion chez des jeunes à propos de leurs perceptions des AS ?	1,30 (1,51)	43,2	37,8	18,9	1,45 (1,43)	32,3	51,6	16,1
... donner de la documentation aux jeunes ?	0,97 (1,30)	51,4	37,8	10,8	0,77 (1,77)	58,1	35,5	6,5
... reprendre un/e jeune qui exprimait des propos erronés ou inappropriés liés aux AS?	0,95 (1,25)	48,6	43,2	8,1	1,55 (1,43)	35,5	51,6	12,9
... écouter ou reconforter un/e jeune victime d'AS?	0,84 (1,34)	62,2	27	10,8	0,81 (1,22)	61,3	32,2	6,5
... intervenir auprès des jeunes lors d'une manifestation de violence sexuelle, de harcèlement sexuel ou d'hypersexualisation?	0,78 (1,23)	59,5	32,4	8,1	0,58 (1,15)	74,2	22,6	3,2
... faire une activité d'éducation ou de sensibilisation auprès des jeunes?	0,68 (1,30)	70,3	18,9	10,8	0,42 (0,96)	77,4	19,4	3,2

Comportements de transfert	Transfert au T3 (n=37)				Transfert au T4 (n=31)			
	<i>M (é.t.)</i>	<i>jamais</i>	<i>1 à 3 fois</i>	<i>4 fois et +</i>	<i>M (é.t.)</i>	<i>jamais</i>	<i>1 à 3 fois</i>	<i>4 fois et +</i>
		%	%	%		%	%	%
...recevoir le dévoilement d'un/e jeune victime d'AS?	0,62 (1,01)	67,6	32,4	-	0,39 (0,67)	71,0	29,0	-
...référer un/e jeune victime d'AS à une ressource d'aide de l'école ou à l'extérieur de l'école?	0,59 (0,90)	62,2	37,8	-	0,42 (0,72)	67,7	32,3	-
...soupçonner une situation d'AS à travers certains comportements d'un/e jeune?	0,57 (0,87)	62,2	37,8	-	0,61 (0,72)	51,6	48,4	-
... développer un outil d'intervention en vue de l'utiliser auprès des jeunes ?	0,37 (0,84)	77,1	20,0	2,9	0,13 (0,34)	87,1	12,9	-
... discuter en privé avec un/e jeune que vous soupçonnez d'être victime d'AS?	0,35 (0,79)	75,7	21,6	2,7	0,35 (0,55)	67,7	32,3	-
... reprendre un/e collègue qui exprimait des propos erronés ou inappropriés liés aux AS?	0,35 (0,95)	81,1	13,5	5,4	0,39 (0,72)	74,2	25,8	-
... développer un outil pédagogique en vue de l'utiliser auprès des jeunes ?	0,23 (0,49)	80,0	20,0	-	0,13 (0,34)	87,1	12,9	-
... inviter une personne- ressource à l'école pour une activité liée aux AS ?	0,14 (0,42)	86,5	13,5	-	0,13 (0,43)	90,3	9,7	-
... signaler un/e jeune à la DPJ que vous soupçonnez d'être victime d'AS?	0,14 (0,35)	89,2	10,8	-	0,23 (0,43)	77,4	22,6	-

M=moyenne; é-t=écart-type

Tableau 4.4

Fréquence à laquelle les thèmes de la formation sont réinvestis dans les comportements de transfert au cours du mois suivant la formation

	Fréquence	Nb personnes l'ayant choisi ≥ 1 fois
Notion de consentement	117	29
Ressources d'aide	78	24
Statistiques	74	25
Préjugés/fausses croyances	74	25
Caractéristiques des victimes	64	23
Hypersexualisation	60	20
Définition	52	18
Types (inceste, harcèlement...)	52	17
Caractéristiques des agresseurs	47	19
Frontières interpersonnelles	47	19
Conséquences chez les victimes	46	16
Attitudes aidantes/non aidantes	46	18
Moyens de prévention	46	21
Contexte des agressions	45	18
Pression sexuelle	44	18
Blagues sexistes	38	15
Signalement à la DPJ	37	16
Processus judiciaire	32	15
Causes des agressions	28	15
Autres sujets (varia)	25	12
Pornographie	23	11
Total :	1075	

4.1.3 Les réactions des participants-es à la fin de la formation

À la fin de la formation, le questionnaire comprenait une série de 13 énoncés portant sur les réactions des participants-es suite à la formation, avec un choix de réponses allant de 1 (pas du tout) à 5 (complètement). Pour l'échelle globale, les scores varient entre 50 et 65 et le score moyen se situe à 62,10 sur 65 (é.t. = 3,72). Il convient de conclure que les participants-es expriment des réactions très positives suite à la formation, considérant que ce score équivaut à 4,78 sur l'échelle de 5.

Le Tableau 4.5 précise le score moyen pour chacun des 13 énoncés dans un ordre décroissant. Tous les énoncés obtiennent un score moyen se situant entre 4,39 et 5, ce qui représente une réaction positive pour chacun d'eux. Le test comporte quatre sous-échelles et le score moyen a été calculé pour chacune d'elles. Dans un ordre décroissant, voici les scores moyens pour ces sous-échelles: les réactions face aux formatrices (énoncés 7-8-9; $M=14,98$), face à l'utilité de la formation (énoncés 10-11-13; $M=14,34$), face aux stratégies pédagogiques (énoncés 4-5-6; $M=14,29$), et face au contenu (énoncés 1-2-3; $M=13,76$). Sur ce point, les analyses indiquent que le score moyen de la sous-échelle du contenu est significativement inférieur aux trois autres sous-échelles, soit celle pour les formatrices ($t_{(40)} = -5,56$, $p= 0,00$), pour les stratégies pédagogiques ($t_{(40)} = -2,90$, $p= 0,01$) et celle pour l'utilité de la formation ($t_{(40)} = -3,06$, $p= 0,00$).

Tableau 4.5
Score moyen et écart-type pour chaque énoncé du
test des réactions suite à la formation (n=41)

	Score moyen	Écart- type
Les formatrices utilisaient-elles un langage clair? (8)	5,00	-
Les formatrices donnaient-elles des exemples appropriés? (9)	5,00	-
Les formatrices maîtrisaient-elles le contenu de la formation? (7)	4,98	(0,02)
Recommanderiez-vous cette formation à d'autres enseignants/es et intervenants/es scolaires? (13)	4,93	(0,04)
Le contenu de cette formation était-il pertinent pour votre travail auprès des élèves du secondaire? (2)	4,78	(0,07)
Les exercices lors de la formation étaient-ils utiles? (5)	4,78	(0,07)
Les méthodes utilisées ont-elles facilité l'intégration du contenu de la formation? (4)	4,76	(0,08)
Le matériel pédagogique remis et utilisé pour cette formation était-il approprié? (6)	4,76	(0,08)
Avez-vous l'intention d'utiliser cette formation dans le cadre de votre travail? (11)	4,76	(0,08)
Globalement, cette formation est-elle satisfaisante? (12)	4,73	(0,07)
Cette formation vous a-t-elle permis d'apprendre de nouvelles choses? (10)	4,66	(0,10)
Le contenu de la formation a-t-il répondu à vos besoins et à vos attentes? (1)	4,59	(0,09)
Le contenu de la formation était-il suffisant? (3)	4,39	(0,11)
Score global :	62,10	(3,72)

4.2 LES EFFETS DE L'INSERTION D'UN MODULE DE TRANSFERT DANS LA FORMATION

Cette section expose les résultats liés aux effets de l'insertion du module de transfert dans la formation sur les connaissances, les attitudes, le sentiment d'autoefficacité et le transfert des apprentissages. Ces résultats sont associés à l'hypothèse 2 qui prévoyait que l'insertion du module serait associée à des scores supérieurs pour le sentiment d'autoefficacité et pour le transfert des apprentissages après la formation. Ainsi, les scores obtenus par le groupe expérimental, ayant participé à la formation avec le module, ont été comparés aux scores du groupe témoin, ayant participé à la formation, mais sans le module. Le Tableau 4.6 présente l'ensemble de ces résultats.

Conséquemment, les scores du groupe expérimental et ceux du groupe témoin sont similaires pour les connaissances, pour les attitudes, pour le sentiment d'autoefficacité et pour le transfert des apprentissages, et ce, pour les trois temps de mesure. Les résultats concluent donc en l'absence d'effet significatif du module de transfert inséré dans la formation. Ces résultats diffèrent donc de l'hypothèse 2 pour ce qui est du sentiment d'autoefficacité et du transfert.

La seule différence identifiée se situe au niveau de la variable des réactions suite à la formation : en effet, il y a une différence statistiquement significative entre le groupe témoin et le groupe expérimental en faveur de ce dernier ($t_{(28,59)} = -2,77$; $p \leq 0,01$). Le groupe expérimental ayant complété le module de transfert obtient un score supérieur à celui du groupe témoin. Par ailleurs, l'examen plus détaillé de l'échelle révèle une différence significative entre ces groupes pour deux sous-échelles. En effet, le groupe expérimental obtient un score supérieur à celui du groupe témoin pour la sous-échelle de l'utilité de la formation (14,79/15 vs 13,86/15) ainsi que pour celle des stratégies pédagogiques (14,74/15 vs 14/15).

Tableau 4.6

**Comparaison des scores entre le groupe expérimental avec module
et le groupe témoin sans module**

	Formation avec module (GE)	Formation sans module (GT)	<i>t</i>	<i>ddl</i>	<i>P</i>
	<i>M (é-t)</i>	<i>M (é-t)</i>			
T2 : fin de formation (n=42)					
Connaissances	24,47 (1,17)	24,17 (1,90)	-0,60	40	0,55
Autoefficacité	162,26 (9,64)	162,96 (9,21)	0,95	40	0,81
Attitudes	94,94 (3,98)	92,88 (5,73)	-1,32	40	0,19
Réactions	63,63 (1,80)	60,77 (4,43)	-2,77	28,6	0,01**
•utilité de la formation	14,79 (0,42)	13,86 (1,49)	-2,79	24,8	0,01**
•stratégies pédagogiques	14,74 (0,56)	14,00 (1,45)	-2,20	28,0	0,04*
•contenu	14,16 (1,21)	13,41 (1,53)	-1,71	39	0,94
•formatrices	15,00 (0,00)	14,95 (0,21)	-0,93	39	0,36
T3 : 1 mois après la formation (n=37)					
Autoefficacité	160,00 (12,83)	149,89 (34,89)	-1,18	35	0,25
Transfert	17,63 (11,81)	20,94 (12,84)	0,82	35	0,42
T4 : 3 mois après la formation (n=31)					
Connaissances	22,38 (2,45)	23,93 (1,79)	2,01	29	0,05
Autoefficacité	157,38 (12,78)	151,67 (34,88)	-0,61	29	0,55
Attitudes	94,79 (9,98)	91,87 (5,76)	-0,99	29	0,33
Transfert	15,75 (11,31)	15,73 (10,46)	0,00	29	0,99

M=moyenne; é-t=écart-type

*p≤0,05 **p≤0,01

4.3 LA RELATION ENTRE LE SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ ET LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Dans la présente recherche, la troisième hypothèse formulée concernait la relation entre le sentiment d'autoefficacité et le transfert des apprentissages. Plus spécifiquement, elle stipulait qu'un sentiment d'autoefficacité plus élevé serait associé à une fréquence plus élevée de transfert des apprentissages.

La vérification de cette hypothèse a été effectuée par une analyse des corrélations de Pearson, dont les résultats sont exposés dans le Tableau 4.7. Les résultats indiquent une relation significative entre le sentiment d'autoefficacité avant la formation et le transfert trois mois après la formation ($r_{xy} = 0,39$, $p \leq 0,05$), la force de ce lien pouvant être considérée modérée (Cohen, 1988). Ainsi, les participants-es qui présentent un score supérieur au test d'autoefficacité avant la formation (T1) sont ceux qui rapportent transférer plus fréquemment au troisième mois suivant la formation (T4). En outre, une relation dont le seuil de signification s'avère marginal est notée entre le sentiment d'autoefficacité avant la formation (T1) et le transfert des apprentissages un mois après la formation (T3). Par ailleurs, aucune corrélation significative n'est observée entre le transfert des apprentissages et le sentiment d'autoefficacité au T2, au T3 et au T4. Ainsi, cette troisième hypothèse est partiellement validée.

Tableau 4.7

Corrélations entre le sentiment d'autoefficacité et le transfert des apprentissages

	Transfert T3	Transfert T4
Autoefficacité avant la formation (T1)	,30 ^m	,39 [*]
Autoefficacité à la fin de la formation (T2)	,25	,24
Autoefficacité 1 mois après la formation (T3)	-,17	-,12
Autoefficacité 3 mois après la formation (T4)	-,24	-,21

* $p \leq 0,05$; ^m = seuil marginal $p \leq 0,10$

4.4 LES ANALYSES EXPLORATOIRES BASÉES SUR LE MODÈLE D'ALVAREZ ET AL. (2004)

Le modèle conceptuel d'Alvarez et de ses collègues (2004), considéré dans cette recherche, suggère l'existence des relations significatives entre d'autres variables : les réactions, l'autoefficacité, les apprentissages, le transfert, l'âge et le nombre d'années d'expérience. En se basant sur ces liens, cette section vise à présenter les résultats des analyses de corrélation effectuées qui permettent de comparer l'existence ou non de ces relations. Le Tableau 4.8 expose les résultats. La section précédente venant de souligner la relation entre le sentiment d'autoefficacité et le transfert (liée à l'hypothèse 3), ces résultats ne seront donc pas répétés dans les prochaines lignes.

D'abord, l'âge des participants-es présente une corrélation statistiquement marginale avec le sentiment d'autoefficacité à la fin de la formation ($r_{xy} = 0,29$, $p \leq 0,10$) et le transfert trois mois plus tard ($r_{xy} = 0,35$, $p \leq 0,10$). Ensuite, le nombre d'années d'expérience révèle une corrélation statistiquement marginale avec le sentiment d'autoefficacité avant la formation ($r_{xy} = 0,30$, $p \leq 0,10$), mais aussi une corrélation significative avec le sentiment d'autoefficacité à la fin de la formation ($r_{xy} = 0,37$, $p \leq 0,05$). Pour ce qui est des connaissances au prétest, cette variable démontre une corrélation significative négative avec les réactions suite à la formation ($r_{xy} = -0,41$, $p \leq 0,01$) et le transfert des apprentissages trois mois après la formation ($r_{xy} = -0,36$, $p \leq 0,05$). Enfin, les attitudes vis-à-vis la violence sexuelle au postest présentent une corrélation statistiquement marginale et négative avec le transfert trois mois après la formation ($r_{xy} = -0,32$, $p \leq 0,10$). Certains résultats issus de cette recherche vont dans le même sens que ce modèle alors que d'autres s'en distancient, tel qu'il est discuté dans le chapitre de la discussion.

Tableau 4.8

Sommaire des corrélations pour connaissances, attitudes, autoefficacité, transfert, âge et années d'expérience

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 Âge		,78**	-,20	-,24	-,16	-,01	-,08	-,15	,19	,29 ^m	-,03	,10	,35 ^m	-,20
2 Expérience			,06	-,13	,19	,02	,07	,09	,30 ^m	,37*	-,00	-,05	,16	-,15
3 Connaissances T1				,58**	,41*	,44**	,27 ^m	,07	,12	,02	,30	-,16	-,36*	-,41**
4 Connaissances T2					,22	,56**	,24	,15	,15	-,08	,05	-,20	-,20	-,14
5 Connaissances T4						,22	,21	,01	,27	,43*	,25	,02	-,15	-,13
6 Attitudes T1							,64**	,32 ^m	,30*	,26	,22	-,13	-,02	,02
7 Attitudes T2								,53**	-,04	,06	,15	-,19	-,32 ^m	,15
8 Attitudes T4									-,06	-,02	,01	-,31 ^m	,04	,10
9 Autoefficacité T1										,55**	,08	,30 ^m	,39*	-,03
10 Autoefficacité T2											,21	,25	,24	,02
11 Autoefficacité T4												-,24	-,21	-,26
12 Transfert T3													,57**	-,22
13 Transfert T4														-,12
14 Réactions T2														

* p≤0,05 **p≤0,01 ^m = seuil marginal p≤0,10

T1= prétest; T2 = posttest; T3= posttest un mois après la formation; T4 = post-posttest trois mois après la formation

Des analyses visant la prédiction du transfert des apprentissages ont été effectuées sur l'échantillon. Pour faire suite aux résultats des analyses de corrélation qui viennent d'être exposés, la méthode choisie est celle de la régression avec entrée forcée des deux variables significatives avec le transfert trois mois après la formation: les connaissances au prétest et le sentiment d'autoefficacité au prétest. Les résultats, présentés au Tableau 4.9, révèlent que ces deux variables sont des prédicteurs pour le transfert trois mois après la formation et elles permettent d'expliquer 26% de la variance (R^2 ajusté = 0,261; $F(2,28) = 6,29$; $p \leq 0,01$). Il est à noter qu'aucune régression n'a été menée pour le transfert un mois après la formation en raison de l'absence de relation significative avec les autres variables.

Tableau 4.9

Analyse de régression pour la prédiction du transfert des apprentissages trois mois après la formation

	B (erreur standard)	Bêta	T	p
Connaissances T1	-2,20 (0,99)	-0,36	-2,23	0,03*
Autoefficacité T1	0,17 (0,08)	0,38	2,29	0,03*

* $p \leq 0,05$

4.5 LES RÉSULTATS ISSUS DES ENTREVUES INDIVIDUELLES

Après l'administration du dernier questionnaire trois mois après la formation, des entrevues ont été réalisées auprès d'un sous-échantillon de huit participantes (moyenne de 115 jours après la formation). Comme il a été explicité dans le chapitre de la méthodologie (section 3.8), l'échantillon se compose de huit participantes occupant un poste d'intervenantes (donc pas d'enseignantes), toutes de sexe féminin.

L'objectif principal des entrevues consistait à explorer les facteurs ayant facilité le transfert des apprentissages et ceux l'ayant restreint. D'autres aspects ont également été abordés lors des entrevues : les principaux effets de la formation, les circonstances ayant permis l'utilisation de la formation, l'utilité du plan d'action et les changements à apporter dans la formation (voir Appendice E : Questionnaire d'entrevue). Les prochaines sections rendent compte des principaux résultats.

4.5.1 Facteurs ayant facilité ou ayant restreint le transfert des apprentissages

L'analyse des entrevues permet tout d'abord de dégager la perception des participantes quant aux principaux facteurs ayant influencé l'utilisation des apprentissages réalisés lors de la formation dans le cadre de leur travail. Le Tableau 4.10 présente la synthèse des principaux facteurs identifiés par les participantes (les chiffres entre parenthèses précisent le nombre de participantes ayant fait référence au facteur lors de l'entrevue). Ces facteurs, présentés dans les prochaines pages, sont regroupés selon les trois catégories dégagées dans le cadre théorique : facteurs liés à l'individu, à la formation et au milieu de travail.

Tableau 4.10

Synthèse des facteurs identifiés par les participantes comme ayant influencé le transfert des apprentissages

	Facteurs facilitants	Facteurs nuisibles
<i>Liés à l'individu (A)</i>	A1. Sensibilité, volonté ou motivation à lutter contre les agressions sexuelles (AS) ou aider les jeunes victimes (6)	
	A2. Stratégies pour faciliter la mise en place d'interventions éducatives (4)	
	A3. Perception des apprentissages et de leur utilité dans des contextes variés (7)	
	A4. Personnalité (1)	
		A5. Manque d'expérience en AS (1)
<i>Liés à la formation (B)</i>	B1. Documentation remise et activités interactives/pertinentes (5)	B1. Insuffisance dans le matériel didactique utile pour réaliser une activité préventive (1)
	B2. Participation à la formation de plusieurs intervenants-es de l'école (3)	B2. Absence d'enseignants-es de l'école (1)
		B3. Moment de la formation dans le calendrier scolaire (2)
<i>Liés au milieu de travail (C)</i>	C1. Ouverture et appui de la direction (5)	C1. Manque de sensibilisation de la direction face aux AS (1)
	C2. Collaboration positive des enseignants-es (5)	C2. Ouverture et collaboration inégale des enseignants-es (3)
	C3. Intérêt manifesté et mobilisation généralisée du milieu (4)	
	C4. Présence d'opportunités de transférer (2)	C4. Manque d'opportunités de transférer (4)
		C5. Manque de temps (7)

Note : Une lettre et un chiffre identiques pour deux facteurs (ex. : B1) signifie qu'ils sont complémentaires l'un de l'autre et seront explicités de manière rapprochée dans les prochaines pages.

4.5.1.1 Facteurs liés à l'individu

Sensibilité, volonté ou motivation à lutter contre les agressions sexuelles (AS) ou aider les jeunes victimes (6). Ce facteur représente le principal élément positif considéré par les participantes pour cette première catégorie. Il s'agit de la conviction sur l'importance de parler d'AS aux jeunes, de la motivation pour intervenir, prévenir ou aider les jeunes reconnus comme un groupe à risque de subir des AS. Ainsi, le fait de « croire en la cause » est un élément jugé fondamental par plusieurs participantes.

Donc c'est sûr que c'est ça qui me motive, si je peux aider à empêcher qu'une seule AS se produise c'est sûr que je vais le faire, c'est ça qui me motive le plus dans le fond. C'est ça, d'être outillé puis de mettre en place des choses pour aider ces jeunes-là parce que ce n'est pas présent présentement à l'école. (P307, TA faible)

Je pense que je me suis accrochée à la cause. Ça vraiment éveillé ça chez moi, de m'accrocher à cette cause-là, [...] Parce que je ne suis pas certaine, si je n'étais pas si impliquée dans la cause, je ne le sais pas à quel point je l'aurais reconduit mon plan d'action, mais le fait d'avoir été davantage sensibilisée, on a partagé, on a réalisé aussi autour de nous à quel point ça avait un impact important. (P104, TA moyen)

... c'est sûr que c'est facilitant pour moi de transmettre ce que je reçois comme formation, parce que ça me touche puis on se dit qu'on ne peut pas rester insensible à ça, qu'il faut être alerte puis s'ajuster. Bien je me suis ajustée rapidement dans mes interventions en disant : ok ça je peux le glisser, ça je peux le faire autrement... (P304, TA élevé)

Stratégies pour faciliter la mise en place d'interventions éducatives (4). Des participantes ont mis en place des stratégies ou prévoient le faire afin de leur permettre de transférer plus efficacement leurs apprentissages dans le cadre d'interventions éducatives auprès des jeunes. Ces stratégies sont les suivantes : intégrer le thème des AS dans une problématique déjà abordée auprès des jeunes (par exemple : l'intimidation), s'inspirer des activités réalisées en formation pour se donner des idées d'activités à faire auprès des jeunes et former un comité sur la sexualité qui serait mandaté pour organiser des ateliers notamment à propos des AS.

Perception des apprentissages et de leur utilité dans des contextes variés (7). Plusieurs participantes considèrent que la formation a permis d'effectuer des apprentissages et que ces derniers s'avèrent utiles. Ces apprentissages font référence au savoir, au savoir-être et au savoir-faire qui sont présentés dans une section subséquente (voir section 4.5.2 sur les effets de la formation). Par ailleurs, les propos des participantes indiquent que les apprentissages réalisés sont utiles dans leur travail, soit de manière spécifique pour la problématique des AS mais également dans d'autres contextes et avec d'autres problématiques.

J'ai vraiment aimé la formation, puis même si je n'ai pas tout le temps un élève qui m'arrive et dit « je me suis fait agresser », mais tu peux l'utiliser pour autre chose. J'ai suivi d'autres formations qu'à moins qu'il arrive quelque chose, je ne pouvais pas l'utiliser. [...] Ils nous donnent de l'information, oui, mais ils nous montrent des activités à faire, que moi comme je dis je n'ai même pas utilisé en AS, mais en trouble de comportement. Je suis capable de l'utiliser un petit peu ce que j'ai appris en AS, ben je l'ai utilisé avec un jeune qui frappe dans les murs. (P303, TA faible)

... c'est clair que là je le mets dans ma pratique ici, mais ça m'a été utile dans mes autres milieux de travail. Là maintenant je suis plus ouverte à ça, plus sensible, puis je vais chercher des points qu'avant je n'aurais pas touchés. (P304, TA élevé)

Personnalité (1). Une participante a explicitement affirmé que sa personnalité enthousiasmée, passionnée et sensible a facilité la mise en pratique de la formation. Elle considère que sa personnalité l'amène à être proactive auprès de ses collègues.

Manque d'expérience en matière d'AS (1). Une participante attribue à son inexpérience en matière d'AS (et non le nombre d'années à cette fonction) au fait qu'une élève victime d'AS a refusé le soutien offert par cette intervenante. Dans cette situation, l'intervenante suppose que son intervention était insuffisamment convaincante auprès de la jeune, d'où la décision de cette dernière de ne pas saisir l'aide offerte.

4.5.1.2 Facteurs liés à la formation

Documentation remise et activités interactives/pertinentes (5). La documentation remise par l'organisme se démarque tout particulièrement comme un facteur ayant facilité le transfert des apprentissages. : celle-ci comprend un cartable du contenu exploré en formation et d'autres contenus complémentaires. Par ailleurs, les activités pédagogiques sont jugées facilitantes, car elles ont favorisé les apprentissages et la discussion entre les participants-es. Enfin, une participante a nommé le plan d'action comme stratégie favorable au transfert puisqu'il permet d'établir une liste d'actions précises au moment où la formation est fraîchement en mémoire, et cette liste devient un outil de référence lorsque la disponibilité de l'intervenante permet de les concrétiser (par exemple, lors de la prochaine rentrée scolaire).

Insuffisance dans le matériel didactique utile pour réaliser une activité préventive (1). Néanmoins, une participante a souligné que le matériel pédagogique distribué en formation était insuffisant et elle aurait souhaité d'autres outils pour se sentir davantage compétente à réaliser des ateliers préventifs en classe.

Participation à la formation de plusieurs intervenants-es de la même école (3). Cinq intervenantes, sur les huit questionnées en entrevue, participaient à la formation en duo avec une collègue ou savaient que d'autres collègues étaient présents à une autre session de formation. Trois d'entre elles ont nommé cette circonstance comme un facteur contribuant au transfert pour deux raisons. D'une part, elles ont pu discuter et se remémorer des sections de la formation dans les semaines et les mois suivants la formation. D'autre part, elles ont conclu que la mobilisation du milieu gagnait en efficacité dû à l'appréciation très positive des collègues ayant participé à la formation.

Il y avait une collègue avec moi à la formation, ça été un facteur positif, on était deux. On était deux convaincues, alors quand on allait voir les enseignants ou la direction, on essayait de prêcher pour qu'on fasse plus de choses au niveau des agressions. [...] (P107, TA élevé)

Absence d'enseignants-es de l'école à la formation (1). En outre, l'absence d'enseignants-es de l'école lors de la formation a été identifiée par une participante comme un facteur réduisant l'impact dans le milieu. L'argument sous-tendant ce point de vue est le suivant : la formation permet de convaincre les enseignants-es et les autres intervenants-es de se mobiliser dans la lutte contre la violence et de les outiller dans leur rôle de première ligne auprès des jeunes. L'extrait suivant traduit aussi le désir que la formation soit dispensée à l'ensemble de l'équipe-école.

Si tout le monde avait pu y aller, je crois que ça aurait eu un impact parce qu'on aurait été plus en bloc pour travailler, pour que ça avance [...] C'est sûr que la collaboration des enseignants, ici il n'y a aucun enseignant qui a suivi cette formation-là alors qu'il y avait des enseignants à la formation avec nous. Qu'il y ait des enseignants qui aient suivi la formation encore là on aurait des convaincus, des gens équipés qui se sentent solides ... parce qu'eux autres c'est vraiment un autre niveau, les enseignants ont les jeunes tous les jours devant eux, dans leur classe, ça fait un an qu'ils ont les mêmes élèves, alors ils développent des liens de confiance. Donc je trouve qu'ils sont importants, c'est souvent eux qui ont le dévoilement. Ils sont comme nos yeux et nos antennes, je trouve que ça aurait beaucoup facilité, qu'il y ait des enseignants impliqués et que tous les éducatrices et la direction, qu'on puisse être une équipe en lien avec ça. (P107, TA élevé)

Moment de la formation dans le calendrier scolaire (2). Certaines participantes estiment que le moment de la formation dans le calendrier scolaire – soit en février et en mars – a restreint les possibilités d'utiliser les apprentissages réalisés auprès des jeunes. Ces participantes considèrent plus ardu de mettre en place des activités auprès des jeunes ou de développer des outils à cette période de l'année scolaire. Elles recommandent une formation en début d'année, c'est-à-dire au moment où les décisions se prennent sur les priorités et où les situations de crise sont moins nombreuses à gérer, concédant ainsi plus d'espace pour intervenir et prévenir.

4.5.1.3 Facteurs liés au milieu de travail

Ouverture et appui de la direction (5). Plusieurs participantes ont nommé comme facteur positif l'ouverture et même l'appui de la direction pour des initiatives visant la

prévention des AS. Ces initiatives encouragées étaient la participation à la formation, les activités de transfert des connaissances aux collègues absents au moment de la formation, la mise sur pied d'un comité « responsable du dossier AS » et l'organisation d'activités préventives durant les heures de classe.

Oui, pour ça ici je te dirais que c'est un gros plus là, les directions, parce qu'il y a une directrice de l'école, puis deux directeurs adjoints, donc pour des projets de prévention ou d'ateliers [...] ça focalise sur l'élève donc oui ils sont très ouverts et réceptifs à ça. (P108, TA faible)

... mon milieu de travail me dit « go tu as fait une formation », justement on le présente aux autres, pour le faire bénéficier, pour qu'on ne soit pas toutes seules parce que c'est vraiment « go on vous envoie, mais parlez-en pour que les autres puissent s'en servir », parce que c'est une clientèle qui est vraiment à risque. (P303, TA faible)

Manque de sensibilisation de la direction face aux AS pour prioriser cette problématique (1). Une participante souligne que les directions doivent prioriser des actions ou des projets à travers une diversité de problématiques et que leur manque de connaissances quant à l'ampleur des AS constitue un obstacle pour qu'ils choisissent de prioriser la violence sexuelle.

Puis les directions c'est sûr qu'ils ont plein de problématiques à régler, la toxico, le décrochage scolaire, la motivation, ce n'est pas leur seule problématique. Dans leur ordre de priorités, ce n'est pas celle-là. [...] Puis ils ont dit : les agressions est-ce qu'il y en a tant que ça dans notre école, puis oui il y en a beaucoup plus que vous pensez. Alors d'avoir eu cette formation-là aurait encore plus sonné des cloches dans leur tête. (P107, TA élevé)

Collaboration positive des enseignants-es (5). Cinq participantes ont souligné la collaboration des enseignantes comme facteur supportant. Principalement, ce facteur fait référence à l'acceptation des enseignants-es de réserver des périodes de classe pour des ateliers de prévention.

Qu'est-ce qui m'a aidée, bien les partenaires. L'ouverture des enseignants aussi lorsque j'ai demandé à avoir du temps libéré dans leur matière, parce que là j'allais jouer sur le temps de classe. (P104, TA moyen)

Ouverture et collaboration inégale des enseignants-es (3). À l'inverse, certains propos révèlent que des enseignants-es manifestent une ouverture inégale pour céder du temps de classe pour des fins d'ateliers préventifs, ou encore, qu'ils-elles possèdent une compréhension limitée face à la nécessité de sacrifier des heures de classe pour permettre à un-e élève victime d'AS de rencontrer individuellement l'intervenant-e.

Ça c'est ma déception personnelle à moi que je n'ai pas pu faire, que je n'ai pas pu aller dans une classe puis transmettre ça aux élèves, parce que bon il y a toutes sortes de raisons [...] puis des fois les enseignants ne sont pas toujours ouverts à ça, malheureusement. [...] Ben c'est-à-dire qu'il y a certains enseignants qui sont plus rigides que d'autres c'est certain, qu'ils ne veulent pas se faire déranger parce qu'ils ont une matière à donner. (P108, TA faible)

Intérêt manifesté et mobilisation généralisée du milieu (4). D'abord, des participantes rapportent que l'ensemble de l'équipe-école est intéressé à obtenir davantage d'informations sur la problématique des AS, ce qui peut favoriser des moments de transfert des connaissances. D'autre part, ce facteur fait référence au climat général du milieu qui est enclin à se mobiliser pour mettre en place des stratégies préventives et à se responsabiliser en ce sens. Par conséquent, cette caractéristique du milieu scolaire favorise les opportunités de réinvestir les acquis réalisés en formation.

Alors on fait un beau travail d'équipe, ce n'est pas juste sur moi que ça repose, mais sur toute l'équipe. C'est pour ça que je dis que l'équipe va me supporter et qu'en gang on va réussir à mettre tout ça en place. (P304, TA élevé)

Bien c'est sûr que l'équipe-école ici a une belle ouverture d'esprit donc c'est facile de transmettre l'information sachant qu'ils vont avoir l'ouverture de la recevoir. [...] Je pense que ça va être facilitant pour nous autres de transmettre les informations et c'est des gens qui sont dans le milieu, donc qu'ils sont sensibilisés à la cause des jeunes, à donner un meilleur avenir à ces jeunes-là, à donner une meilleure éducation, donc tout ça fait que c'est aidant pour nous autres là de vouloir ouvrir des portes et de donner de l'information. (P309, TA faible).

Présence d'opportunités de transférer (2). Le fonctionnement du milieu scolaire peut entraîner des opportunités de transférer les apprentissages. Notamment, l'une des participantes précise que ses tâches lui permettent de rencontrer les élèves individuellement durant les heures de classe, permettant ainsi des interventions qui représentent des opportunités de transfert. L'autre exemple est celui du milieu qui planifie des moments de transfert entre les collègues suite aux formations reçues en cours d'année.

Faque ça je te dirais que c'est les facteurs qui ont facilité beaucoup. Le fait aussi que dans mes tâches je puisse avoir le privilège de rencontrer des jeunes dans mon bureau, aussi en individuel. Ça c'est facilitant aussi, quand je dis à un jeune : j'aurais le goût de te jaser un petit peu, as-tu du temps. Le jeune va dire oui, bon quelle période, as-tu un examen, puis là je prenais le jeune puis on pouvait discuter. (P104, TA moyen)

Manque d'opportunités de transférer (4). Cependant, les occasions de réutiliser les apprentissages, soit pour des interventions préventives ou du soutien aux victimes, peuvent varier d'une participante à l'autre. Par exemple, une intervenante précise que ses tâches à l'école ne lui permettent pas d'être « sur le plancher » avec les jeunes afin d'intervenir spontanément devant des gestes ou des paroles inappropriés. Un autre exemple, qui est apporté par une participante, est le fait de ne pas avoir reçu de confidences d'une victime d'AS. Enfin, une troisième souligne que son mandat impose une limite importante qui est celle de côtoyer quotidiennement un nombre restreint d'élèves (moins de dix dans une classe). Dans ces situations, les opportunités sont plus rares.

C'est ça, sur le plancher, c'est sûr que les éducatrices quand ils voyaient des situations, dans les casiers, des choses comme ça, ils étaient plus alertes d'aller intervenir, mais moi j'étais plus alerte, mais je n'étais pas là pour intervenir, je n'ai pas pu y aller comme je voulais aux casiers puis aux pauses et tout ça. (P107, TA élevé)

Je ne peux pas aller poser des questions aux élèves : toi as-tu fait ça, toi as-tu fait ça, faut que je les laisse venir à moi un petit peu, mais je n'en entends pas au premier cycle. (P108, TA faible)

Manque de temps (7). Le facteur temps a été nommé par la quasi-totalité des participantes. Le manque de temps est causé par la surcharge de travail quotidienne à travers les différentes tâches, les interventions d'urgence et les nombreuses priorités rencontrées. Selon les propos recueillis, le manque de temps semble affecter tout particulièrement le temps nécessaire à la planification, à l'organisation et à la réalisation des ateliers préventifs auprès des jeunes; le manque de temps étant très peu associé à l'aide et au soutien auprès des jeunes.

Oui bien c'est sûr qu'il y a toujours une notion de temps, d'organisation, planification. Ça c'est des facteurs qui ne facilitent pas. Est-ce que ça fait que ce n'est pas viable, non, mais c'est des facteurs qu'on doit absolument considérer et il faut aussi à un certain niveau faire du marketing au milieu de tout ça. Il faut vraiment vendre l'idée. (P104, TA moyen)

Au niveau de la prévention je vous dirais que ça m'intéresse beaucoup sauf que le temps qui me manque, parce les interventions généralement c'est ponctuel, quand il arrive quelque chose on intervient tout de suite et tout ça, alors qu'au niveau de la prévention je n'en ai pas fait. (P307, TA faible)

4.5.2 Perception des apprentissages

Lors de l'entrevue, une question visait à recueillir la perception des participantes quant aux effets observés de la formation chez elles. Les réponses de ces dernières font essentiellement référence aux apprentissages réalisés lors de la formation. La perception des participantes, quant aux effets de la formation, fait référence aux connaissances (savoir), aux attitudes (savoir-être), au sentiment d'autoefficacité (lié à la perception de savoir-faire) et aux habiletés (savoir-faire).

Savoir (n=6). Un total de six participantes a identifié un gain au niveau des connaissances. Lorsque les participantes perçoivent un gain à ce niveau, elles relient ces connaissances au contenu suivant: les statistiques (5), une meilleure compréhension de ce qu'est une agression sexuelle et de la notion de consentement y étant intimement associée (4), sur les émotions ressenties par les victimes (1), sur l'hypersexualisation (2) et sur la ressource CALACS (1).

Savoir-être (n=7). Sept participantes ont rapporté des effets au niveau du savoir-être. D'abord, ces gains se traduisent tout particulièrement par une sensibilité accrue à la problématique des AS, due à la reconnaissance de l'ampleur de la problématique ou du vécu des victimes (5). Ensuite, des effets sont mentionnés au niveau de l'augmentation du sentiment de confiance, de compétence, d'autoefficacité dans l'intervention préventive et/ou de soutien (4). Les autres gains rapportés sont une augmentation de la vigilance ou la réduction de la tolérance qui rendent plus visibles des situations étant jugées banales par le passé (2), ou encore, la réduction des jugements ou des préjugés à l'égard des victimes d'AS (2).

Savoir-faire (n=5). Un total de 5 participantes a mentionné des acquis au niveau du savoir-faire. Ces apprentissages font principalement référence à l'acquisition de moyens supplémentaires pour mieux écouter ou intervenir ou référer un-e jeune (4), à l'habileté d'intervenir plus fréquemment ou plus rapidement devant certaines situations observées pour accentuer la prévention (3), à l'augmentation des moyens pour discuter avec les jeunes sur des thèmes liés à la sexualité et aux AS (2), et finalement, à la modification de certains réflexes actuels pour instaurer des pratiques professionnelles plus adaptées (1).

4.5.3 Circonstances d'utilisation du contenu de la formation

L'entrevue individuelle a permis de répertorier des circonstances dans lesquelles les participantes ont utilisé cette formation à l'intérieur de leur travail. Parmi les différentes interventions mentionnées, ce sont très majoritairement les interventions préventives ou éducatives qui sont rapportées plutôt que celles de soutien ou d'aide.

Pour ce qui est des interventions de soutien et d'aide, certaines participantes font référence à des situations de confidences directement reçues par des jeunes ou à des

questionnements de la part des jeunes au plan du consentement. Voici des exemples de situations rencontrées.

- Intervention auprès d'un jeune agresseur qui intimide une fille de l'école qu'il avait déjà agressée par le passé.
- Adolescente agressée sexuellement par un homme rencontré sur Internet qui affirmait être âgé de 16 ou 17 ans.
- Confiance d'une mère à propos de son adolescente agressée sexuellement à répétition durant l'enfance.
- Discussion sur le consentement avec une fille qui a vécu de nombreuses relations sexuelles sous l'influence de l'alcool.
- Formation utilisée dans un cas d'AS déjà connu pour mieux situer les stades du processus de guérison.
- Intervention préventive pour mettre en place des stratégies de protection face à un oncle qui exprime des commentaires déplacés et qui fait des attouchements sexuels.
- Signalement à la DPJ d'une situation d'AS commise par un garçon sur une fille fréquentant la même école.

Par ailleurs, toutes les participantes ont décrit des interventions éducatives ou préventives. Ces interventions abordaient le thème des AS mais pas nécessairement de manière spécifique, c'est-à-dire plutôt à l'intérieur d'un contenu plus global comme la sexualité, les valeurs, la première relation sexuelle, etc. Les interventions dites informelles (n=15) sont plus nombreuses que les interventions formelles (n=4).

Les *interventions préventives formelles* prenaient différentes formes dont les suivantes : élaboration et animation d'un atelier dans les classes avec du matériel de la formation, intervention auprès de cinq adolescentes pour démystifier la notion de respect (point de référence possible entre relation sexuelle et agression sexuelle). Quant aux *interventions préventives ou éducatives informelles*, elles prenaient place à travers des discussions dans lesquelles les intervenantes ont saisi l'occasion d'informer ou de sensibiliser aux AS; à travers les questions formulées par les jeunes; ou encore, ces interventions se font de manière spontanée lorsque les intervenantes

observent des comportements jugés inappropriés à l'école. Voici des exemples d'interventions préventives informelles cités par les participantes lors des entrevues :

- Discussion avec des jeunes à propos de la formation reçue et des mythes entourant les AS. Cette discussion a résulté en confidences et en références.
- Utiliser les partys des jeunes comme un prétexte pour parler d'inhibition et de consommation.
- Poser des affiches du CALACS pour susciter des questions chez les élèves.
- Soupçonner des filles d'avoir été victimes d'AS par la nature de leurs questions (discussion avec un collègue et référence par la suite).
- Aborder les notions d'attentes, de respect et de consentement à travers une discussion avec les gars.
- Intervenir auprès d'un couple sur l'intimité en public et l'affirmation de ses limites personnelles.
- Intervenir après avoir observé des attouchements inappropriés notamment en période de surveillance.

Outre les interventions réalisées auprès des jeunes, quatre participantes ont utilisé le contenu de la formation auprès de leurs collègues. À titre d'exemple, une participante rapporte qu'une période d'une heure est prévue pour lui permettre de présenter les principales notions abordées en formation, une seconde participante a discuté avec certains collègues pour les inciter à observer et intervenir plus régulièrement face à des situations observées à l'école.

4.5.4 Perception d'utilité et utilisation du plan d'action

Un aspect abordé lors des entrevues était le plan d'action. Essentiellement, la question centrale était la suivante : qu'avez-vous fait de votre plan d'action et est-ce que remplir ce plan d'action a donné quelque chose? Trois scénarios se dégagent des réponses exprimées.

Le premier scénario regroupe deux participantes qui hésitent à juger le plan d'action comme étant utile. La première pour l'inconfort ressenti en formation devant la consigne de rédiger le plan immédiatement et dans un temps limité. La seconde participante pour le caractère non réaliste des actions écrites dans le plan en regard des rares possibilités de les réaliser compte tenu de son mandat à l'école. Cette dernière semble donc avoir écrit des actions non applicables à ses tâches, ce qui n'est pas conforme aux consignes données lors de la formation.

Le second scénario réunit les propos de quatre participantes. Elles jugent la rédaction du plan d'action utile, mais elles ne se souviennent plus des objectifs inscrits. Voici des exemples qui résument ces propos :

Aidant de prendre le temps de s'arrêter pour réfléchir à la façon d'utiliser concrètement la formation. La réflexion est plus importante que le papier. (P107, TA élevé)

Utile, mais pas consulté. Ne se souvient pas des objectifs, mais pense que des actions réalisées étaient des objectifs. Il aurait fallu le placer à la vue pour le consulter et le réaliser. (P303, TA faible)

Le troisième scénario est celui dans lequel deux participantes se souviennent des objectifs et jugent très utile la rédaction du plan d'action, notamment pour la réflexion éveillée. Elles conservent en mémoire les actions inscrites dans leur plan qu'elles prévoient mettre en œuvre au cours de la prochaine année scolaire. Néanmoins, elles sont déjà actives et réalisent d'autres actions pour l'année en cours. Voici des exemples qui résument ces propos :

Objectifs du plan en tête pour les années futures. Choix d'intervenir cette année avec du matériel déjà construit, car plus facile. Plan jugé très utile pour la réflexion, mais maintient ses objectifs, car croit en la cause. (P104, TA moyen)

Plan utile et fortement apprécié, partie de la formation qu'elle retient le plus et pense qu'on devrait toujours remplir un plan en formation. Objectifs en tête pour l'année prochaine, mais déjà dans l'action. (P304, TA élevé)

En somme, la majorité des intervenantes interrogées sont d'avis que l'insertion du plan d'action personnalisé dans la formation est pertinente. Essentiellement, le plan d'action permet un moment de réflexion et permet également de prioriser les actions à réaliser à court ou à long terme. Il est par contre impossible d'établir une relation entre les trois scénarios et le niveau de transfert des apprentissages.

4.5.5. Suggestions des participantes pour les futures sessions de formation

Les propos des intervenantes permettent de dégager quatre principales suggestions pour la formation reçue. D'abord, la principale se rapporte à la durée de la formation. Des participantes ont clairement nommé l'importance de conserver minimalement deux jours de formation, et idéalement d'ajouter des heures supplémentaires.

De plus, des participantes ont manifesté le désir de participer à une structure de suivi. Cette structure peut prendre différentes formes dont les suivantes : une rencontre de suivi avec le même groupe pour échanger quelques mois après la formation, la création d'une table de concertation à propos de la sexualité qui inclurait les agressions sexuelles, ou encore l'établissement d'un réseautage avec le CALACS.

Ensuite, certains ont souligné la pertinence de former plusieurs intervenants-es et plusieurs enseignants-es de chaque école, pour ne pas dire l'ensemble de l'équipe-école. Cette proposition rappelle que, lors des entrevues, la présence d'autres collègues à la formation a été associée à un meilleur soutien et une collaboration plus facile pour mobiliser le milieu scolaire par la suite..

Enfin, des suggestions ont été formulées en ce qui a trait au matériel didactique distribué. Essentiellement, ces suggestions traduisent le besoin d'obtenir davantage de matériel didactique et d'activités pédagogiques déjà construites pour leur permettre plus facilement de planifier des interventions formelles auprès des élèves.

CHAPITRE V

DISCUSSION

En lien avec les objectifs et les hypothèses de cette recherche, quatre types de résultats se dégagent particulièrement. Ils concernent les effets de la formation, l'impact du module de transfert des apprentissages, la relation entre le sentiment d'autoefficacité et le transfert des apprentissages, et enfin, les facteurs qui, selon les participants-es, facilitent ou nuisent au transfert des apprentissages. Par ailleurs, certains résultats permettent de porter un jugement sur la valeur de la formation examinée dans cette recherche et de formuler des recommandations.

En outre, cette recherche comporte certaines limites méthodologiques qui seront traitées dans ce chapitre. Enfin, un certain nombre de questions sur le transfert des apprentissages sont soulevées par les résultats, ce qui permet de suggérer des pistes pour les futures recherches.

5.1 DES EFFETS SIGNIFICATIFS OBSERVÉS SUITE À LA FORMATION

Le premier objectif de cette recherche visait à dégager les principaux effets produits par la formation sur les connaissances des participants-es, sur leurs attitudes envers la violence sexuelle, sur leur sentiment d'autoefficacité et sur le transfert des apprentissages. En lien avec cet objectif, les résultats valident la première hypothèse qui stipulait qu'après la formation, les participants-es obtiendraient des scores supérieurs au test de connaissances, au test d'attitudes et au test du sentiment d'autoefficacité. Ainsi, le score pour chacune de ces variables s'est accru entre le prétest et la fin de la formation.

Ces effets positifs correspondent aux recommandations formulées par différents auteurs du domaine à propos des formations relatives à la violence sexuelle. Ces recommandations soulignaient notamment la nécessité, pour un tel programme de formation, de viser les objectifs suivants : augmenter les connaissances et la compréhension générale, mais aussi favoriser l'adoption d'attitudes adéquates à l'égard du phénomène des agressions sexuelles (Webster & Hall, 2004). En regard des résultats obtenus, la formation soumise à la présente recherche satisfait ces recommandations.

Dans l'ensemble, les formations évaluées dans le domaine des agressions sexuelles visaient les intervenants-es scolaires de l'ordre d'enseignement primaire. Plusieurs de ces évaluations avaient d'ailleurs rapporté des gains au niveau des connaissances (Hazard, 1984; Kleemeier *et al.*, 1988; McGrath *et al.*, 1987; Randolph & Gold, 1994). La présente recherche rejoint ainsi ces résultats antérieurs mais elle est spécifique aux intervenants-es œuvrant dans les écoles secondaires. De plus, elle ne se limite pas aux connaissances mais elle scrute également les effets positifs d'une formation dans le domaine de la violence sexuelle sur les attitudes et sur le sentiment d'autoefficacité trois mois après la formation. L'inclusion de ces deux dernières variables est salutaire afin de mieux cerner les gains obtenus suite à la participation à une formation, d'autant plus que plusieurs auteurs ont soulevé l'importance des attitudes adéquates à adopter pour lutter contre la violence sexuelle (Hicks & Tite, 1998 ; Tutty *et al.*, 2002 ; Webster & Hall, 2004) et le rôle crucial du sentiment d'autoefficacité dans le processus de transfert des apprentissages (Alvarez, Salas *et al.*, 2004; Saks & Haccoun, 2007).

Au départ, les résultats obtenus montrent le niveau relativement élevé de connaissances des intervenants-es qui s'apprêtaient à suivre la formation appliquée dans cette recherche, soit un score au test de connaissances équivalent à 83% ; la conclusion est la même pour les attitudes vis-à-vis la violence sexuelle, soit un score

de 4,36 sur l'échelle de 5. En ce qui concerne le niveau élevé de connaissances, d'autres recherches rapportent un constat similaire pour des infirmières scolaires (Hamelin Brabant *et al.*, 2007) et aussi pour des enseignants-es de l'ordre d'enseignement secondaire qui dispensaient les cours d'éducation sexuelle (Gaudreau & Labrie, 1990). Ceci permet de supposer que les professionnels-les acquièrent certaines connaissances par le biais d'autres sources d'information que des formations spécifiques, notamment les campagnes de sensibilisation ou les contacts qu'ils peuvent avoir avec des ressources spécialisées (Bergeron & Hébert, 2011). Par ailleurs, Renk *et al.* (2002) soulignent que la raison invoquée par les enseignants-es qui hésitent à aborder la violence sexuelle auprès des élèves est le manque de connaissances. Selon des résultats obtenus dans cette recherche, l'obstacle paraît moins se situer au niveau des connaissances que du sentiment d'autoefficacité (cette variable obtenant le score moyen le plus faible avant la formation). En plus des connaissances et des attitudes, la formation devrait aussi comprendre des objectifs visant à optimiser le sentiment d'autoefficacité chez les intervenants-es. Dans leur méta-analyse, Blume, Ford, Baldwin et Huang (2010) soulignent que dans la mesure où une formation augmente les connaissances et le sentiment d'autoefficacité, les participants-es ont plus de chance de transférer leurs apprentissages.

Par ailleurs, le premier objectif de cette recherche visait également à dégager les effets de la formation sur les comportements de transfert des apprentissages. Les résultats obtenus à cet égard suggèrent que les participants-es ayant reçu la formation transfèrent de manière importante dans leur travail les apprentissages effectués au cours de la formation, avec une moyenne de 19,24 comportements de transfert dans le premier mois suivant la formation et qui se maintient au troisième mois. Les recherches antérieures sur la fréquence des comportements de transfert sont particulièrement limitées, et apparemment inexistantes dans le cadre d'une formation en matière d'agression sexuelle dispensée au personnel de l'ordre d'enseignement secondaire, il devient difficile de comparer les résultats obtenus à cet égard. À titre

d'exemple, la recherche de Turcotte *et al.* (2008), portant sur l'évaluation du *Programme national de formation* de l'Association des centres jeunesse du Québec, utilisait un questionnaire dans lequel les répondants-es devaient préciser dans *quelle proportion de leurs cas* ils mettaient en œuvre chacun des onze comportements de transfert. Le contexte de la présente recherche ne permettait pas d'opter pour cette question. Il serait donc intéressant, pour des futures recherches, de comparer le niveau de transfert avec le même instrument, soit l'Inventaire des indicateurs de transfert des apprentissages, afin d'approfondir la question suivante : qu'est-ce qu'un bon niveau de transfert pour cette population et pour ce type de formation en matière d'agression sexuelle? Pour l'instant, une moyenne de près de 20 comportements de transfert dans le mois suivant la formation, pour des enseignants-es et des intervenants-es qui ont de multiples tâches et qui sont confrontés à plusieurs problématiques sociales autres que la violence sexuelle, apparaît comme un niveau de transfert des apprentissages considérable.

La méthode de la mesure répétée a été retenue pour évaluer le transfert des apprentissages, soit un mois et trois mois après la formation. Ce choix a présenté deux avantages, le premier offrant un délai raisonnable après la formation pour offrir des opportunités de transfert et le second permettant une sensibilité aux fluctuations possibles dans ces opportunités de transfert. À l'opposé d'Antle *et al.* (2008) qui ont conclu que le délai d'un mois n'avait pas été suffisant pour détecter des effets au niveau du transfert, et de Curry (1997) qui a indiqué que le délai de trois mois avait occasionné des difficultés à répondre au questionnaire portant sur le transfert, les scores pour le transfert dans la présente recherche permettent de conclure différemment. En ce sens, le mois suivant la formation apparaît être un délai raisonnable qui offre des opportunités de transfert et le troisième mois semble aussi approprié pour identifier les variations s'il y a lieu. C'est donc dire également que le cadre scolaire offre des opportunités d'application à ces intervenants-es, et la

présence d'opportunités est l'un des facteurs associés au transfert des apprentissages (Alvarez, Salas *et al.*, 2004; Saks & Haccoun, 2007).

Outre la fréquence des comportements de transfert, les résultats permettent de mieux saisir les circonstances de transfert des apprentissages de même que les thèmes explorés en formation qui sont plus fréquemment réinvestis dans les interventions auprès des élèves. Des exemples illustrant la diversité des circonstances de transfert sont rapportés grâce aux entrevues individuelles: transmission des informations, réalisation des interventions pour sensibiliser ou dénoncer des propos ou des comportements inadéquats, conscientisation des jeunes sur le consentement ou le respect de soi en regard des pratiques sexuelles, animation des ateliers auprès des jeunes, ou encore, du soutien et de l'aide. Par ailleurs, les comportements de transfert rapportés concernent plus fréquemment des situations éducatives et préventives, que des situations de soutien et d'aide aux victimes présumées. Ce constat est vrai pour les enseignants-es et également pour les autres intervenants-es scolaires de l'échantillon. D'ailleurs, les opportunités à saisir sont sans doute moins fréquentes pour le soutien et l'aide qui exigent que la situation d'agression sexuelle soit déclarée ou du moins soupçonnée. Par exemple, plusieurs situations rapportées font référence à une adolescente ayant été victime de violence sexuelle, mais avec laquelle l'intervention réalisée se classe plutôt comme une intervention préventive/éducative et non d'aide et de soutien. Dans cet exemple, l'intervenante amène la jeune à se questionner sur la notion de consentement et de respect de soi devant des pratiques sexuelles qui la rendent plus vulnérable aux agressions sexuelles (par exemple : consommation de drogues et sexualité). Ainsi, malgré un vécu de violence sexuelle connu des autorités compétentes, l'intervention cible d'autres aspects qui se veulent plus préventifs.

Dans sa conception du transfert des apprentissages, Ford (1994) distingue les apprentissages qui sont appliqués directement de ceux appliqués indirectement.

L'application directe signifie que les apprentissages sont appliqués dans les situations identiques de celles décrites lors de la formation, alors que l'application indirecte signifie que l'individu réutilise les apprentissages dans une variété de nouvelles situations ou de nouveaux contextes. L'application indirecte s'apparente à la généralisation. Les situations diversifiées de transfert rapportées par les participants-es de la présente recherche s'inscrivent dans ces deux types d'application.

Finalement, en ce qui concerne les contenus de la formation qui ont été réinvestis dans les situations de transfert, la notion de consentement est le thème qui obtient la fréquence la plus élevée avec un écart considérable avec le thème suivant, celui des ressources existantes. La notion de consentement est d'ailleurs un élément central dans la définition d'une agression sexuelle et permet une compréhension plus juste de ce qu'est ou n'est pas une agression à caractère sexuel. C'est pourquoi le fait que les participants-es rapportent des interventions centrées sur la notion de consentement constitue un élément favorable dans la lutte contre la violence sexuelle auprès des jeunes.

5.2 L'ABSENCE D'IMPACT DU MODULE DE TRANSFERT DANS LA FORMATION

Le deuxième objectif consistait à identifier les effets de l'insertion d'un module de transfert dans cette formation sur les connaissances des participants-es, sur leurs attitudes envers la violence sexuelle, sur le transfert des apprentissages et sur leur sentiment d'autoefficacité. En conséquence, la seconde hypothèse stipulait que l'insertion du module de transfert dans la formation, soit celui du plan d'action personnalisé, serait associée à des scores supérieurs pour le sentiment d'autoefficacité et le transfert des apprentissages dans les semaines suivant la formation. Cette hypothèse reposait principalement sur le modèle intégrateur d'Alvarez et ses collègues (2004) et aussi sur la recommandation d'effectuer des recherches supplémentaires pour mieux cerner les effets des modules de transfert à l'intérieur de

contextes variés de formation (Burke & Hutchins, 2007; Russ-Eft, 2002). Or, les résultats n'appuient pas cette hypothèse puisque les participants-es du groupe expérimental qui ont complété le plan d'action personnalisé à la fin de la formation ne diffèrent pas des participants-es du groupe témoin qui n'ont pas complété ce module. Bien que les participants-es transfèrent de manière importante dans leur travail les apprentissages effectués en formation, tel que discuté à la section précédente, le module ne permet pas d'augmenter la fréquence des comportements de transfert.

Ces résultats rejoignent ceux de quelques recherches précédentes portant sur d'autres modules de transfert, dont celle de Gaudine et Saks (2004) dans le contexte de l'application d'un nouveau cadre de référence pour les soins infirmiers et celle de Burke (1997) dans le cadre d'une formation sur la communication, toutes les deux mesuraient l'impact du module de la prévention des rechutes. L'explication avancée de Gaudine et Saks (2004) est la suivante : la valeur ajoutée des modules dépend du contexte organisationnel, leur efficacité étant accrue dans un milieu qui apporte peu ou pas de soutien au transfert alors que le milieu ciblé pour leur recherche (formation pour le personnel infirmier travaillant en milieu hospitalier) contribuait positivement au transfert. Pour ces chercheurs, les résultats ne permettent donc pas de conclure que les modules sont inefficaces, mais ils renforcent l'importance de procéder au préalable à une analyse des besoins de transfert des apprentissages afin de bien cibler les facteurs pouvant nuire au transfert.

Par contre, d'autres recherches concluent à l'impact positif de l'insertion d'un module de transfert à la fin d'une formation. Cependant, ces recherches s'inscrivent dans des domaines de formation différents que celui de la violence sexuelle et pour d'autres types de module de transfert. Notamment, c'est le cas pour le module de l'auto-observation dans le cadre d'un atelier de prise de notes (Murtada & Haccoun, 1996). De même, la détermination d'objectifs est associée à davantage de comportements de

transfert suite à une formation portant sur le service à la clientèle et les résultats suggèrent que ce module est plus efficace dans un environnement perçu comme supportant (Richman-Hirsch, 2001). Dans le domaine de la protection de l'enfance, domaine plus similaire à une formation en matière de violence sexuelle, la recherche de type pré-expérimental de Ayers-Lopez et ses collègues (2001) visait à évaluer l'insertion d'un plan d'action personnalisé. Les résultats indiquent que 90% des actions inscrites dans les plans personnels ont été réalisées deux mois après la formation. Les chercheurs concluent en la réussite du plan d'action personnalisé, mais l'absence d'un groupe témoin limite la portée de ces résultats.

Dès lors, la présente recherche contribue à la réflexion quant à la portée réelle de ce type de module et dans un contexte similaire à la formation dans le domaine de la violence sexuelle. D'abord, le plan d'action personnalisé est considéré comme une stratégie d'accroissement du transfert des apprentissages. Au plan théorique, la théorie des éléments identiques et celle de la notion du transfert spécifique suggèrent que l'insertion d'un module dans la formation peut aider les participants-es à créer des liens entre les nouveaux apprentissages et leur pertinence dans des situations de travail, particulièrement lorsque les applications sont moins évidentes (Foxon, 1994). Dans la présente recherche, les participants-es du groupe témoin ayant participé à la formation sans module de transfert rapporte une fréquence importante de comportements de transfert un mois et trois mois après la formation. Ainsi, l'une des explications plausibles est celle de l'efficacité de la formation elle-même à optimiser les associations entre les apprentissages et les réutilisations en milieu scolaire, notamment grâce aux nombreux exemples, aux mises en situation et aux discussions basées sur les expériences concrètes des participants-es.

Par ailleurs, une seconde explication possible réside dans l'utilisation initiale du plan d'action personnalisé. L'élaboration de ce plan est une stratégie liée à l'approche *Participant Action Plan* qui consistait initialement à élaborer un plan d'action à

l'intérieur de la formation utilisé par la suite comme outil d'évaluation ou encore comme outil de supervision (Ayers-Lopez *et al.*, 2001; Foxon, 1994). Dans la présente recherche, comme dans celle d'Ayers-Lopez *et al.* (2001) et conformément aux indications de Foxon (1994), le plan d'action personnalisé n'a pas été utilisé dans un contexte d'encadrement ou de suivi de formation. La présente recherche cherchait à isoler l'effet du module de transfert et non celui d'autres stratégies comme l'encadrement ou le suivi offert après la formation. En plus, les entrevues individuelles révèlent que la majorité des intervenants-es (six sur huit) ne se souvenaient plus des objectifs inscrits dans leur plan. Ces différents éléments soulèvent la question de l'écart possible entre l'impact du plan d'action personnalisé initial et l'utilisation réelle suggérée par certains auteurs.

Cette recherche soulève par ailleurs une réflexion plus générale dans le domaine du développement professionnel. En effet, le développement professionnel comprend des formations sous la forme plus classique, comme celle évaluée dans la présente recherche, et aussi d'autres modalités comme la supervision, le coaching ou l'accompagnement postformation. Ces modalités constituent des méthodes à intéressantes puisque des recherches démontrent qu'elles se révèlent efficaces au plan des apprentissages et du transfert (Dunst & Trivette, 2009; Kretlow & Bartholomew, 2010; Trivette, Dunst, Hamby & O'Herin, 2009). Néanmoins, un nombre considérable de milieux scolaires ou d'organismes, tels que les CALACS, ne disposent pas des ressources suffisantes pour implanter certaines de ces modalités. Ou encore, ces milieux libèrent leur personnel pour participer à une formation ponctuelle offerte par un organisme externe, sans qu'elle soit soutenue par une structure d'accompagnement postformation. C'est pourquoi, dans cette recherche évaluative, la stratégie de l'insertion du module de transfert des apprentissages représentait une alternative adaptée à la réalité de plusieurs milieux de pratique, d'où l'intérêt d'examiner les bénéfices possibles de cette stratégie suite à une formation dans le domaine de la violence sexuelle.

Dans leur récente recension des écrits, Blume *et al.* (2010) concluent d'ailleurs à une divergence des résultats de recherche en ce qui concerne les modules de transfert, puis mentionnent que ces interventions doivent être de plus longue durée et obtenir un impact plus significatif sur le transfert des apprentissages. Ces mêmes chercheurs refusent d'affirmer que le transfert des apprentissages est résistant aux modules de transfert mais ils suggèrent plutôt d'explorer les conditions d'application de ces modules qui soient encore plus efficaces que les applications actuelles observées dans les différentes recherches. En regard des résultats de la présente recherche, cette recommandation est à considérer.

Les recherches ayant exploré les effets d'un module n'apportent pas d'informations spécifiques sur l'impact possible du module sur les réactions suite à la formation. De plus, les résultats de la présente recherche semblent démontrer que l'insertion du module de transfert a un impact positif sur les réactions suite à la formation, plus précisément pour l'échelle globale des réactions et pour ses deux échelles suivantes : les stratégies pédagogiques/le matériel et l'utilité de la formation. Ce résultat rappelle la distinction établie par Alliger et ses collègues (1997) pour ce qui est de la variable « réaction » : ces chercheurs distinguent en effet deux dimensions pour le niveau des réactions, soit les réactions affectives (c'est-à-dire la satisfaction) et les réactions d'utilité (c'est-à-dire juger la formation utile). La méta-analyse de ces chercheurs confirme l'absence de liens statistiquement significatifs entre les réactions affectives et les apprentissages mais cette recherche rapporte de très faibles corrélations entre les réactions d'utilité et les apprentissages réalisés ($r = ,26$) et le transfert des apprentissages ($r = ,18$). De plus, la recension des écrits de Burke et Hutchins (2007), de même que celle récente de Grossman et Salas (2011), concluent que l'utilité perçue de la formation est une variable qui présente une relation modérée à forte avec le transfert des apprentissages : les participants-es transfèrent davantage lorsqu'ils jugent que les nouvelles connaissances et habiletés permettront un impact positif dans leur travail. En lien avec le module de transfert, le fait de le compléter

individuellement le plan d'action, puis d'entendre de la part des autres participants-es les actions planifiées, peut mettre en évidence d'une manière accrue l'utilité perçue de la formation. De plus, les résultats d'entrevues corroborent la perception d'utilité du module de transfert. Les propos de six des huit participantes interrogées indiquent que ces dernières considèrent la rédaction du plan d'action comme une stratégie pédagogique qui favorise la réflexion entre le contenu de la formation et l'application concrète au travail. Ces propos rejoignent un élément apporté par certains chercheurs, à savoir que le module de transfert permet de clarifier les actions et constitue un engagement à l'action (Ayers-Lopez *et al.*, 2001; Cheek & Campbell, 1994). Des recherches futures sont nécessaires pour explorer le lien entre les réactions d'utilité et l'insertion d'un module de transfert, cette suggestion rejoignant celle d'Alvarez, Salas et Garofano (2004).

5.3 LA RELATION ENTRE LE SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ ET LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Le sentiment d'autoefficacité étant reconnu comme l'un des prédicteurs du transfert des apprentissages, la présente recherche a également examiné cette relation (Alvarez, Salas *et al.*, 2004). Ainsi, la troisième et dernière hypothèse soutenait l'idée selon laquelle un sentiment d'autoefficacité plus élevé serait associé à une fréquence plus élevée de transfert des apprentissages.

Les résultats soutiennent partiellement cette hypothèse. En effet, les participants-es ayant un score plus élevé pour le sentiment d'autoefficacité avant la formation sont ceux qui transfèrent plus fréquemment trois mois après la formation, cette corrélation pouvant être qualifiée de modérée (Cohen, 1988). Ainsi, les résultats suggèrent que plus un individu se sent capable d'accomplir une tâche avant la formation, plus il transférera ses apprentissages à ce sujet dans les mois qui suivent. Dans une recension récente portant sur les facteurs liés au transfert des apprentissages, Grossman et Salas (2011) rappellent qu'un participant-e avec un niveau élevé d'autoefficacité sera plus

confiant dans sa capacité à apprendre et à réutiliser ses apprentissages; de même, il est plus probable qu'il persiste malgré les difficultés possibles.

En outre, la prise de mesures répétées pour le transfert des apprentissages permet de déceler des résultats différents. Ainsi, la relation entre le sentiment d'autoefficacité au prétest et le transfert des apprentissages un mois après la formation n'atteint qu'un seuil de signification statistiquement marginale. En plus, les résultats indiquent l'absence de corrélation significative entre le transfert et le sentiment d'autoefficacité posttest, ce qui est contraire à l'hypothèse. Ce résultat diffère de la recherche de Gaudine et Saks (2004) qui rapporte des corrélations positives significatives deux mois et six mois après la formation.

Ainsi, le sentiment d'autoefficacité observé suite à la formation ne permet pas de prédire le transfert des apprentissages, ce qui est contraire au modèle d'Alvarez *et al.* (2004); celui-ci suggère que l'autoefficacité post-formation et les apprentissages suite à la formation sont des prédicteurs du transfert. Pourtant, comme le mentionnent Burke et Hutchins (2007) dans leur recension des écrits, la relation positive entre ces deux variables est fortement appuyée par les recherches empiriques. Cette conclusion est identique à celle de Blume *et al.* (2010) qui ont réalisé une méta-analyse sur le transfert des apprentissages portant sur 89 recherches empiriques explorant les variables prédictives du transfert. Dans la présente recherche, il est plausible que la taille de l'échantillon limite le résultat sur cette question.

La recherche de Chiaburu et Marinova (2005), qui consistait essentiellement à valider un modèle de variables prédictives du transfert des apprentissages, apporte une nuance pertinente à ce résultat. D'abord, les résultats confirment une corrélation significative entre le sentiment d'autoefficacité pré-formation et le transfert des habiletés apprises ($r_{xy} = 0,19$). Cependant, le sentiment d'autoefficacité ne prédit pas directement le transfert mais il agit comme variable prédictive de la motivation pré-

formation ($\beta = 0,34$). Le modèle proposé par ces chercheurs positionne ainsi la motivation pré-formation comme une variable modératrice entre l'autoefficacité et le transfert: les participants-es ayant un niveau élevé d'autoefficacité sont plus motivés, ce qui résulte en un transfert des apprentissages plus élevé.

En fin de compte, les écrits scientifiques appuient fortement le rôle significatif de l'autoefficacité dans le processus de transfert des apprentissages (Grossman & Salas, 2011). Dans la présente recherche, la formation a permis d'augmenter le sentiment d'autoefficacité de manière significative et la théorie sociocognitive établit clairement un lien entre ces variables en affirmant que le sentiment d'autoefficacité permet de prédire la présence et la persistance des comportements de transfert (Bandura, 2003). Sans doute que des recherches futures pourront clarifier davantage si cette relation se révèle plus forte pour l'autoefficacité avant la participation au programme de formation ou, au contraire, après avoir complété la formation.

5.4 LES FACTEURS QUI, SELON LES PARTICIPANTS-ES, INFLUENCENT LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Le troisième et dernier objectif de cette recherche visait à discerner des facteurs individuels, éducatifs et organisationnels ayant facilité ou restreint le processus de transfert des apprentissages suite à la formation en matière de violence sexuelle. Les résultats des entrevues individuelles rejoignent en partie les facteurs identifiés par les auteurs, mais permettent également d'apporter des précisions dans le cadre d'une formation dans le domaine des agressions sexuelles et destinée au personnel du milieu scolaire secondaire.

D'abord, la proportion entre les facteurs facilitants et les facteurs nuisibles mérite une certaine attention. Les facteurs positifs répertoriés à travers les entrevues sont plus nombreux pour les trois catégories de facteurs (individuels, éducatifs et organisationnels). La seule exception se trouve à être le manque de temps; celui-ci

constitue un facteur organisationnel nuisant à la planification et à la réalisation d'activités préventives auprès des élèves. Cet obstacle est d'ailleurs déjà identifié dans les écrits portant sur le transfert des apprentissages (Saks & Haccoun, 2007), et il a été rapporté par des recherches effectuées auprès d'agences de services sociaux (par exemple : Clarke, 2002; Curry, 2001) : ces chercheurs soulignent que le manque de temps peut diminuer les opportunités d'applications.

Parmi l'ensemble des facteurs d'influence, certains se démarquent tout particulièrement par leur fréquence lors des entrevues. Pour la catégorie des facteurs individuels, ces sont 1) la sensibilité, la volonté ou la motivation à lutter contre les agressions sexuelles ou à aider les jeunes victimes, et 2) la perception des apprentissages et de leur utilité. Pour les facteurs liés au programme de formation, ce sont : 1) la documentation remise/les activités interactives/pertinentes, puis 2) la participation à la formation de plusieurs intervenants-es de l'école. Enfin, la catégorie liée à l'environnement de travail révèle trois facteurs plus importants : l'ouverture et l'appui de la direction, la collaboration positive des enseignants-es puis l'intérêt manifesté ou la mobilisation généralisée du milieu scolaire.

Plusieurs des facteurs identifiés ici sont similaires aux résultats d'autres recherches ayant exploré de manière spécifique les facteurs liés au transfert des apprentissages auprès de travailleurs sociaux (Antle *et al.*, 2008; Clarke, 2002; Curry, 2001). Notamment, Curry (1997) identifie trois facteurs-clés corrélés significativement avec le transfert : la pertinence de la formation et son applicabilité au travail, les stratégies d'apprentissage/transfert et la perception des apprentissages. Ces facteurs rejoignent ceux identifiés dans la présente recherche, à savoir la perception des apprentissages et de leur utilité, puis la pertinence des activités interactives.

Ensuite, les résultats de la présente recherche indiquent que les intervenantes interrogées en entrevue individuelle accordent une grande importance aux facteurs

liés au milieu de travail. Ce résultat rejoint également plusieurs recherches qui soulignent l'importance du soutien des collègues et celui de l'organisation pour le transfert des apprentissages (Antle *et al.*, 2008; Clarke, 2002; Curry, 2001; Grossman & Salas, 2011). Ainsi, le fait de travailler avec des directeurs d'école et des collègues sensibilisés à la problématique de la violence sexuelle et qui s'accordent pour être actifs vis-à-vis cette problématique, accroît les chances de réutiliser les apprentissages grâce à une diversité d'interventions éducatives ou préventives. D'ailleurs, le modèle conceptuel du transfert des apprentissages de Baldwin et Ford (1988) place le soutien social, ainsi que les opportunités d'application, comme les deux facteurs clés de l'environnement. Ce résultat permet d'envisager des stratégies qui visent à intensifier la sensibilité du personnel scolaire vis-à-vis de l'ampleur de la problématique des agressions sexuelles et du vécu des jeunes concernés. Sans s'y limiter, l'une de ces stratégies pourrait être de former le plus grand nombre possible de membres de l'équipe-école. Sur ce point, la participation à la formation de plusieurs intervenants-es de l'école est un facteur positif identifié par des participantes lors des entrevues.

Les résultats de la présente recherche indiquent aussi que les participants-es perçoivent de manière importante la motivation comme un facteur individuel ayant facilité le transfert des apprentissages en milieu scolaire. Les résultats quantitatifs et qualitatifs dans la recherche de Curry (1997) l'amènent à conclure que ce facteur est l'un des facteurs importants associés au transfert des apprentissages; d'autres recherches ont récemment réaffirmé la relation significative entre la motivation et le transfert des apprentissages (Blume *et al.*, 2010; Grossman & Salas, 2011). Cependant, Alvarez *et al.* (2004) ont retiré la variable motivation de leur modèle, car les résultats des recherches divergeaient et la définition du concept variait considérablement. Or, dans la présente recherche, la motivation à agir apparaît fortement liée aux propos recueillis sous le facteur de la *sensibilité, la volonté ou la motivation à lutter contre les AS ou aider les jeunes victimes*. La présente recherche apporte quelques éléments permettant de mieux identifier les causes de cette

motivation à transférer les apprentissages auprès des jeunes; elles sont essentiellement affectives. Certes le fait que la participation à la formation soit volontaire, sans aucune obligation imposée par le milieu scolaire (voir section 3.9), a également pu entraîner un impact positif sur la motivation. En outre, la motivation à transférer mériterait une attention particulière dans les recherches futures (Burke & Hutchins, 2007).

Enfin, la conceptualisation du transfert des apprentissages proposée par Foxon (1993) semble un cadre de référence intéressant pour l'examen des facteurs influençant le transfert des apprentissages. Foxon (1993) conceptualise le transfert comme un processus en cinq étapes : l'intention de transférer (influencée par des facteurs inhibiteurs et facilitateurs), l'initiation (tentatives d'appliquer un aspect de la formation au travail), le transfert partiel (la personne transfère seulement quelques apprentissages ou transfère seulement de temps en temps), la maintenance consciente (choix conscient d'utiliser les apprentissages) et maintenance inconsciente (utilisation inconsciente). Il serait sans doute intéressant de situer les participants-es d'une formation selon les étapes et d'examiner leur évolution dans le temps sur ce continuum.

5.5 RECOMMANDATIONS POUR LA FORMATION DANS LE DOMAINE DE LA VIOLENCE SEXUELLE

Les résultats obtenus dans la présente recherche offrent des pistes ou permettent de formuler des recommandations, pour ce qui est de la formation dans le domaine de la violence sexuelle et destinée au milieu scolaire. Au nombre de cinq, ces recommandations sont liées aux objectifs, aux professionnels-les ciblés par la formation, aux ressources éducatives et aux pratiques évaluatives.

La formation du CALACS-Laurentides, mise en application dans cette recherche, rejoint les propositions avancées par différents auteurs du domaine (Alvarez *et al.*,

2004 ; Gaudreau & Labrie, 1990; Horton & Cruise, 2001; Tutty *et al.*, 2002; Webster & Hall, 2004), dont celle d'inclure des objectifs au plan du savoir, du savoir-être et du savoir-faire. Les résultats quantitatifs de la présente recherche permettent de conclure que cette formation accroît les connaissances, améliore les attitudes vis-à-vis la violence sexuelle et le sentiment d'autoefficacité; de même, des apprentissages effectués pendant la formation sont réutilisés dans le cadre du travail. De plus, les participantes interrogées lors des entrevues perçoivent que la formation a apporté des gains au plan du savoir, du savoir-être et du savoir-faire. Une première recommandation serait de s'assurer que les formations dans le domaine de la violence sexuelle incluent ces trois domaines d'apprentissage. Les connaissances constituent le point de départ pour que les enseignants-es et les intervenants-es soient suffisamment informés sur la problématique de la violence sexuelle. Les attitudes favorisent des interventions plus adéquates auprès des jeunes et cette variable a présenté une relation marginalement significative avec le transfert des apprentissages. La formation devrait aussi comprendre des objectifs visant à optimiser le sentiment d'autoefficacité chez les intervenants-es, puisque cette variable est fortement associée au transfert des apprentissages dans plusieurs recherches (Blume *et al.*, 2010) et elle s'apparente à la perception du savoir-faire.

Les résultats des entrevues individuelles ont permis de dégager deux principaux facteurs ayant favorisé le transfert des apprentissages et un troisième facteur l'ayant restreint. Chacun des trois facteurs permet de formuler les trois prochaines recommandations. D'abord, dans la catégorie des facteurs liés à l'individu, les participants-es ont fortement insisté sur la sensibilité, la volonté ou la motivation à lutter contre la violence sexuelle comme facteur favorisant le transfert des apprentissages dans leur travail. De plus, l'un des principaux effets de la formation rapporté lors des entrevues individuelles consiste en une sensibilité accrue envers la problématique sociale de la violence sexuelle. Ainsi, une deuxième recommandation serait d'inclure cet objectif dans les formations portant sur la violence sexuelle, ce qui

vient d'ailleurs renforcer l'importance des objectifs dans le domaine du savoir-être (recommandation 1).

Ensuite, dans la catégorie des facteurs liés au milieu de travail, l'appui, l'intérêt et la collaboration du milieu de travail ressortent de manière importante comme un facteur favorisant le transfert des apprentissages dans le milieu scolaire. Ce résultat rejoint les résultats de plusieurs recherches antérieures quant à la variable du soutien des collègues et de l'organisation (Alvarez, Salas *et al.*, 2004; Antle *et al.*, 2008; Baldwin & Ford, 1988; Clarke, 2002; Curry, 2001). Selon des résultats issus des entrevues, ce soutien pourrait notamment être favorisé par la participation à la formation de plusieurs intervenants-es de l'école, cette participation risquant d'accroître la sensibilité à la problématique. Dans le contexte de la présente recherche, la troisième recommandation serait celle d'intensifier les efforts pour former simultanément plusieurs membres de l'équipe-école. En ce qui concerne l'équipe-école, il semble plausible que la mobilisation du milieu scolaire soit plus intense et généralisée lorsque plusieurs membres de cette équipe participent à la formation, et également si ces membres occupent des fonctions différentes (enseignants-es, intervenants-es, directeurs-trices). Il s'agit d'une condition qui pourrait favoriser une compréhension commune de la problématique des agressions sexuelles (et ainsi une reconnaissance de l'importance d'agir), qui consolide un langage commun et qui peut unifier les efforts pour des actions collectives. Cette recommandation s'harmonise au contexte du renouveau pédagogique qui introduit l'idée que l'ensemble de l'équipe-école est interpellé dans l'éducation à la sexualité (Gouvernement du Québec, 2003).

Enfin, le manque de temps constitue le principal obstacle au transfert des apprentissages pour la catégorie des facteurs liés au milieu de travail, le manque de temps affectant surtout les activités préventives que le soutien auprès des jeunes. Ce facteur suggère ainsi une quatrième recommandation. Celle-ci consisterait à développer des activités éducatives et de les transmettre lors de la formation, soit par

l'expérimentation ou soit par des fiches détaillées. Ces activités éducatives pourraient couvrir les principaux thèmes réutilisés par les participants-es : définition et types d'agressions sexuelles, notion de consentement, statistiques, mythes et préjugés, sexualité et consommation. Cette recommandation correspond notamment à l'idée d'élaborer de situations d'apprentissage et d'évaluation en milieu scolaire (SAE).

La dernière recommandation concerne les pratiques évaluatives. La recension des formations, présentée à la section 1.4, confirme que les démarches évaluatives portant sur les formations demeure plutôt rares dans le domaine de la violence sexuelle, corroborant ainsi le constat d'autres chercheurs (Hébert *et al.*, 2002 ; OMS & ISPCAN, 2006). Il s'avère donc difficile de se baser sur des données probantes pour constater les effets d'une formation en matière d'agression sexuelle, et en particulier pour examiner le transfert en milieu de travail des apprentissages effectués pendant la formation. Les prochaines évaluations devraient également étudier l'acquisition des connaissances, les réactions d'utilité suite à la formation, l'amélioration des attitudes et des habiletés et le transfert des apprentissages en milieu de travail.

Pour ce qui est de l'insertion ou non d'un module de transfert à l'intérieur de la formation, les résultats ne permettent pas de recommander l'utilisation systématique de cette stratégie. Par contre, la majorité des intervenantes interrogées lors des entrevues considéraient comme pertinente l'insertion du plan d'action personnalisé dans la formation puisqu'il permet un moment de réflexion et il permet de prioriser les actions à réaliser à court ou à long terme. Aussi, les réactions suite à la formation sont significativement plus élevées chez le groupe ayant participé à la formation avec le module. Les milieux de pratique peuvent tenir compte de ces informations dans le choix d'inclure ou non cette stratégie pédagogique.

5.6 DES INTERVENANTS-ES SCOLAIRES INTERPELÉS PAR LA PROBLÉMATIQUE DE LA VIOLENCE SEXUELLE

Le premier chapitre a permis de documenter l'importance d'offrir des formations suffisantes, adéquates et efficaces dans ce domaine. Le contexte de formation dans le cadre de la présente recherche, soit celui de la formation dans le domaine de la violence sexuelle destinée au personnel scolaire secondaire, s'appuyait sur le constat que l'école est un lieu privilégié de prévention de la violence sexuelle commise envers les jeunes.

La présente recherche fournit des informations confirmant que les enseignants-es et les intervenants-es scolaires sont confrontés directement à la problématique de la violence sexuelle subie par les adolescents-es. Sur ce point, plus du trois quarts de l'échantillon a déjà reçu les confidences d'un-e jeune victime d'agression sexuelle. Par ailleurs, les résultats obtenus signalent que ces professionnels-les vivent des situations fréquentes dans lesquelles ils peuvent intervenir auprès des jeunes. De plus, les contextes des interventions effectuées sont variés: transmission des informations, réalisation des interventions pour sensibiliser ou dénoncer des propos ou des comportements inadéquats, conscientisation des jeunes sur le consentement ou le respect de soi en regard des pratiques sexuelles, animation des ateliers auprès des jeunes, ou encore, du soutien et de l'aide. Ainsi, les enseignants-es et les autres intervenants-es en milieu scolaire sont des acteurs-clés dans l'éducation à la sexualité et ils occupent donc une position privilégiée auprès des jeunes pour les informer, les sensibiliser, prévenir, dénoncer et les aider.

Face à ce constat, il importe de souligner de nouveau l'insuffisance de la préparation académique et de la formation en milieu de travail dans le domaine de la violence sexuelle. Dans la présente recherche, plus de 70% de l'échantillon n'avait jamais participé à une session de perfectionnement sur la problématique des agressions sexuelles. Une autre recherche québécoise auprès de 315 intervenants-es, mais cette

fois de différents secteurs, révèle que 68 % d'entre eux n'ont pas reçu de formation particulière en matière de violence sexuelle au cours de leur formation académique et que 50 % n'ont pas suivi de formation dans le cadre de leur travail actuel ou passé (Bergeron, 2008). De manière similaire, aux États-Unis, la recherche de Kenny (2004) souligne que seuls 34 % des enseignants-es disent avoir suivi une formation académique sur la maltraitance, dont les agressions sexuelles. Plusieurs recherches ou écrits sur la question ont signalé le besoin de formation chez les enseignants-es et les intervenants-es scolaires dans le domaine de la violence sexuelle (Alvarez *et al.*, 2005; Bergeron, 2008; Bergeron & Hébert, 2011; Crenshaw *et al.*, 1995; Ford *et al.*, 2001; Gaudreau & Labrie, 1990; Hamelin Brabant *et al.*, 2007; Kenny, 2001, 2004; Smith, 2006; St-Vincent, 2002; Tremblay *et al.*, 2002). En somme, la présente recherche soutient qu'une formation adéquate et suffisante en ce domaine est bénéfique au plan des connaissances, des attitudes vis-à-vis la violence sexuelle, du sentiment d'autoefficacité et des comportements de transfert des apprentissages. Pour le personnel en milieu scolaire, ces gains importants contribuent à assurer plus adéquatement un rôle préventif et de soutien auprès des jeunes.

5.7 LES LIMITES ET LES BIAIS DE LA RECHERCHE

Le problème principal qui se pose, dans une recherche utilisant un échantillon de volontaires, est celui de sa représentativité de la population (Contandriopoulos *et al.*, 1990), d'autant plus que la présente recherche comporte un petit nombre de participants-es. Sous cette condition, la question de l'équivalence du groupe expérimental et du groupe témoin apparaît d'autant plus importante. Certes, il n'est pas possible d'affirmer avec certitude que toutes les variables pouvant influencer les résultats ont été contrôlées dans le cadre de la présente recherche. Néanmoins, la comparaison des scores obtenus au prétest a agi comme situation témoin entre le groupe expérimental et le groupe témoin (Contandriopoulos *et al.*, 1990). Ces scores ne présentaient pas de différences significatives.

L'échantillon de cette recherche se composait majoritairement d'intervenants-es et d'une minorité d'enseignants-es. La proportion visée au départ de cette recherche était plutôt de l'ordre du 50% pour chaque catégorie de professionnels-les. En milieu scolaire, le fait de libérer un enseignant-e comporte des implications supplémentaires (par exemple : demande de suppléance) qui peuvent limiter leur participation à des formations. Par ailleurs, il y a lieu de noter l'absence d'infirmiers et d'infirmières alors qu'ils sont présents auprès des jeunes dans le milieu scolaire. Aussi, l'échantillon ne compte que deux hommes qui sont sous-représentés ici. Le sexe des participants-es et leur profession sont deux caractéristiques qui diffèrent avec la population québécoise du personnel enseignant et non enseignant.

Pour les huit entrevues individuelles effectuées auprès d'un sous-échantillon, elles n'ont été possibles qu'avec des intervenants-es en milieu scolaire mais non avec des enseignants-es. Il est donc important de garder en tête cette réalité qui limite les réflexions au personnel non enseignant.

Par ailleurs, certaines limites sont liées à l'instrument d'observation du transfert des apprentissages. Aucun autre instrument de recherche ne répondant antérieurement aux objectifs de la présente recherche, il a donc été nécessaire d'élaborer un questionnaire comprenant différents tests. Cette situation est comparable à l'ensemble des recherches recensées (ex. : Gaudine & Saks, 2004; Richman-Hirsch, 2001; Turcotte *et al.*, 2008). En outre, comme le transfert n'a pas été mesuré avant la formation, il n'est pas possible de conclure avec certitude que les résultats obtenus pour le transfert des apprentissages sont directement attribuables à la formation. Néanmoins, la consigne donnée aux participants-es précise qu'il s'agit de la fréquence pour laquelle les *apprentissages réalisés dans la formation* ont été mis à profit dans les différentes situations. Enfin, toujours en lien avec cet instrument, il paraît probable que le fait d'y répondre renforce les acquis et favorise le transfert, tel que le signalent Ayers-Lopez *et al.* (2001). Répondre au questionnaire, qui sert

d'instrument de recherche, s'apparente à un rappel de l'agir. Cependant, le groupe expérimental et le groupe témoin ont complété l'instrument aux mêmes temps de mesure. Par conséquent, bien que la valeur absolue de l'impact de l'instrument soit inconnue, la différence des résultats entre les deux groupes est alors l'élément différenciateur. Enfin, le fait qu'il s'agit de données auto-rapportées basées sur la mémoire du dernier mois peut possiblement occasionner une surestimation ou une sous-estimation de la fréquence des comportements de transfert des apprentissages.

L'Inventaire des comportements de transfert respecte néanmoins les deux caractéristiques communes et essentielles aux définitions conceptuelles, à savoir si le comportement appris est utilisé dans un nouveau contexte et s'il est maintenu sur une période de temps (Balwind & Ford, 1988; Saks & Haccoun, 2007). Le choix de l'instrument est justifié dans le contexte de la présente recherche, car il permet de rencontrer ces deux caractéristiques, permettant de mesurer le transfert des apprentissages par le biais de comportements auto-rapportés et à l'aide d'un devis incluant deux temps de mesure après le posttest. Le délai entre la fin de la formation et les deux post-postest est comparable au délai identifié dans la récente méta-analyse de Blume *et al.* (2010) : une moyenne de 15 semaines et une médiane de 7,5 semaines pour les formations dispensées dans le milieu de pratique.

Les instruments de mesure sont tous auto-administrés, cette limite étant également observée chez plusieurs recherches portant sur l'efficacité d'une formation. Il convient de rappeler que trois versions ont été créées pour le test des connaissances, une version pour le prétest, le posttest et pour le post-postest 3 mois. Cette précaution a permis de réduire le risque d'une accoutumance à l'instrument de mesure.

Ensuite, le devis de la présente recherche risquait d'introduire des biais qui font essentiellement référence à sa validité externe (Contandriopoulos *et al.*, 1990). D'abord, le manque d'indépendance entre le groupe expérimental et le groupe témoin

fait apparaître le risque de contagion, cette limite ayant également été notée par Gaudine et Saks (2004) suite à une formation dispensée au personnel infirmier. Pour minimiser cette limite, la consigne suivante a été donnée aux participants-es : discuter de la formation exclusivement avec les participants-es de leur session de formation jusqu'à une date déterminée. Le second biais possible est celui de la désirabilité sociale. Néanmoins, les deux groupes peuvent introduire ce biais et aucun d'eux n'a été informé de leur appartenance au groupe (témoin ou expérimental), ni des modalités différentes d'expérimentation (absence ou présence du module de transfert). Dans ces conditions, ce risque peut être considéré réduit, mais non éliminé.

Enfin, le transfert découle de plusieurs facteurs individuels, éducatifs et organisationnels. En regard du questionnement soulevé par les milieux scientifiques et les milieux de pratique, à savoir comment optimiser le transfert des apprentissages, il demeure difficile de distinguer l'effet du module de transfert des apprentissages de l'effet d'autres composantes de la formation ou d'autres facteurs. Notamment, le contenu de la formation est contextualisé et adapté au milieu scolaire; de même, d'autres stratégies pédagogiques utilisées dans la formation ont pu favoriser le transfert des apprentissages (par exemple : multiplication d'exemples de contextes potentiels d'intervention). Ou encore, il faut se demander quel est l'impact des caractéristiques individuelles de la personne en formation et son influence auprès de l'équipe-école sur les opportunités de transfert. Par exemple, deux jeunes enseignantes de français pourraient ne pas avoir la même influence que deux intervenantes expérimentées qui possèdent une certaine notoriété dans l'école. Ces dernières peuvent convaincre plus facilement les collègues d'entreprendre des actions préventives à l'école, et incidemment, avoir davantage de possibilités de transférer leurs apprentissages. Certes, le devis de la présente recherche a été établi de manière à cerner le mieux possible le facteur module de transfert des apprentissages, notamment par la présence d'un groupe témoin. Il n'en demeure pas moins que le

transfert des apprentissages est multifactoriel et que d'autres facteurs ont pu interagir de manière non négligeable.

5.8 DES PISTES DE RECHERCHES FUTURES

L'étude du transfert des apprentissages met en lumière de la complexité, des interrogations et des défis considérables; elle permet également de formuler des recommandations pour les futures recherches qui étudieront le transfert des apprentissages dans le contexte d'une formation dispensée aux intervenants-es. Les deux premières recommandations concernent directement le concept du transfert des apprentissages, la suivante vise plutôt la motivation comme variable à considérer dans le futur et les trois dernières font référence aux aspects méthodologiques des recherches à venir.

En premier lieu, cet objet d'étude soulève éventuellement la question de la *qualité du transfert des apprentissages effectué*. Les définitions conceptuelles et opérationnelles n'abordent pourtant pas cet élément; de même, les instruments de mesure utilisés dans les recherches précédentes ne l'incluent pas, du moins pour les formations dans le domaine social. Dans certains cas, le résultat obtenu suite au transfert des apprentissages peut être un indicateur de sa qualité (par exemple, une résolution de problème lors d'un examen). Dans la présente recherche, l'instrument utilisé informait de la fréquence des comportements de transfert et du contenu de la formation réutilisé, mais non de la qualité. Un transfert réussi nécessite une réflexion chez l'intervenant-e qui mobilisera ses ressources non seulement dans une nouvelle situation, mais également lorsque cela semble approprié (ex.: le bon moment, auprès de la bonne personne...) et manière adéquate (ex.: le bon vocabulaire...). Un transfert réussi apparaît comme un objectif important tout particulièrement dans le domaine de la violence sexuelle où la qualité de l'intervention peut être déterminante. Ainsi, la question de la qualité du transfert des apprentissages mérite une attention

particulière dans le futur tant au plan conceptuel qu'opérationnel, rejoignant ainsi la proposition de Curry (2001).

L'étude du transfert des apprentissages, plus particulièrement la fréquence du transfert comme indicateur d'efficacité d'une formation, soulève une autre question. Cette interrogation est celle de la distinction entre un *transfert spontané* ou un *transfert provoqué*. Les deux situations suivantes peuvent être classées comme des moments de transfert spontané car elles arrivent de manière involontaire : un individu mobilise des apprentissages pour les appliquer lorsqu'un jeune se confie à lui et il intervient immédiatement devant une situation de harcèlement sexuel à l'école. À l'opposé, ce même individu sera-t-il susceptible de provoquer intentionnellement une situation dans laquelle il devra mobiliser ses apprentissages, par exemple, lorsqu'il dispensera des activités préventives auprès des jeunes? De surcroît, un premier individu peut observer une situation et ne pas mobiliser ses apprentissages en matière de violence sexuelle, puisqu'il n'interprète pas cette situation comme y étant liée; alors qu'un second individu interprètera la même situation différemment et mobilisera son savoir dans ce domaine pour intervenir. En fin de compte, la fréquence des comportements de transfert demeure dépendante de cette distinction. Des recherches futures pourraient s'intéresser à cette distinction, ou encore tel que suggéré par Curry (1997, 2001), explorer la vigilance de l'intervenants-e à saisir les opportunités d'application qui constitue un élément essentiel de l'applicabilité de la formation. Selon Curry (2001), une approche méthodologique qualitative pourrait explorer la question suivante : est-ce que les participants-es n'ont pas eu d'opportunités d'application, ou bien ils n'ont pas reconnu ces opportunités? De manière similaire, Blume *et al.* (2010) suggèrent d'examiner le transfert comme un choix conscient de l'individu et de scruter la question suivante : pourquoi l'individu a-t-il tenté ou non de transférer ses apprentissages dans diverses situations et comment cette décision s'est-elle opérée chez lui?

La prochaine recommandation se situe au niveau de la motivation comme variable à considérer dans les futures recherches. Burke et Hutchins (2007), ainsi qu'Alvarez et ses collègues (2004), suggèrent de poursuivre les recherches pour cette variable. Récemment, Grossman et Salas (2011) ont effectué un état des connaissances quant aux facteurs les plus constants avec le transfert des apprentissages et l'un de ces facteurs est la motivation à apprendre et la motivation à transférer. Certains modèles distinguent la motivation à apprendre et la motivation à transférer (exemples cités dans Alvarez, Salas *et al.*: Baldwin & Ford, 1988; Holton, 1996; Holton & Baldwin, 2000; Tannenbaum *et al.*, 1992). La motivation à transférer traduit les intentions d'effort des participants-es à utiliser les connaissances et les habiletés acquises en formation pour les réutiliser dans le contexte du travail (Burke, 1997; Burke & Hutchins, 2007). Comme le soulignent Alvarez et ses collègues (2004), ces modèles rendent difficile d'évaluer en quoi les changements dans la motivation ont un effet sur les variables d'*outcomes*. Par conséquent, ces auteurs suggèrent l'utilisation d'un instrument qui combine la *motivation to improve work through learning* (concept qui combine motivation à apprendre et à transférer), développée et validée par Naquin et Holton (cité dans Alvarez, Salas *et al.*, 2004). Il s'agit donc d'une avenue intéressante pour les recherches futures.

Certaines pistes sont également formulées relativement aux aspects méthodologiques à considérer pour les recherches futures. D'abord, les résultats issus de l'Inventaire des indicateurs de transfert des apprentissages indiquent que les scores varient entre le premier et le troisième mois après la formation. Sur ce point, Antle et ses collègues (2008) estiment que le délai d'un mois n'avait pas été suffisant pour détecter des changements au niveau du transfert dans leur recherche, tandis que Curry (1997) conclut que les répondants-es avaient eu de la difficulté à répondre au questionnaire trois mois après la formation. Dans le contexte d'une formation d'intervenants-es, il n'est pas aisé de déterminer quel est réellement le meilleur délai puisque les opportunités de transférer sont influencées par différents facteurs

contextuels. Par conséquent, les recherches futures auraient avantage à intégrer un devis à mesures répétées afin d'accroître la sensibilité aux fluctuations possibles dans les opportunités de transfert. De surcroît, les recherches devraient intégrer une mesure pour le transfert au prétest : l'analyse des résultats permettrait ainsi de comparer les scores obtenus avant et après la formation. Enfin, tel que proposé par plusieurs chercheurs (par exemple : Burke & Hutchins, 2007; Curry, 2001), l'étude du transfert des apprentissages devrait privilégier une méthodologie mixte. En effet, une collecte de données qualitatives contribue à une meilleure compréhension de la diversité des situations de transfert des apprentissages et des facteurs ayant influencé le transfert pour des professionnels-les travaillant dans un milieu spécifique.

Pour terminer, la méta-analyse de Blume et de ses collègues (2010), basée sur 89 recherches ayant exploré les variables corrélées au transfert des apprentissages, contribue de manière importante aux réflexions pour les recherches futures. D'abord, les résultats révèlent que lorsque le transfert des apprentissages et d'autres variables sont mesurées *au même moment et par les mêmes répondants-es*, la force du lien est gonflée. L'autoefficacité post-formation, la motivation et les réactions d'utilité sont au nombre des variables concernées par cette procédure. Par exemple, Blume *et al.* (2010) rapportent que la force de la corrélation entre le sentiment d'autoefficacité et le transfert est influencée par le moment choisi pour mesurer le transfert, passant de 0,32 si le transfert est mesuré à la fin de la formation à 0,21 si le transfert est mesuré après un certain délai. Ce résultat doit particulièrement retenir l'attention des chercheurs de ce domaine pour deux raisons : d'abord, pour une question de validité conceptuelle du transfert des apprentissages qui doit être maintenu sur une période de temps pour être considéré comme tel (Baldwin & Ford, 1988; Saks & Haccoun, 2007), ensuite, dans le choix méthodologique d'inclure d'autres sources que les participants-es eux-mêmes.

CONCLUSION

La présente recherche s'articulait autour de trois pôles : la formation d'intervenants-es, l'étude du transfert des apprentissages et enfin, la violence sexuelle commise envers les jeunes. En considérant la formation des intervenants-es comme une stratégie prometteuse pour contrer la violence sexuelle, il devenait essentiel d'évaluer l'efficacité de la formation dispensée dont l'un des indicateurs d'efficacité est le transfert des apprentissages. Cette recherche évaluative a examiné les effets associés par une formation dans le domaine de la violence sexuelle, lorsque cette formation est dispensée à des enseignants-es et à d'autres intervenants-es en milieu scolaire secondaire. L'insertion d'un module de transfert à la fin de la formation a aussi permis d'identifier les effets de cette stratégie pédagogique, proposée dans plusieurs recherches précédentes, sur le transfert des apprentissages et le sentiment d'autoefficacité.

Tout au long de la démarche scientifique, les choix méthodologiques ont reposé sur le souci de pallier les limites identifiées dans les recherches antérieures. Ainsi, cette recherche présente un devis mixte dont les instruments quantitatifs permettent d'évaluer l'étendue du transfert des apprentissages (et non seulement l'intention ou la motivation de transférer), et dont les entrevues individuelles permettent une compréhension plus approfondie des facteurs influençant le transfert des apprentissages. Aussi, la méthode des mesures répétées a offert un délai raisonnable après la formation et a permis une sensibilité face aux fluctuations possibles dans les opportunités. Enfin, les instruments de mesure élaborés pour cette recherche, et validés par un comité d'experts, constituent un apport non négligeable pour l'étude du sentiment d'autoefficacité, pour les attitudes vis-à-vis la violence sexuelle et pour le transfert des apprentissages.

Les résultats permettent de conclure en l'efficacité de la formation pour ce qui est d'accroître les connaissances, les attitudes et le sentiment d'autoefficacité des participants-es trois mois après la formation. De plus, un nombre important de comportements de transfert ont été rapportés par les participants-es un mois et trois mois après la formation. Néanmoins, l'insertion du module du plan d'action personnalisé ne permet pas aux participants-es d'améliorer leur sentiment d'autoefficacité ni d'augmenter leurs comportements de transfert des apprentissages après la formation. La recherche a également permis de discerner qualitativement des facteurs individuels, éducatifs et organisationnels ayant facilité ou restreint le processus de transfert des apprentissages suite à la formation en matière de violence sexuelle. Sur ce point, la recherche permet de souligner le rôle important de la sensibilité/volonté/motivation à lutter contre les agressions sexuelles et du soutien du milieu scolaire (collègues et directions d'école). Des recommandations ont également été formulées pour la formation dans le domaine de la violence sexuelle. En écho au modèle d'Alvarez, Salas et Garofano (2004), les résultats permettent de valider la relation significative entre le sentiment d'autoefficacité avant la formation et le transfert des apprentissages, mais ne supportent pas le lien entre l'insertion d'un module de transfert et une fréquence plus accrue de transfert des apprentissages.

L'ampleur de la problématique de la violence sexuelle et les nombreuses conséquences associées nécessitent des stratégies pour optimiser la prévention et le soutien, ces mesures devant cibler les groupes vulnérables mais également leur entourage immédiat et leurs milieux de vie. Par ses différents rôles dans l'éducation des jeunes, les milieux scolaires des ordres d'enseignement primaires et secondaires sont interpellés dans les efforts au niveau de la prévention. Pour ce faire, une préparation adéquate et suffisante est nécessaire : la formation se révèle une stratégie efficace au plan des connaissances, des attitudes, du sentiment d'autoefficacité et du transfert des apprentissages. Pour ce faire, cette formation doit viser le savoir, le savoir-être et le savoir-faire. Au-delà des connaissances, ces intervenants-es ont

besoin de se sentir capables d'utiliser leurs apprentissages dans leur travail auprès des jeunes et de les transférer concrètement. Dans cette recherche évaluative, la formation du CALACS-Laurentides remplit ces conditions.

La présente recherche évaluative apporte des informations supplémentaires au domaine de l'éducation, plus particulièrement pour ce qui est des facteurs associés au transfert des apprentissages suite à une formation d'intervenants-es. De surcroît, cette recherche innove dans les recherches québécoises et nord-américaines car le transfert des apprentissages est un objet d'étude encore très peu scruté suite à une formation dans le domaine d'une problématique sociale, alors qu'il constitue à la fois un objectif de formation et un indicateur d'efficacité de celle-ci (Meirieu & Develay, 1996). C'est pourquoi cette recherche se veut un tremplin vers d'autres recherches qui permettront aux différents milieux de pratique de construire des programmes de formation basés sur des données probantes en ce qui concerne le transfert des apprentissages.

APPENDICE A

**RECENSION DES GUIDES ET FORMATIONS EN MATIÈRE DE
VIOLENCE SEXUELLE ENVERS LES JEUNES**

Recension des guides et formations pour le milieu scolaire secondaire dans le
domaine de la violence sexuelle (Manon Bergeron, UQAM, 2009)

Organisme	Centre de Prévention et d'Intervention pour les Victimes d'Agression Sexuelle (CPIVAS)	Centre Victoria pour femmes de Sudbury
Localisation	Québec, Laval	Ontario français
Année		(article est en 2000)
Titre de la formation	Cliques sur toi, reste branché	Fiches atouts! Trousse de formation sur la violence conjugale et l'agression sexuelle contre les femmes
Forme	Programme de prévention (le centre est supposé offrir formation dans le cadre de ce programme)	Trousse de formation de 21 fiches
Professionnels visés	Différents intervenants sociaux et scolaires	Bénévoles dans les centres d'aide, intervenants auprès des victimes, enseignants ou conseillers dans les écoles secondaires
Durée de la formation		
Objectifs de la formation	Permettre aux intervenants d'avoir une vision globale de la problématique. Informer et définir la problématique (inceste, agression sexuelle). Identifier les composantes de la famille incestueuse. Énoncer les principes d'intervention en matière d'agression sexuelle. Prendre conscience des conséquences. Explorer l'aspect juridique entourant les agressions sexuelles.	
Contenu de la formation		Partie 1 : Informations de base portant sur le phénomène de la violence faite aux femmes, l'oppression des femmes, l'intervention féministe, l'historique des centres d'aide et le rôle des bénévoles. Partie 2 : Agressions à caractère sexuel, les différentes formes, procédures médicales et judiciaires. Partie 3 : Violence dans les relations amoureuses, donc violence conjugale, violence dans les relations lesbiennes, violence vécue par les femmes immigrantes. Partie 4 : Modèles d'intervention utilisés auprès des femmes agressées ou violentées. Partie 5 : Quelques outils de changement social pour sensibiliser leur milieu à l'agression à caractère sexuel et à la violence faite aux femmes.
Activités / Stratégies pédagogiques		

Recension des guides et formations pour le milieu scolaire secondaire dans le
domaine de la violence sexuelle (Manon Bergeron, UQAM, 2009)

Organisme	Croix-Rouge canadienne	The National Children's Advocacy Center (NCAC)
Localisation	en ligne	en ligne
Année	Programme 1984 mais formations plus récentes	
Titre de la formation	Programme ÉduRespect Atelier "Responsabilité partagée"	Online training courses (pour les titres précis, voir la section thèmes abordés)
Forme	Formation en ligne	Formation en ligne
Professionnels visés	Professionnels, auxiliaires et personnes qui travaillent auprès des jeunes, dans le domaine de l'éducation, du travail social ...	Professionnels qui désirent se spécialiser sur la problématique des abus à l'égard des enfants
Durée de la formation	Selon les ateliers (de 4hrs à 45hrs) 6hrs pour "Responsabilité partagée"	1h à 3.5hrs
Objectifs de la formation	Comprendre l'effet de la violence sur les enfants et les jeunes, la nature du crime et notre responsabilité en matière de protection des jeunes. Comprendre les définitions, les causes et les répercussions de la violence sexuelle, ainsi que la façon dont les lois et le système de justice du Canada abordent ce problème complexe. Présenter les cadres d'intervention et de prévention.	en ligne
Contenu de la formation	Six modules: 1. Introduction au programme et à la prévention de la violence 2. Enfants et jeunes victimes d'AS 3. Les agresseurs sexuels 4. Les jeunes vulnérables 5. Cadre pour l'intervention et la protection 6. Intervention en matière d'AS Selon les objectifs, les thèmes suivants sont couverts: effet de la violence sur les enfants et les jeunes, la nature du crime, la responsabilité des adultes en matière de protection des jeunes, les définitions, les causes et les répercussions de la violence sexuelle, les lois et le système de justice du Canada.	
Activités / Stratégies pédagogiques		

Recension des guides et formations pour le milieu scolaire secondaire dans le
domaine de la violence sexuelle (Manon Bergeron, UQAM, 2009)

	DSP et CSSS Jeanne Mance	Centre Ontarien de Prévention des Agressions (COPA)
Organisme		
Localisation	Montréal (CSSS Jeanne-Mance)	Toronto
Année		
Titre de la formation	PASSAJ destiné aux 16-17 ans	RIPOSTE
Forme	Formation en lien avec programmes de prévention (ciblant les adolescents)	Interventions auprès des jeunes avec ateliers pour les enseignants et les parents
Professionnels visés	Intervenants des CSSS, écoles, organismes communautaires, CJ ou autres personnes intéressées (prérequis: être familier avec les formes de violence et leurs conséquences)	L'organisme offre des ateliers à l'intention des enseignants et du personnel scolaire et des parents, des animateurs des programmes offerts par le COPA.
Durée de la formation	14h	
Objectifs de la formation	Développer une vision promotionnelle et positive pour aborder les relations amoureuses; s'approprier le programme PASSAJ; expérimenter certains outils d'animation proposés par le programme; acquérir des notions de base sur l'animation en contexte interculturel	Les buts sont de faire connaître et comprendre aux jeunes les divers types de violence commis par des adultes, connus ou inconnus, ou par d'autres jeunes, et d'enseigner des stratégies de prévention.
Contenu de la formation	Promotion des relations harmonieuses et égalitaires; premiers indices de contrôle abusif du partenaire amoureux; l'importance des amis; conditions favorisant les relations sexuelles épanouissantes; les balises légales en matière d'agression sexuelle et le consentement; les conséquences de l'agression sexuelle; définition du harcèlement sexuel; diversité des situations de réponses appropriées; les relations amoureuses et le système de valeurs et croyances, le choc culturel et l'approche interculturelle.	La violence dans le contexte des relations intimes; l'abus physique, émotionnel et verbal entre les pairs; l'abus physique ou sexuel commis par un adulte; l'agression sexuelle commise par un pair lors d'une fréquentation; les droits, les privilèges et les responsabilités; le respect de soi et des autres; les sentiments et le respect des limites personnelles — les siennes et celles des autres; l'agression définie en tant qu'abus de pouvoir et moyen de contrôler; le cycle de la violence; la force (définition, identification des formes); le consentement.
Activités / Stratégies pédagogiques	Présentation théorique sur la problématique; Présentation des différentes rencontres du programmes et expérimentation; mise en situation	

Recension des guides et formations pour le milieu scolaire secondaire dans le
domaine de la violence sexuelle (Manon Bergeron, UQAM, 2009)

	L'Écho des femmes de la petite patrie	Comité de Coordination à la condition féminine (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport)
Organisme		
Localisation	Montréal	Québec. Guides en ligne
Année	2005 (guide)	1994
Titre de la formation	Prévention des agressions sexuelles et des drogues du viol (chez les adultes)	Le harcèlement sexuel en milieu scolaire - Voir, prévenir, contrer
Forme	Formation	Formation - Guide d'animation et d'activités
Professionnels visés	Intervenants qui veulent en savoir plus sur la problématique et leur approche; qui veulent développer des outils ou des interventions afin de prévenir les agressions sexuelles.	Le personnel scolaire primaire et secondaire. Equip-école incluant le service de garde, les secrétaires, les concierges...
Durée de la formation	6h30	1 journée (15-20 personnes)
Objectifs de la formation	Généraux: Sensibiliser des intervenants sur la violence faite aux femmes, sur le phénomène des AS et des drogues du viol. Former des intervenants et agir sur le phénomène afin de prévenir les AS. Permettre l'échange entre les intervenants. Redonner du pouvoir aux femmes qui ont vécu une AS par les drogues du viol. Spécifiques: Sensibiliser sur l'ampleur, le contexte et les conséquences. Défaire les mythes concernant les AS et les drogues du viol. Outiller sur des notions de base en intervention et sur les moyens d'action, les mesures et les activités de prévention des AS/drogues du viol. Faire connaître davantage les ressources concernant les agressions sexuelles et les drogues du viol.	Général: Sensibiliser le personnel à la problématique du harcèlement sexuel en milieu scolaire. Spécifiques: Sensibiliser le personnel à l'existence de comportement de harcèlement en milieu scolaire tant chez les adultes que les élèves. Fournir de l'information sur le harcèlement sexiste et sexuel. Permettre à chacun et chacune d'analyser ses attitudes, ses comportements, son seuil de tolérance et ses pratiques éducatives au regard du harcèlement sexuel. Proposer une démarche menant à une prise de conscience significative qui entraînera de nouvelles façons de réagir.
Contenu de la formation	Approche et fondement; agression sexuelle et drogue du viol (mythes, préjugés, réalité); messages et outils de prévention; intervention de base	Recueil d'activités : les caractéristiques du harcèlement sexuel selon leurs catégories d'âge. Il est question de lors de la session de perfectionnement: -définitions, caractéristiques du harcèlement sexiste et sexuel chez les jeunes -réflexion qui situe le harcèlement dans une perspective historique, sociologique et psychologique -mythes et réalités, conséquences, solutions - rôle en tant que femme et homme - modèles masculins et féminins que le personnel suscite par ses attitudes, attentes et comportements
Activités / Stratégies pédagogiques	Exposés, remue-méninge, échanges, discussions, exercices, mises en situation, atelier en équipe (détails voir le guide d'animation)	Exposé, questionnaire à répondre seul, plénière travail d'analyse de mise en situation. Un recueil d'activités à faire auprès des jeunes est distribué pour leur permettre de transposer la formation en actions concrètes

Recension des guides et formations pour le milieu scolaire secondaire dans le
domaine de la violence sexuelle (Manon Bergeron, UQAM, 2009)

	Ministère de l'Éducation	Ministère de l'Éducation
Organisme		
Localisation	Québec	Québec
Année	disponible 2002 à juin 2003	disponible 2002 à juin 2003
Titre de la formation	Pourquoi penses-tu oui, quand je te dis non?	Sensibilisation aux agressions sexuelles chez les jeunes
Forme	Formation	Formation
Professionnels visés	Ensemble du personnel scolaire primaire et secondaire	Ensemble du personnel scolaire primaire et secondaire
Durée de la formation	1 journée (20 personnes)	1 journée (20 personnes)
Objectifs de la formation	Général: Préparer le personnel scolaire à intervenir efficacement auprès des élèves en matière de harcèlement sexiste et sexuel. Spécifiques: Sensibiliser le personnel à l'existence de comportements de harcèlement sexiste et sexuel chez les élèves. Permettre à chacun et à chacune d'analyser ses attitudes, ses comportements, son seuil de tolérance et ses pratiques éducatives au regard du harcèlement sexiste et sexuel. Suggérer des façons de réagir.	Général: Sensibiliser le personnel scolaire aux agressions sexuelles chez les jeunes et donner à celui-ci les moyens d'intervenir plus efficacement. Spécifiques: Se sensibiliser à la problématique des agressions sexuelles chez les jeunes ainsi que de mieux connaître ses rôles et ses responsabilités à l'égard des jeunes victimes. Prendre connaissance de certains programmes de prévention des agressions sexuelles chez les jeunes. Se familiariser avec les diverses interventions en matière d'agression sexuelle chez les jeunes.
Contenu de la formation	Pourquoi intervenir auprès des jeunes? Comment distinguer le flirt amical du harcèlement sexiste et du harcèlement sexuel? Comment prévenir et contrer les comportements et les manifestations de harcèlement sexiste et sexuel chez les élèves? Y a-t-il d'autres solutions et d'autres pistes d'intervention?	Problématique (définitions et statistiques). Rôles et responsabilités du personnel scolaire (prévention, dénonciation, soutien). Prévention (importance, contenu des programmes, apports et limites). Indices révélateurs d'un enfant agressé sexuellement. Signalement (loi, DPJ, étapes, facteurs de non signalement). Soutien (comment agir, attitudes, non-verbal) . Comportements du personnel et incidence sur les jeunes (comportements pouvant créer des situations ambiguës entraînant des interprétations différentes de la part des élèves). Ressources locales et régionales
Activités / Stratégies pédagogiques		

Recension des guides et formations pour le milieu scolaire secondaire dans le domaine de la violence sexuelle (Manon Bergeron, UQAM, 2009)

	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport	Ministère de l'Éducation
Organisme		
Localisation	Québec	Québec
Année	au cours 2005-2006	disponible 2002 à juin 2003
Titre de la formation	Sensibilisation aux agressions sexuelles chez les jeunes (idem à 2002-2003)	La violence et le sexisme dans les vidéoclips: du sexisme ordinaire à la banalisation de la violence sexuelle (formation mise à jour)
Forme	Formation	Formation
Professionnels visés	Personnel scolaire (préscolaire, primaire, secondaire)	Ensemble du personnel scolaire primaire (3ième cycle) et secondaire
Durée de la formation	1 journée (min 15 personnes)	1 journée (20 personnes)
Objectifs de la formation	Général: Sensibiliser le personnel scolaire, plus particulièrement le personnel enseignant, aux agressions sexuelles chez les jeunes et à l'outiller au regard de l'intervention. Spécifiques: Se sensibiliser à la problématique des agressions sexuelles chez les jeunes ainsi que de mieux connaître ses rôles et ses responsabilités à l'égard de ces jeunes victimes. Discuter de la prévention des agressions sexuelles chez les jeunes. Se familiariser avec les diverses interventions en matière d'agression sexuelle chez les jeunes.	Général: Sensibiliser le personnel scolaire à la nécessité d'amener les jeunes à prendre conscience du contenu violent et sexiste des vidéoclips et à développer leur sens critique à l'égard de ces messages. Spécifiques: Faire connaître au personnel scolaire la portée des vidéoclips et l'incidence de leur contenu violent et sexiste sur les jeunes. Donner au personnel scolaire les moyens d'agir, dans le cadre du nouveau programme de formation, afin que les jeunes puissent prendre conscience de la violence et du sexisme dans les vidéoclips.
Contenu de la formation	Problématique de l'agression sexuelle chez les jeunes; rôle et responsabilité du personnel scolaire; prévention; comment savoir si un enfant est agressé sexuellement; le signalement; le soutien; comportement du personnel scolaire et l'incidence sur les élèves; les ressources locales et régionales	Le phénomène des vidéoclips. La violence et le sexisme dans les vidéoclips. Les vidéoclips : des agents d'éducation sexuelle? Pourquoi intervenir dans ce secteur? Présentation de moyens d'action adaptés au nouveau programme de formation.
Activités / Stratégies pédagogiques		

Recension des guides et formations pour le milieu scolaire secondaire dans le
domaine de la violence sexuelle (Manon Bergeron, UQAM, 2009)

Organisme	Regroupement des organismes communautaires autonomes Jeunesse du Québec (ROCAJQ)	University of the State of New York
Localisation	Montréal	État de New York
Année	1997	1993
Titre de la formation	"Une belle claqué d'amour" (formation accompagnant le guide)	Sexual Abuse: Facts for Discussion, Prevention, and Management - Teacher's Guide
Forme	Intervention (ciblant adolescents et jeunes adultes)	Guide format papier (32pages)
Professionnels visés	Organismes jeunesse membre du ROCAJQ, mais peut aussi servir à tout autre organisme jeunesse.	Enseignants aux adultes
Durée de la formation	2 jours	non applicable
Objectifs de la formation	Le guide vise à amener les intervenants à: acquérir des connaissances sur la violence dans les relations amoureuses des jeunes; acquérir des connaissances et des habiletés de base sur les modalités d'intervention les plus courantes dans les organismes communautaires jeunesse auprès des personnes violentées ou violentes; prendre connaissance des autres modalités d'intervention existantes; connaître les possibilités de recours judiciaire et les ressources existantes; approfondir les connaissances des enfants en matière de sécurité dans le domaine de la prévention de l'abus sexuel.	Général: Conscientiser les éducateurs aux adultes face aux agressions sexuelles pour qu'ils puissent éduquer leurs apprenants à ce sujet avec succès.
Contenu de la formation	Module 4 traite davantage de l'agression sexuelle dans le contexte des fréquentations et des recours judiciaires possibles dans le cas d'agressions sexuelles et de violence dans les fréquentations. Des techniques d'animation et d'intervention sont abordées dans un contexte individuel et de groupe pour des clientèles générales et spécifiques.	Effets sur la personne Signes et symptômes des agressions sexuelles Méthodes de prévention Prévention des AS envers les enfants Comment aborder le sujet avec les enfants Définition AS Mythes Émotions ressenties Aider un ami qui a été victime d'AS Quoi faire si vous êtes agressé Consignes de sécurité de base Prévention auprès des adultes et adolescents Prévention auprès des enfants
Activités / Stratégies pédagogiques		Mises en situations à répondre en équipe suivies de discussion en groupe Quiz mythes (13 énoncés)

APPENDICE B

ITEMS ET QUESTIONS DU QUESTIONNAIRE ÉCRIT

SECTION A : QUESTIONS AU TEST DE CONNAISSANCES

- 1. Qu'est-ce qu'une agression sexuelle?**
 - a) Un geste sexuel non désiré impliquant au moins un contact physique.
 - b) Un geste sexuel non désiré avec ou sans contact physique.
 - c) Un geste non désiré impliquant au moins une tentative de pénétration.
 - d) Un geste non désiré impliquant une pénétration orale, anale ou vaginale.

- 2. Selon les recherches, dans quelle proportion les hommes dévoilent-ils avoir été victimes d'agression sexuelle avant l'âge de 18 ans?**
 - a) 1 homme sur 5
 - b) 1 homme sur 10
 - c) 1 homme sur 15
 - d) 1 homme sur 20

- 3. Laquelle des affirmations suivantes est vraie en ce qui concerne les agresseurs sexuels ?**
 - a) Il y a presque autant de femmes que d'hommes qui agressent sexuellement les jeunes.
 - b) Moins de 5% des agresseurs sexuels sont mineurs.
 - c) Les agresseurs sont des hommes dans la très grande majorité des cas.
 - d) Une minorité d'individus qui agressent ont régulièrement des relations sexuelles avec un/e partenaire consentant/e.

- 4. Où les agressions sexuelles des jeunes se produisent-elles la plupart du temps?**
 - a) Dans les rues ou les parcs
 - b) Dans les maisons privées
 - c) Dans l'école
 - d) Dans les lieux publics de fête (par exemple : discothèque)

- 5. En ce qui concerne les garçons et les filles de moins de 18 ans, laquelle des affirmations suivantes est vraie?**
 - a) Il y a autant de filles et de garçons victimes d'agression sexuelle.
 - b) Il y a plus de garçons que de filles victimes d'agression sexuelle.
 - c) Il y a plus de filles que de garçons victimes d'agression sexuelle.
 - d) Il est impossible de déterminer s'il y a plus de filles ou de garçons victimes d'agression sexuelle.

- 6. Dans quelle proportion des agressions sexuelles l'agresseur est-il une personne connue de la victime?**
 - a) 0% à 20% des cas d'agressions sexuelles
 - b) 21% à 40% des cas d'agressions sexuelles
 - c) 41% à 60% des cas d'agressions sexuelles
 - d) 61% à 80% des cas d'agressions sexuelles

7. Parmi les situations suivantes, laquelle correspond le mieux avec la définition du consentement établie par la loi canadienne?

- a) Une personne est considérée non consentante aux activités sexuelles en raison de ses facultés affaiblies par l'alcool ou la drogue.
- b) Une personne doit manifester son désaccord en tentant de résister physiquement pour être considérée non consentante.
- c) Une personne doit exprimer par des paroles claires son désaccord aux activités sexuelles pour être considérée non consentante.
- d) À partir de 14 ans, un/une jeune est considéré apte à donner son consentement pour des activités sexuelles avec un adulte.

8. Parmi les affirmations suivantes, laquelle représente le mieux les principales conséquences de l'agression sexuelle chez les jeunes?

- a) Les conséquences d'une agression sexuelle sont plus importantes lorsque l'agresseur est un inconnu.
- b) Lorsqu'un/e jeune a été drogué et agressé sexuellement, il aura moins de séquelles psychologiques étant donné qu'il risque de moins s'en souvenir.
- c) Les conséquences d'une agression sexuelle sont les mêmes pour toutes les jeunes victimes.
- d) Il existe une grande variété de conséquences chez les jeunes victimes d'agression sexuelle.

9. Comment peut-on reconnaître un/e jeune qui a subi une agression sexuelle?

- a) Aucun indice dans le comportement du/de la jeune ne permet d'affirmer avec certitude que le/la jeune a été victime d'agression sexuelle.
- b) Les comportements d'automutilation du/de la jeune révèlent clairement une agression sexuelle.
- c) Les attitudes d'agressivité du/de la jeune envers les autres indiquent avec certitude qu'il a subi une agression sexuelle.
- d) La méfiance du/de la jeune envers les hommes est le signe évident d'une agression sexuelle.

10. Parmi les affirmations suivantes, laquelle concorde le mieux avec l'obligation légale de signaler un/e jeune à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ)?

- a) Il faut avertir la psychologue de l'école qui évaluera mieux si la situation exige de signaler le/la jeune.
- b) Il faut vérifier si ses doutes sont validés par d'autres membres de l'équipe-école avant de signaler.
- c) Il faut appeler à la DPJ seulement dans les cas d'agressions sexuelles intra familiales.
- d) Il faut signaler le/la jeune soupçonné d'être victime même sans détenir d'élément de preuve.

11. Dans la liste suivante, cochez OUI s'il s'agit d'une conséquence possible des agressions sexuelles chez les victimes, et cochez NON si ce n'est pas le cas.

- a) Le stress post-traumatique
- b) Isolement social
- c) Le manque de concentration scolaire
- d) Les idéations suicidaires et les tentatives de suicide

Vous êtes au courant qu'une gang de jeunes de l'école a fait la fête en consommant de l'alcool vendredi soir. Il semble que certains jeunes ont eu des relations sexuelles durant cette soirée. Audrey vient vous raconter qu'un des gars de la gang l'a forcée à avoir des contacts sexuels. En regard de la situation présentée, cochez OUI si la réaction est aidante envers Audrey et cochez NON si elle ne l'est pas.

- 12. Lui suggérer d'éviter ce genre de situations dangereuses.
- 13. La croire même si son histoire semble décousue.
- 14. Vérifier s'il pourrait s'agir d'un malentendu à cause de l'alcool.
- 15. Lui demander la permission d'aller parler à l'agresseur pour mieux comprendre la situation.
- 16. L'accompagner vers une ressource d'aide.
- 17. Lui dire que c'est normal de se sentir confus/e et bouleversé/e.

Pour répondre aux questions 18 à 23, indiquez si l'énoncé est vrai ou faux.

- 18. La pression et la manipulation sont les moyens les plus courants utilisés par l'agresseur dans le but de commettre une agression sexuelle.
- 19. Certains jeunes hésitent à dévoiler une agression sexuelle car ils croient en être responsables.
- 20. Lorsqu'une adolescente regrette d'avoir accepté de vivre sa première relation sexuelle, cette relation sexuelle devient alors une agression sexuelle.
- 21. Un employeur qui fait fréquemment des blagues à propos de la grosseur des seins des jeunes travailleuses est une situation d'agression sexuelle.
- 22. La peur de représailles de la part de l'agresseur est une raison qui fait hésiter un jeune à dévoiler une agression sexuelle.
- 23. La plupart des jeunes dévoilent rapidement l'agression sexuelle pour dénoncer l'agresseur.

SECTION B - ITEMS DU TEST D'ATTITUDES VIS-À-VIS LA VIOLENCE SEXUELLE

1. Le nombre de jeunes qui sont victimes d'agression sexuelle est inquiétant.
2. C'est odieux de faire porter une partie de la responsabilité à la victime d'agression sexuelle sous prétexte qu'elle est allée seule chez l'agresseur.
3. L'impact des agressions sexuelles chez les jeunes est minime.
4. Il est utile de savoir aider une jeune victime d'agression sexuelle.
5. Les jeunes qui subissent une agression sexuelle l'ont cherchée.
6. On parle trop d'agressions sexuelles aux jeunes à l'école.
7. La responsabilité de l'agression sexuelle devrait être attribuée entièrement à l'agresseur.
8. C'est bouleversant de constater le nombre de jeunes victimes d'agression sexuelle.
9. L'agression sexuelle est un phénomène horrible.
10. Il est normal de reprocher à une victime d'agression sexuelle de s'être placée dans une situation à risque.
11. L'école est un lieu à privilégier pour lutter contre l'agression sexuelle.
12. Il est fondamental de croire sans hésiter un/e jeune qui dit être victime d'une agression sexuelle.
13. Il est compréhensible que les victimes hésitent à dévoiler l'agression sexuelle.
14. Il est courant qu'un agresseur commette une agression sexuelle car il est trop excité sexuellement.
15. Les conséquences de l'agression sexuelle sont dévastatrices pour les victimes.
16. Il est inutile que l'école s'occupe de la prévention des agressions sexuelles.
17. L'agression sexuelle est un problème qui concerne l'école.
18. C'est inutile de tenter d'aider un/e jeune qui refuse de parler.
19. Les victimes d'agression sexuelle font le bon choix lorsqu'elles la dévoilent à une personne de confiance.
20. Il est crucial d'organiser des activités de prévention des agressions sexuelles auprès des jeunes à l'école.

SECTION C - ITEMS DU TEST DU SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ

1. Informer les jeunes des ressources d'aide pour les victimes d'agressions sexuelles.
2. Réaliser seul/e une activité en classe pour informer les jeunes du phénomène des agressions sexuelles.
3. Discuter des préjugés à propos des agressions sexuelles avec les jeunes.
4. Expliquer avec aisance aux jeunes ce qu'est une agression sexuelle et les causes.
5. Collaborer à une activité de prévention des agressions sexuelles avec d'autres membres de l'équipe-école.
6. Inciter les jeunes à dévoiler à quelqu'un de confiance une situation d'agression sexuelle.
7. Identifier un/e jeune qui présente des indices possibles d'agression sexuelle.
8. Reconnaître une situation d'agression à travers des sous-entendus exprimés par un/e jeune.
9. Associer certains comportements d'un/e jeune à des symptômes possibles d'une situation d'agression sexuelle.
10. Questionner un/e jeune que vous soupçonnez subir de la pression sexuelle de la part de son chum ou de sa blonde.
11. Demander à un/e jeune de discuter en privé avec lui/elle si vous le/la soupçonnez d'être victime d'agression sexuelle.
12. Expliquer à une victime qu'elle n'est pas responsable de l'agression sexuelle qu'elle a subie.
13. Croire sans hésiter un/e jeune qui dit avoir été victime d'agression sexuelle.
14. Référer un/e jeune victime d'agression sexuelle à une ressource d'aide.
15. Réagir sans porter de jugement face à un/e jeune victime d'agression sexuelle.
16. Réconforter avec aisance un/e jeune victime d'agression sexuelle.
17. Signaler un/e jeune à la Direction de la protection de la jeunesse que vous soupçonnez être victime d'agression sexuelle.
18. Faire preuve d'empathie et de respect pour recevoir le dévoilement d'un/e jeune victime d'agression sexuelle.

SECTION D - ITEMS POUR LES RÉACTIONS SUITE À LA FORMATION

1. Le contenu de la formation a-t-il répondu à vos besoins et à vos attentes?
2. Le contenu de cette formation était-il pertinent pour votre travail auprès des élèves du secondaire?
3. Le contenu de la formation était-il suffisant?
4. Les méthodes utilisées ont-elles facilité l'intégration du contenu de la formation?
5. Les exercices lors de la formation étaient-ils utiles?
6. Le matériel pédagogique remis et utilisé pour cette formation était-il approprié?
7. Les formatrices maîtrisaient-elles le contenu de la formation?
8. Les formatrices utilisaient-elles un langage clair?
9. Les formatrices donnaient-elles des exemples appropriés?
10. Cette formation vous a-t-elle permis d'apprendre de nouvelles choses?
11. Avez-vous l'intention d'utiliser cette formation dans le cadre de votre travail?
12. Globalement, cette formation est-elle satisfaisante?
13. Recommanderiez-vous cette formation à d'autres enseignants/es et intervenants/es scolaires?

SECTION E - CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES

1. Quel est votre sexe? Femme Homme
2. Quel est votre âge? _____
3. Quel est le diplôme le plus élevé obtenu?
4. Quelle est votre fonction actuelle?
5. Quel est votre nombre d'années d'expériences professionnelles dans la fonction indiquée à la question 4? _____ année(s)
6. Répondez à cette question si vous êtes enseignant/e. Si non, passez à la question 8.
 - a) À quel ordre d'enseignement enseignez-vous? Primaire Secondaire Autre, précisez :
 - b) À quel niveau d'enseignement? 1 2 3 4 5 6 _____
 - c) Quelle(s) matière(s) enseignez-vous? _____
7. Enseignez-vous uniquement au secteur de l'adaptation scolaire et sociale? Non Oui
8. Avez-vous participé à une session de perfectionnement sur la problématique des agressions sexuelles dans le cadre de votre travail actuel ou passé ? Non Oui
Si oui, répondez au deux sous-questions suivantes :
 - a) Quelle était la durée approximative de cette formation en termes d'heures : _____ heures
 - b) À quel moment vous avez reçu cette formation: moins de 5 ans 5 ans ou plus
9. Avez-vous déjà reçu les confidences d'un/e jeune victime d'agression sexuelle...
 - a) ...dans le cadre de votre fonction actuelle indiquée à la question 4? Non Oui
 - b) ... dans le cadre de vos activités professionnelles présentes ou passées? Non Oui
10. Avez-vous déjà signalé un/e jeune soupçonné d'agression sexuelle à la Direction de la protection de la jeunesse ...
 - a) ...dans le cadre de votre fonction actuelle indiquée à la question 4? Non Oui
 - b) ... dans le cadre de vos activités professionnelles présentes ou passées? Non Oui
11. Cochez le motif ou les motifs pour lesquels vous vous êtes inscrits à la formation du CALACS?
 - L'école m'a obligé/e.
 - Mes connaissances sont insuffisantes dans ce domaine.
 - Approfondir mes connaissances.
 - Mettre à jour mes connaissances dans ce domaine.
 - Obtenir d'autres outils de prévention.
 - Pour être davantage à l'aise face à la violence sexuelle.
 - C'est une journée à l'extérieur de l'école.
 - J'ai entendu des commentaires positifs.
 - Autre, spécifiez _____

APPENDICE C
INVENTAIRE DES INDICATEURS DE TRANSFERT DES
APPRENTISSAGES

Inventaire des indicateurs de transfert des apprentissages (IITA)

Maïon Bergeron (UQAM, 2010)

Consignes importantes pour compléter ce questionnaire :

- 1) Complétez ce questionnaire **CETTE SEMAINE** et retournez-le moi dans l'enveloppe pré-affranchie.
- 2) Répondez **SEUL/E** au questionnaire. Rappelez-vous qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : répondez simplement en fonction de votre réalité. Assurez-vous de répondre à toutes les questions du questionnaire qui compte quatre pages.
- 3) Voici comment répondre à la **SECTION A** :
 - Dans la **COLONNE A** se trouvent 20 exemples de situations dans lesquelles vous avez peut-être eu l'occasion de mettre à profit des apprentissages réalisés au cours de la formation du CALACS-Laurentides.
 - Pour chacune des situations de la colonne A, vous indiquez par un « X » dans la **COLONNE B** combien de fois au cours du dernier mois vous avez utilisé le contenu de la formation. Vous répondez à partir de ces choix : « jamais », « 1 fois », « 2 fois », « 3 fois » ou « 4 fois et plus ».
 - Lorsque vous répondez « 1, 2, 3 ou 4 fois et plus », vous précisez dans la **COLONNE C** quel(s) sujet(s) de la formation vous avez utilisé(s), en écrivant la lettre qui correspond sujet selon la liste à droite du tableau. Vous pouvez écrire plus d'un sujet pour chacune des situations.
 - Vous pouvez ajouter d'autres situations non répertoriées dans les 20 exemples de la colonne A : trois deux lignes supplémentaires sont prévues à cet effet. Lorsque vous ajoutez une situation dans la colonne A, vous compléter également les colonnes B et C.

Inventaire des indicateurs de transfert des apprentissages - Manon Bergeron					
Colonne A	Colonne B Combien de fois?				Colonne C Sur quel sujet?
Au cours du dernier mois, avez-vous utilisé une partie de la formation du CALACS pour...	Mettre un « X » dans la colonne correspondant à votre réponse				Écrire la/les lettre(s) correspondant aux sujets présentés à droite du tableau ¹⁵
	<i>jama is</i>	<i>1 fois</i>	<i>2 fois</i>	<i>3 fois</i>	<i>4 fois et plus</i>
<i>Exemple : ...dispenser une formation sur les agressions sexuelles?</i>		X			A-L
1. ... développer un outil d'intervention en vue de l'utiliser auprès des jeunes ?					
2. ... développer un outil pédagogique en vue de l'utiliser auprès des jeunes ?					
3. ...transmettre aux jeunes des connaissances acquises lors de la formation?					
4. ...répondre à une question d'un/e jeune à propos des agressions sexuelles ?					
5. ...faire une activité d'éducation ou de sensibilisation auprès des jeunes?					
6. ...discuter avec les jeunes à propos des agressions sexuelles ?					
7. ...susciter une réflexion chez des jeunes à propos de leurs perceptions des agressions sexuelles ?					
8. ...donner de la documentation aux jeunes ?					

¹⁵ Liste retirée dans cet appendice: voir Tableau 4.4 pour consultation de la liste des thèmes.

Inventaire des indicateurs de transfert des apprentissages - Manon Bergeron					
9. ...inviter une personne-ressource à l'école pour une activité liée aux agressions sexuelles ?					
10....transmettre à un/e collègue des connaissances acquises lors de la formation ?					
11....discuter du contenu de la formation avec un/e collègue ayant participé à la formation ?					
12....reprendre un/e collègue qui exprimait des propos erronés ou inappropriés liés aux agressions sexuelles?					
13....reprendre un/e jeune qui exprimait des propos erronés ou inappropriés liés aux agressions sexuelles?					
14....intervenir auprès des jeunes lors d'une manifestation de violence sexuelle, de harcèlement sexuel ou d'hypersexualisation?					
15....soupçonner une situation d'agression à travers certains comportements d'un/e jeune?					
16....discuter en privé avec un/e jeune que vous soupçonnez d'être victime d'agression sexuelle?					
17....recevoir le dévoilement d'un/e jeune victime d'agression sexuelle?					
18....référer un/e jeune victime d'agression sexuelle à une ressource d'aide de l'école ou à l'extérieur de l'école?					
19....écouter ou reconforter un/e jeune victime d'agression sexuelle?					
20....signaler un/e jeune à la DPJ que vous soupçonnez d'être victime d'agression sexuelle?					

APPENDICE D

TABLEAU DE L'UNIFORMITÉ DE LA FORMATION

Tableau d'uniformité des sessions de formation

Activités prévues	Comparatif entre durée prévue VS réelle		Durée réelle pour chaque session			
	Prévue	Moyenne	#1	#2	#3	#4
	JOUR #1					
Introduction et présentation	30 min.	21	27	20	15	20
Jeu questionnaire (mythes)	10 min.	5	5	5	5	5
Portrait statistique	20 min.	14	17	10	15	12
Exercice du secret	15 min.	9	10	10	5	10
Mises en situation sur les formes	90 min.	129	127	125	130	130
Définition et terminologie, causes	30 min.	68	55	95	55	65
Guerre des clans	60 min.	0	0	0	0	0
Vécu des victimes	30 min.	41	35	40	45	45
Indices et conséquences	30 min.	21	35	10	20	20
Exercice de dévoilement	30 min.	31	30	30	30	32
Évaluation de la journée	15 min.	12	15	10	10	13
Autre (retour quest. matin)		25			25	
Total excluant pauses et diner	360 min.	356	355	355	352	355
Total incluant pauses et diner	480 min.	472	471	470	475	473
JOUR #2						
Introduction et période de questions	10 min.	11	10	10	15	10
Retour sur le jeu questionnaire	15 min.	28	35	25	25	25
Pistes d'intervention	90 min.	101	105	100	95	105
Hypersexualisation, pornographie et violence sexuelle	55 min.	60	60	70	55	55
Intervenir dans le feu de l'action	65 min.	65	50	60	70	80
Prévention	20 min.	19	25	20	15	15
Module de transfert ou 3 volets des CALACS	60 min.	48	55	40	60	35
Questionnaire #2 et évaluation orale	45 min.	43	35	50	40	45
Total excluant pauses et diner	360 min.	374	375	375	375	370
Total incluant pauses et diner	480 min.	489	485	495	490	385

APPENDICE E

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

PROJET DOCTORAL DE MANON BERGERON (UQAM-2010)

*Recherche sur les effets de la formation en matière d'agression sexuelle
envers les jeunes, pour les enseignants-es et les intervenants-es
en milieu scolaire secondaire (2009-2010)*

CONSIGNES DE DÉPART

Se présenter brièvement (nom, étudiante à l'UQAM).

Comme nous l'avons déjà mentionné, le but de cette recherche consiste à mieux connaître les effets de la formation du CALACS-Laurentides dans le domaine des agressions sexuelles.

Par l'entrevue que vous nous accordez, nous cherchons à mieux comprendre le transfert des apprentissages, plus particulièrement les facteurs qui ont facilité le transfert et ceux qui ont pu l'empêcher ou le limiter.

Le transfert des apprentissages se définit comme l'application des connaissances et des attitudes, acquises à l'intérieur d'une formation, dans différentes situations rencontrées à travers la pratique professionnelle. Dans votre situation, il s'agit donc des apprentissages acquis lors de la formation du CALACS-Laurentides que vous avez par la suite appliqués auprès des élèves ou avec des collègues de votre école.

Parmi toutes et tous les participants-es de la formation, douze personnes ont été choisies au hasard pour répondre à cette entrevue d'une durée approximative de 45 min. Tel que mentionné dans le formulaire d'éthique que vous avez signé, l'entrevue est enregistrée et elle sera retranscrite. Cependant, les renseignements pouvant mener à votre identification seront éliminés lors de la transcription. Vos propos ne seront pas discutés avec vos collègues ou supérieurs.

Pour faciliter l'entrevue, nous vous proposons un certain nombre de questions principales. Il y aura certainement quelques sous-questions afin de vous permettre de préciser vos réponses. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, répondez selon votre expérience depuis votre participation à la formation (3 mois). Nous souhaitons pouvoir témoigner de vos expériences et de vos opinions.

1. Vous avez participé à la formation du CALACS portant sur les agressions sexuelles, il y a environ trois mois. Pour vous, quels sont les principaux effets de cette formation? Donnez des exemples avant-après la formation.

- Cette formation a-t-elle changé quelque chose pour vous? Qu'est-ce que cette formation vous a apporté au plan du travail?

2. Depuis la formation du CALACS, y'a-t-il eu des circonstances qui vous ont permis d'utiliser cette formation à l'intérieur de votre travail?

- o Si oui, quelles sont ces circonstances (ces situations)? Comment avez-vous utilisé la formation dans ces situations? Comment la formation a été utile dans ces situations?

Maintenant, nous allons aborder le thème central de cette entrevue, c'est-à-dire les facteurs ayant facilité ou nuit au transfert des apprentissages. Dans cette section, nous cherchons à identifier tous les éléments qui ont aidé à utiliser la formation du CALACS dans votre travail, mais aussi tous les obstacles qui vous ont empêché de l'utiliser. Ces éléments peuvent être individuels, liés à la formation ou liés à votre milieu de travail. Vous répondez en fonction de votre expérience depuis la fin de la formation.

3. D'abord les facteurs positifs. Qu'est-ce qui a été aidant pour vous permettre d'utiliser des apprentissages acquis lors de la formation dans votre pratique?

- o Pour chacun des facteurs, faire préciser le sens exact des propos. Pourquoi ce(ces) facteur(s) a été aidant? Pour quelle raison? Qu'est-ce qui a été inspirant? Motivant? Supportant? Encourageant? Contribuant?

4. Maintenant les facteurs négatifs. Quels sont les obstacles qui ont limité/empêché d'utiliser la formation dans votre travail par la suite? En d'autres termes, quelles sont les difficultés rencontrées par la suite?

- o Pour chacun des facteurs, faire préciser le sens exact des propos. Qu'est-ce qui pourrait atténuer ces difficultés? Quelles seraient les solutions pour éviter/pallier à ces difficultés?

5. À la fin de la formation, vous avez rempli un plan d'action personnalisé. Dans ce plan, vous avez identifié trois objectifs à atteindre avec des actions concrètes à réaliser pour atteindre ces objectifs. Les questions sont les suivantes :

- a. Qu'avez-vous fait de votre plan d'action? Est-ce que remplir ce plan d'action a donné quelque chose? Expliquez. Avez-vous réalisé une ou plusieurs des actions inscrites dans votre plan? Si oui, lesquelles? Si non, pour quelle raison?

6. Quels seraient les changements à apporter dans la formation du CALACS pour qu'elle soit encore plus utilisée par les enseignants-es et les intervenants-es?

7. Avez-vous d'autres commentaires pour terminer l'entrevue?

CONCLUSION

- ✓ L'entrevue est terminée.
- ✓ Remerciement pour le temps accordé.
- ✓ Rappel que les entrevues permettront de mieux comprendre le transfert suite à une formation dans le domaine des agressions sexuelles.
- ✓ Rappel que l'entrevue sera retranscrite avec le souci de confidentialité et d'anonymat.
- ✓ Questions?

APPENDICE F

PUBLICITÉ DIFFUSÉE POUR LE RECRUTEMENT DE L'ÉCHANTILLON

**À DIFFUSER À TOUT LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET NON ENSEIGNANT DES
ÉCOLES SECONDAIRES**

**Formation en matière de violence sexuelle
destinée aux enseignants-es et aux intervenants-es scolaires**

Depuis 16 ans, le CALACS-Laurentides offre des formations en matière d'agressions à caractère sexuel destinées aux intervenants-es de différents milieux. Face aux besoins exprimés, le CALACS a adapté spécifiquement cette formation pour les enseignants-es et les intervenants-es scolaires, du niveau secondaire. Cette formation permet **d'acquérir une compréhension globale de la violence sexuelle afin d'outiller l'équipe-école à prévenir la violence sexuelle et à intervenir** auprès de l'ensemble des étudiants-es.

Au cours de l'année 2009-2010, le CALACS-Laurentides collabore au projet doctoral de Manon Bergeron (UQAM) dans le but de procéder à une recherche évaluative de cette formation. Le CALACS est à la recherche d'enseignants-es et d'intervenants-es scolaires qui sont 1) intéressés à participer à cette formation, d'une durée de deux jours, en matière de violence sexuelle, et 2) volontaires pour participer à l'évaluation de cette dernière. Exceptionnellement, **l'organisme offre la formation gratuitement aux écoles secondaires** de votre commission scolaire.

Objectifs généraux :

- Aborder la problématique sous différents aspects : statistiques, formes, causes et conséquences.
- Prendre conscience des préjugés entourant la violence sexuelle, et de leurs impacts négatifs.
- Renforcer les attitudes aidantes dans les différentes situations possibles.
- Réfléchir à son rôle d'éducateur comme adulte concerné par la violence sexuelle.
- Saisir les liens entre l'hypersexualisation, la pornographie et la violence sexuelle.

***** Quatre sessions de formation en février et mars 2010 *****

<i>Cette formation s'adresse aux :</i>	☞ Enseignants-es du secondaire. ☞ Intervenants-es scolaires présents-es quotidiennement auprès des jeunes du secondaire.
<i>Lieu :</i>	Adresse à préciser
<i>Durée de la formation :</i>	2 journées, de 9h00 à 17h00
<i>Quatre sessions disponibles :</i>	Session 1 : 4 et 5 février 2010 Session 2 : 9 et 10 février 2010 Session 3 : 22 et 23 février 2010 Session 4 : 11 et 12 mars 2010
<i>Information ou inscription :</i>	Communiquez avec (nom de l'intervenante, au CALACS-Laurentides) au (450) 565-6231. À noter que Manon Bergeron (UQAM) vous contactera par la suite pour l'implication dans cette recherche.
Places limitées à un maximum de 15 personnes par session.	

APPENDICE G

APPROBATION ÉTHIQUE DU COMITÉ DE RECHERCHE



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
DOCTORAT EN ÉDUCATION

DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET DE THÈSE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS

NOTE : La forme masculine utilisée dans ce formulaire désigne aussi bien les femmes que les hommes lorsque le contexte s'y prête.

IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'étudiant	Bergeron, Manon
-----------------------------	-----------------

Nom et prénom du directeur	Hébert, Martine
----------------------------	-----------------

Nom et prénom du codirecteur	Gaudreau, Louise
------------------------------	------------------

Titre de la thèse

Recherche-évaluative des apprentissages transférés à la suite d'une formation portant sur la problématique de la violence sexuelle, destinée aux enseignants-es et intervenants-es en milieu scolaire.

DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET

1. Formulation de l'objectif général de la recherche

Le recherche comporte deux principaux objectifs. D'abord, dégager les principaux effets produits par un programme de formation dans le domaine de la violence sexuelle, sur les connaissances, sur les attitudes face à la violence sexuelle, et sur le transfert des apprentissages. Le second objectif général est de mesurer les effets de l'introduction d'un module spécifique de transfert des apprentissages dans la formation en matière de violence sexuelle, sur les connaissances, sur les attitudes face à la violence sexuelle, sur le transfert des apprentissages, sur le sentiment d'autoefficacité et sur la motivation à transférer.

2. Méthodologie

2.1. Description des types d'instruments utilisés

a) Questionnaire écrit au prétest, posttest et post-posttest portant sur les connaissances, les habiletés, le sentiment d'autoefficacité et la motivation à transférer.

b) Registre des manifestations de transfert (indicateurs) à compléter 1 mois et 3 mois après la formation.

b) Entrevue individuelle téléphonique pour recueillir l'information sur les transferts des apprentissages effectués, ainsi que sur les facteurs ayant facilité ou freiné le transfert des apprentissages.

2.2. Identification des types et du nombre de sujets rejoints avec chaque instrument

L'échantillon se composera d'enseignants-es (n=25) et d'intervenants-es en milieu scolaire (n=25) qui participeront volontairement à la formation et à l'étude. L'assignation sera non aléatoire entre le groupe expérimental et le groupe témoin, les individus s'inscriront selon leur disponibilité en fonction des dates de formation annoncées. Les deux groupes bénéficieront de la même formation en terme d'objectifs et de contenu. Néanmoins, le groupe expérimental participera à la formation avec le module de transfert; à l'inverse, le groupe témoin bénéficiera de la formation sans le module de transfert.

3. Comment les sujets seront-ils informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche?

Les milieux ciblés recevront la publicité de la formation qui nommera explicitement que cette formation s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche. Lorsque les participants-es s'inscriront à la formation, la formatrice de l'organisme collaborateur les avisera qu'ils seront contactés par Manon Bergeron, pour une présentation plus détaillée de l'étude. Manon Bergeron téléphonera aux participants-es afin de présenter les détails de la recherche, et répondre aux questions. Ensuite, un formulaire d'information et de consentement seront envoyés par la poste, avec une enveloppe pré-affranchie. Ce formulaire contiendra les renseignements suivants: le but de l'étude, l'identité de la chercheuse et de l'organisme collaborateur, du déroulement, des avantages, des inconvénients et des risques, des mesures pour assurer la confidentialité et l'anonymat, et de leur droit de se retirer en tout temps au cours de la recherche.

4. Qui recueillera les informations auprès des sujets?

Toutes les étapes de la recherche, incluant le recrutement et la cueillette des données, seront assumées par Manon Bergeron, étudiante au doctorat en Sciences de l'éducation. C'est donc Manon Bergeron qui distribuera et récupèrera les questionnaires écrits, et il est prévu également, à cette date, que cette dernière procèdera également entrevues individuelles. Néanmoins, il est possible qu'une assistante de recherche soit impliquée si l'analyse inter-juges est éventuellement retenue à l'étape de l'analyse des entrevues individuelles.

5. Comment sera obtenu le consentement

5.1. des sujets majeurs?

Les sujets majeurs signeront le formulaire de consentement, après avoir fait la lecture du formulaire d'information. Ils retourneront le formulaire dûment rempli par la poste, à l'attention de Manon Bergeron avant le début de la formation. Afin de ne pas orienter l'étude, les sujets ne seront pas informés de la condition qui distingue le groupe expérimental du groupe témoin (formation avec ou sans module de transfert). À la fin de la recherche, les participants-es seront informés de cette distinction dans la lettre de remerciement.

5.2. des sujets mineurs?

Non applicable

6. Référence et support — Chez le sujet, lorsqu'un problème est détecté et dont la nature est reliée principalement à l'objet de la recherche, de quelles ressources disposez-vous pour lui venir en aide (intervention ponctuelle de votre part, référence à son médecin, au psychologue scolaire, etc.)?

La présente recherche comporte un risque minimu d'inconvénients pour les participants-es. Néanmoins, la formation en matière de violence sexuelle pourrait être un sujet sensible chez certaines personnes. La mesure habituelle de l'organisme collaborateur s'appliquera, à savoir la disponibilité et le soutien des intervenantes de cet organisme suite à la formation. Selon la question ou le problème exprimé par l'individu, l'organisme sera en mesure d'offrir une intervention ponctuelle, ou une intervention à moyen terme, ou encore de référer aux ressources appropriées. De plus, une liste énumérant les coordonnées des services d'aide sera remise aux participants-es.

7. Au besoin, comment sera obtenue l'autorisation des établissements ou organismes où se déroule la recherche?
Non applicable.

8. Comment seront respectés l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies

8.1. lors du traitement et de l'analyse des informations?

L'utilisation de codes numériques pour les questionnaires et les transcriptions d'entrevues permettra de protéger l'identité des participants-es. En plus, les entrevues seront enregistrées et retranscrites, et les renseignements pouvant mener à l'identification des personnes participantes seront éliminés lors de la transcription. Enfin, les données seront traitées de façon collective pour le groupe expérimental et le groupe témoin. Il est possible qu'une assistante soit engagée (par exemple pour la transcription ou l'analyse inter-juges), mais seule Manon Bergeron connaîtra l'identité des personnes ayant accepté de participer à l'étude.

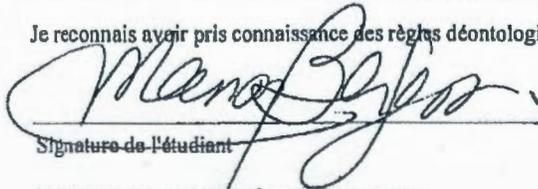
8.2. lors de la diffusion des résultats de la recherche?

Les données seront traitées collectivement et non individuellement. De plus, ni les individus ni leur lien avec leur institution ne pourront être identifiés.

9. Quand et comment seront détruites, le cas échéant, les informations reposant sur des supports permettant d'identifier les sujets tels : cassette audio, cassette vidéo?

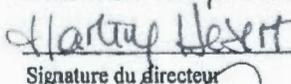
L'enregistrement des entrevues ne sera jamais diffusé et servira seulement à la chercheuse aux fins de la transcription, et le matériel audio des entrevues sera immédiatement détruit après leur transcription. Tout le matériel recueilli pendant cette recherche sera conservé sous clé dans les bureaux de recherche de la directrice de thèse, à l'UQAM. Un mot de passe protégera l'accès aux fichiers liés à l'étude. Au cours de l'étude, la liste des participants-es et leur code respectif (nécessaire pour lier les instruments aux différents temps de mesure) sera conservé dans un lieu différent que les questionnaires et les transcriptions.

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.


Signature de l'étudiant

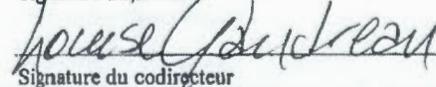
29 mai 2009
date

APPROBATION DU COMITÉ DE RECHERCHE :


Signature du directeur

29 mai 2009
date

Signature du directeur


Signature du codirecteur

29 mai 2009
date

Signature du codirecteur

APPROBATION DU COMITÉ DE PROGRAMME :


Signature du représentant UQAM au CPEA

7 octobre 2009
date

APPENDICE H

**TABLEAU DES COMPORTEMENTS DE TRANSFERT LIÉS AU CONTENU
DE FORMATION UTILISÉ**

Compilation des réponses à l'Inventaire d'indicateurs de transfert des apprentissages un mois après la formation
 Recherche doctorale de Manon Bergeron (UQAM 2012)

	A. Définition	B. Statistiques	C. Types AS	D. Caractéristiques des victimes	E. Caractéristiques des agresseurs	F. Contexte des agressions	G. Notion de consentement	H. Causes des AS	I. Préjugés/ fausses croyances	J. Conséquences chez les victimes	K. Attitudes aidantes non
1. Développer un outil d'intervention en vue de l'utiliser auprès des jeunes ?		1		2			1				
2. Développer un outil pédagogique en vue de l'utiliser auprès des jeunes ?							1				1
3. Transmettre aux jeunes des connaissances acquises lors de la formation?	9	16	10	11	7	3	17	1	10	3	2
4. Répondre à une question d'un/e jeune à propos des AS ?	3	4	3	1	2	3	13		4	4	
5. Faire une activité d'éducation ou de sensibilisation auprès des jeunes?	4	5	2	3	2	1	2	1	3	1	1
6. Discuter avec les jeunes à propos des AS?	7	8	6	6	5	6	11	4	5	5	5
7. Susciter une réflexion chez des jeunes à propos de leurs perceptions des AS ?		1	3	4	2	3	8	3	6	3	3
8. Donner de la documentation aux jeunes ?	2	3	1	1	1	2	2	1	3	1	2
9. Inviter une personne-ressource à l'école pour une activité liée aux AS ?	1	1		1	1		1		1		1
10. Transmettre à un/e collègue des connaissances acquises lors de la formation ?	11	18	9	15	12	9	14	7	13	5	11
11. Discuter du contenu de la formation avec un/e collègue ayant participé à la formation ?	4	5	4	5	7	4	9	6	8	5	6
12. Reprendre un/e collègue qui exprimait des propos erronés /inappropriés liés aux AS?	1	1		1	1		2		1		
13. Reprendre un/e jeune qui exprimait de propos erronés/inappropriés liés aux AS?	2		2	2		1	5		5	1	1
14. Intervenir auprès des jeunes lors d'une manifestation de violence sexuelle, de harcèlement sexuel ou d'hypersexualisation?		1			1	2	5		3	3	1
15. Soupçonner une situation d'AS à travers certains comportements ?	1		1	4	1	3	2			2	1
16. Discuter en privé avec un/e jeune que vous soupçonnez d'être victime d'AS?	1	1		2		1	6	1	1	2	1
17. Recevoir le dévoilement d'un/e jeune victime d'AS?	3	2	7	2	3	2	7	1	2	4	2
18. Référer un/e jeune victime d'AS à une ressource d'aide ...?	1		1			1	1		1	1	1
19. Écouter ou reconforter un/e jeune victime d'AS?	1	2	1	1	1	3	5	1	4	5	5
20. Signaler un/e jeune à la DPJ que vous soupçonnez d'être victime d'AS?		1					1				1
21-22-23. Autres comportements	1	4	2	3	1	1	4	2	4	1	1
% de fois choisi	4,8	6,9	4,8	6,0	4,4	4,2	10,9	2,6	6,9	4,3	4,3
Nombre de personnes l'ayant choisi au moins une fois	18	25	17	23	19	18	29	15	25	16	18

Compilation des réponses à l'Inventaire d'indicateurs de transfert des apprentissages un mois après la formation
 Recherche doctorale de Manon Bergeron (UQAM 2012)

	L. Ressources	M. Signalement	N. Processus judiciaire	O. Moyens de prévention	P. Hypersexualisation	Q. Pornographie	R. Pression sexuelle	S. Blâmes sexistes	T. Frontières personnelles	U. Autre sujet	Total
1. Développer un outil d'intervention en vue de l'utiliser auprès des jeunes ?	2		2	1	1					1	11
2. Développer un outil pédagogique en vue de l'utiliser auprès des jeunes ?	1		1	1	1		1			2	8
3. Transmettre aux jeunes des connaissances acquises lors de la formation?	8	3	4	7	9	1	3	3	9	1	137
4. Répondre à une question d'un/une jeune à propos des AS ?	11	3	2	1	1	1	4		3	1	64
5. Faire une activité d'éducation ou de sensibilisation auprès des jeunes?	1	1	2	4	4	2	1	1	1	3	45
6. Discuter avec les jeunes à propos des AS?	3		1	4	6		3	3	3	1	92
7. Susciter une réflexion chez des jeunes à propos de leurs perceptions des AS ?	2			3	2	1	3	3	2	2	54
8. Donner de la documentation aux jeunes ?	7	1	1	2	6	2	2	1	2	1	44
9. Inviter une personne-ressource à l'école pour une activité liée aux AS ?				1					1	2	11
10. Transmettre à un/e collègue des connaissances acquises lors de la formation ?	10	8	6	9	10	6	7	6	7	2	195
11. Discuter du contenu de la formation avec un/e collègue ayant participé à la formation ?	6	6	5	9	7	4	4	4	5	3	116
12. Reprendre un/e collègue qui exprimait des propos erronés /inappropriés liés aux AS?											10
13. Reprendre un/e jeune qui exprimait de propos erronés/inappropriés liés aux AS?			1		2		3	7	1		33
14. Intervenir auprès des jeunes lors d'une manifestation de violence sexuelle, de harcèlement sexuel ou d'hypersexualisation?	1		1	4	2	2	2	5	3		34
15. Soupçonner une situation d'AS à travers certains comportements ?	1			1	1	1					18
16. Discuter en privé avec un/e jeune que vous soupçonnez d'être victime d'AS?	3	2					1		1	1	24
17. Recevoir le dévoilement d'un/e jeune victime d'AS?	6	4	1		2	1	4		3	1	57
18. Référer un/e jeune victime d'AS à une ressource d'aide ...?	7	3	1	1			1			1	21
19. Écouter ou réconforter un/e jeune victime d'AS?	5	1	2	1	1		3		4	1	47
20. Signaler un/e jeune à la DPI que vous soupçonnez d'être victime d'AS?	1	3									7
21-22-23. Autres comportements	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	47
% de fois choisis	7,3	3,4	3,0	4,3	5,6	2,1	4,1	3,5	4,4	2,3	100%
Nombre de personnes l'ayant choisi au moins une fois	24	16	15	21	20	11	18	15	19	12	

BIBLIOGRAPHIE

- Abrahams, N., Casey, K., & Daro, D. (1992). Teachers's knowledge, attitudes, and beliefs about child abuse and its prevention. *Child Abuse & Neglect, 16*(2), 229-238.
- Agence de santé publique du Canada (2008). *Lignes directrices canadiennes pour l'éducation en matière de santé sexuelle*. Récupéré à: http://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/301/phac-aspc/cdn_guidelines_sexual_health-f/HP40-25-2008F.pdf
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W., Jr., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology, 50*(2), 341-358.
- Alvarez, K., Salas, E., & Garofano, C. M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human Resource Development Review, 3*(4), 385-416.
- Alvarez, K. M., Donohue, B., Kenny, M. C., Cavanagh, N., & Romero, V. (2005). The process and consequences of reporting child maltreatment: A brief overview for professionals in the mental health field. *Aggression and Violent Behavior, 10*(3), 311-331.
- Alvarez, K. M., Kenny, M. C., Donohue, B., & Carpin, K. M. (2004). Why are professionals failing to initiate mandated reports of child maltreatment, and are there any empirically based training programs to assist professionals in the reporting process? *Aggression and Violent Behavior, 9*(5), 563-578.
- American Psychological Association [APA] (2006). *Curriculum guide for instruction in child maltreatment*. Récupéré à: http://www.apa.org/divisions/div37/child_maltreatment/Curriculum%20Guide.pdf
- Antle, B. F., Barbee, A. P., & van Zyl, M. A. (2008). A comprehensive model for child welfare training evaluation. *Children and Youth Services Review, 30*(9), 1063-1080.
- Association des cadres scolaires du Québec (2004). *Glossaire québécois de l'éducation des adultes et de la formation continue*. Sainte-Foy, Québec: Association des cadres scolaires du Québec.

- Auger, R., Séguin, S. P., & Nézet-Séguin, C. (2000). *Formation de base en évaluation des apprentissages*. Montréal, Québec: Éditions Logiques.
- Ausubel, D. P., & Robinson, F. G. (1969). *School learning an introduction to educational psychology*. New York, NY: Holt Rinehart and Winston.
- Ayers-Lopez, S., Sanderson, M., & Richardson, J. (2001). *Advanced risk assessment training: Does it make a difference?* Communication présentée au National Human Services Training Evaluation Symposium, Berkeley, California.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité - Le sentiment d'efficacité personnelle*. (Trad. J. Lecompte). Paris, France: De Boeck Université.
- Bergeron, M. (2008). *Rapport sur la démarche d'identification des besoins de formation en matière d'agressions sexuelles commises envers les enfants auprès d'intervenant(e)s provenant des milieux judiciaires, policiers, sociaux et médicaux*. Montréal, Québec: Centre d'expertise Marie-Vincent.
- Bergeron, M., & Hébert, M. (2006). Profil des femmes victimes d'agression sexuelle consultant des centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (CALACS). *Revue québécoise de psychologie*, 27(3), 267-290.
- Bergeron, M., & Hébert, M. (2011). La prévention et la formation en matière d'agression sexuelle envers les enfants. In M. Hébert, M. Cyr & M. Tourigny (Dir.), *L'agression sexuelle envers les enfants - Tome 1*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal, Québec: Éditions Nouvelles.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.
- Bracke, D. (1998). Vers un modèle théorique du transfert: les contraintes à respecter. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 235-266.
- Briere, J., & Elliot, D. M. (2001). Immediate and long term impacts of child sexual abuse. In K. Franey, R. Geffner & R. Falconer (Dir.), *The Cost of Child Maltreatment: Who Pays? We All Do* (pp. 121-136). San Diego, CA: Family Violence and Sexual Assault Institute.

- Brown, T. C. (2005). Effectiveness of distal and proximal goals as transfer-of-training interventions: A field experiment. *Human resource development quarterly*, 16(3), 369-387.
- Brown, T. C., & Morrissey, L. (2004). The effectiveness of verbal self-guidance as a transfer of training intervention: its impact on presentation performance, self efficacy and anxiety. *Innovations in Education & Teaching International*, 41, 255-271.
- Bryant, J., & Milsom, A. (2005). Child abuse reporting by school counselors. *Professional School Counseling*, 9(1), 63-71.
- Bureau international du Travail (1987). *Glossaire de la formation professionnelle termes d'usage courant*. Genève, Suisse: Bureau international du Travail.
- Burke, L. A. (1997). Improving positive transfer: A test of relapse prevention training on transfer outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), 115-128.
- Burke, L. A., & Baldwin, T. T. (1999). Workforce training transfer: A study of the effect of relapse prevention training and transfer climate. *Human Resource Management*, 38(3), 227-242.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training Transfer: An Integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296.
- Carnes, C. N., Nelson-Gardell, D., Wilson, C., & Orgassa, U. C. (2001). Extended forensic evaluation when sexual abuse is suspected: A multi-site field study. *Child Maltreatment*, 6, 230-242.
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (1995). *Vingt formules pédagogiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Cheek, G. D., & Campbell, C. (1994). Help them use what they learn. *Adult Learning*, 5(4), 27-28.
- Chiaburu, D. S., & Marinova, S. V. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International Journal of Training & Development*, 9(2), 110-123.
- Clarke, N. C. (2002). Training care managers in risk assessment: outcomes of an in-service training programme. *Social Work Education*, 21(4), 461-476.

- Classen, C., Palesh, O. G., & Aggarwal, R. (2005). Sexual revictimization: A review of the empirical literature. *Trauma, violence and Abuse*, 6(2), 103-129.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e éd.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Collin-Vézina, D., & Hébert, M. (2005). Comparing Dissociation and PTSD in Sexually Abused School-Aged Girls. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 193(1), 47-52.
- Contandriopoulos, A.-P., Bélanger, L., & Nguyen, H. (1990). *Savoir préparer une recherche la définir, la structurer, la financer*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation : Design and analysis issues for field settings*: Chicago, IL: Rand McNally.
- Crenshaw, W. B., Crenshaw, L. M., & Lichtenberg, J. W. (1995). When educators confront child abuse: An analysis of the decision to report. *Child Abuse & Neglect*, 19(9), 1095-1113.
- Curry, D. (1997). *Factors affecting the perceived transfer of learning of child protection social workers* (thèse de doctorat). Kent State University, School of Education, Ohio.
- Curry, D. (2001). Evaluating transfer of learning in human services. *Journal of Child and Youth Care Work*, 15-16, 155-170.
- Curry, D. (2006). Training intervention strategies to promote application of ethics learning in practice settings. *CYC-Online, The International Child and Youth Care Network*, 84. Récupéré à: <http://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0106-curry.html>
- Curry, D., Caplan, P., & Knuppel, J. (1994). Transfer of training and adult learning (TOTAL). *The Journal of Continuing Social Work Education*, 6, 8-14.
- Curry, D., McCarragher, T., & Dellmann-Jenkins, M. (2005). Training, transfer, and turnover: Exploring the relationship among transfer of learning factors and staff retention in child welfare. *Children and Youth Services Review*, 27(8), 931-948.
- Daignault, I. V., & Hébert, M. (2009). Profiles of school adaptation: Social, behavioral and academic functioning in sexually abused girls. *Child Abuse & Neglect*, 33(2), 102-115.

- Damant, D., Damasse, J., Chamberland, A., Hébert, M., Lavoie, F., Dorais, M., et al. (2001). *Analyse des besoins en matière de recherche sur les agressions à caractère sexuel et recension sommaire des écrits*. Ste-Foy, Québec: Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (CRIVIFF).
- Day, A., Thurlow, K., & Wolliscroft, J. (2003). Working with childhood sexual abuse: A survey of mental health professionals. *Child Abuse & Neglect*, 27(2), 191-198.
- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation avec lexique anglais-français* (2e éd.). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Desaulniers, M.-P. (1995). *Faire l'éducation sexuelle à l'école*. Montréal, Québec: Éditions Nouvelles.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development : theory and applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- Dunberry, A., & Péchard, C. (2007). *L'évaluation de la formation dans l'entreprise: état de la question et perspectives*. Montréal, Québec: Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'éducation permanente (CIRDEP).
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Let's be PALS: An evidence-based approach to professional development. *Infants & Young Children*, 22 (3), 164-176.
- Elliott, D. M., Mok, D. S., & Briere, J. (2004). Adult sexual assault: Prevalence, symptomatology, and sex differences in the general population. *Journal of Traumatic Stress*, 17(3), 203-211.
- Ellis, H. C. (1965). *The transfer of learning*. New York, N.Y.: Macmillan.
- English, L. M. (2005). *International encyclopedia of adult education*. Houndmills, Basingstoke, NH: Palgrave Macmillan.
- Fernandez, J. (1988). *Réussir une activité de formation*. Montréal, Québec: Éditions Saint-Martin.
- Fernet, M. (2002). *La violence subie par les adolescents et adolescentes dans le contexte des relations amoureuses : une revue des écrits*. Récupéré à: www.santepub-mtl.qc.ca/relationssamoureuses/pdf/revue.pdf.

- Finkelhor, D. (1993). Epidemiological factors in the clinical identification of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 17, 67-70.
- Ford, H. H., Schindler, C. B., & Medway, F. J. (2001). School professionals' attributions of blame for child sexual abuse. *Journal of School Psychology*, 39(1), 25-44.
- Ford, J. K. (1994). Defining transfer of learning: The meaning is in the answers. *Adult Learning*, 5(4), 22-23.
- Ford, J. K., & Weissbein, D. A. (1997). Transfer of learning: An update review and analysis. *Performance Improvement Psychology*, 10(2), 22-41.
- Foxon, M. (1993). A process approach to the transfer of training. Part 1: The impact of motivation and supervisor support on training maintenance. *Australian Journal of Educational Technology*, 9(2), 130-143.
- Foxon, M. (1994). A process approach to the transfer of training. Part 2: Using action planning to facilitate the transfer of training. *Australian Journal of Educational Technology*, 10(1), 1-18.
- Frayne, C. A., & Latham, G. P. (1987). Application of social learning theory to employee self-management of attendance. *Journal of Applied Psychology*, 72(3), 387-392.
- Frenay, M. (1996). L'adulte en formation : regards pluriels. In É. Bourgeois (Dir.), *Perspectives en éducation* (pp. 37-56). Paris, France: De Boeck Université.
- Frenay, M. (2004). Du transfert des apprentissages au transfert des connaissances. In A. Presseau & M. Frenay (Dir.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Ste-Foy, Québec: Presse de l'Université Laval.
- Gagné, R. M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage - application à l'enseignement*. Montréal, Québec: Holt Rinehart et Winston.
- Gaudine, A. P., & Saks, A. M. (2004). A longitudinal quasi-experiment on the effects of posttraining transfer interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 57-76.
- Gaudreau, L. (2001a). *Évaluer pour évoluer : les étapes d'une évaluation de programme ou de projet*. Montréal, Québec: Éditions logiques et Conseil scolaire de l'île de Montréal.

- Gaudreau, L. (2001b). *Évaluer pour évoluer: les indicateurs et les critères*. Montréal, Québec: Éditions Logiques et Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec: Guérin.
- Gaudreau, L., Dupont, M., & Séguin, S. P. (1994). *La formation québécoise d'intervenants en prévention du sida auprès des jeunes : rapport de recherche*. Montréal, Québec: Université du Québec à Montréal, Centre de recherches en éducation L.G.
- Gaudreau, L., & Labrie, R. (1990). Les enseignants et l'aide aux jeunes agressés sexuellement. *Revue canadienne de l'éducation*, 15(2), 132-154.
- Georgenson, D. L. (1982). The problem of transfer calls for partnership. *Training & Development Journal*, 36(10), 75-78.
- Giardino, A. P., Brayden, R. M., & Sugarman, J. M. (1998). Residency training in child sexual abuse evaluation. *Child Abuse & Neglect*, 22(4), 331-336.
- Gist, M. E., Bavetta, A. G., & Stevens, C. K. (1990). Transfer training method: Its influence on skill generalization, skill repetition, and performance level. *Personnel Psychology*, 43(3), 501-523.
- Gist, M. E., Stevens, C. K., & Bavetta, A. G. (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. *Personnel Psychology*, 44(4), 837-861.
- Goldstein, I. L., & Ford, J. K. (2002). *Training in organizations : needs assessment, development, and evaluation* (4e éd.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Gouvernement du Québec (2001). *Orientations gouvernementales en matière d'agression sexuelle*. Québec: Ministère de la santé et des services sociaux, Direction des communications.
- Gouvernement du Québec (2003). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2008). *Plan d'action gouvernemental 2008-2013 en matière d'agression sexuelle*. Québec: Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine.

- Gouvernement du Québec (2009). La violence sexuelle dans les couples adolescents: subtile mais dévastatrice. *Ça Sexprime*, 12. Récupéré à: <http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2009/09-314-01F.pdf>
- Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103-120.
- Haccoun, R. R., Jeanrie, C., Bernard, A., Desjardins, D., & Murtada, N. (1993). *Apprendre à se servir de ce que l'on apprend: le transfert des apprentissages en formation*. Montréal, Québec: Université de Montréal, Cahiers du Département de psychologie.
- Haccoun, R. R., & Saks, A. M. (1998). Training in the 21st century: Some lessons from the last one. *Canadian Psychology*, 39(1-2), 33-51.
- Hamelin Brabant, L., Michaud, F., Gauthier, M., Damant, D., & Alain, M.-C. (2007). *Analyse des besoins de formation des infirmières en milieu scolaire concernant la prévention des agressions sexuelles auprès des élèves de niveau scolaire primaire*. Montréal, Québec: Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (CRIVIFF).
- Haugaard, J. J. (2000). The challenge of defining child sexual abuse. *American Psychologist*, 55(9), 1036-1039.
- Hazzard, A. (1984). Training teachers to identify and intervene with abused children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 13(3), 288-293.
- Hébert, M. (2011). Les profils et l'évaluation des enfants victimes d'agression sexuelle. In M. Hébert, M. Cyr & M. Tourigny (Dir.), *L'agression sexuelle envers les enfants - Tome 1* (pp. 149-204). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M., Robichaud, M., Tremblay, C., Saint-Denis, M., Damant, D., Lavoie, F., et al. (2002). *Des interventions préventives et des services d'aide directe en matière d'agression sexuelle: Description des pratiques québécoises. Rapport de recherche*. Montréal, Québec: Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence fait aux femmes (CRIVIFF).
- Hébert, M., Tourigny, M., Cyr, M., McDuff, P., & Joly, J. (2009). Prevalence of childhood sexual abuse and timing of disclosure in a representative sample of adults from the province of Quebec. *La Revue canadienne de psychiatrie*, 54(9), 633-636.

- Hicks, C., & Tite, R. (1998). Professionals' attitudes about victims of child sexual abuse: implications for collaborative child protection teams. *Child and Family Social Work, 3*(1), 37-48.
- Hills, P. J. (1982). *A Dictionary of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hinkelman, L., & Bruno, M. (2008). Identification and Reporting of Child Sexual Abuse: The Role of Elementary School Professionals. *Elementary School Journal, 108*(5), 376-391.
- Horton, B. C., & Cruise, K. T. (2001). *Child abuse and neglect: The school's response*. New York, N.Y.: The Guilford Press.
- Joyce, B., & Weil, M. (1996). *Models of Teaching (5e éd)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2009). *Models of Teaching (8e éd)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kendall-Tackett, K. A., Williams, L. M., & Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin, 113*(1), 164-180.
- Kenny, M. C. (2001). Child abuse reporting: Teacher's perceived deterrent. *Child Abuse & Neglect, 25*(1), 81-92.
- Kenny, M. C. (2004). Teachers' attitudes toward and knowledge of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect, 28*(12), 1311-1319.
- Kenny, M. C. (2007). Web-based training in child maltreatment for future mandated reporters. *Child Abuse & Neglect, 31*(6), 671-678.
- Kenny, M. C., Capri, V., Thakkar-Kolar, R. R., Ryan, E. E., & Runyon, M. K. (2008). Child sexual abuse: From prevention to self-protection. *Child Abuse Review, 17*(1), 36-54.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2005). *Transferring learning to behavior : using the four levels to improve performance*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

- Kleemeier, C., Webb, C., Hazzard, A., & Pohl, J. (1988). Child sexual abuse prevention: Evaluation of a teacher training model. *Child Abuse & Neglect*, 12(4), 555-561.
- Kohl, J. (1993). School-based child sexual abuse prevention programs. *Journal of Family Violence*, 8(2), 137-150.
- Kretlow, A. G., & Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 33 (4), 279-299.
- Laroche, R., & Haccoun, R. R. (1999). Maximiser le transfert des apprentissages en formation : un guide pour le praticien. *Revue québécoise de psychologie*, 20(1), 9-23.
- Larouche, G. (2006). *L'encadrement post-formation et le transfert des apprentissages en milieu de travail en contexte de coopération internationale* (thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- Lavergne, C., & Tourigny, M. (2000). Incidence de l'abus et la négligence envers les enfants: recension des écrits. *Criminologie*, 33(1), 47-72.
- Lavoie, F., & Vézina, L. (2002). *Violence dans les relations amoureuses*. Dans Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999. Québec: Institut de la statistique du Québec, chapitre 21.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal: Guérin.
- Lobato, J. (2006). Alternative perspectives on the transfer of learning: History, issues, and challenges for future research. *Journal of the Learning Sciences*, 15(4), 431-449.
- McGrath, P., Cappelli, M., Wiseman, D., Khalil, N., & Allan, B. (1987). Teacher awareness program on child abuse: Randomized controlled trial. *Child Abuse & Neglect*, 11(1), 125-132.
- McMahon, P. M. (2000). The public health approach to the prevention of sexual violence. *Sexual Abuse: A Journal Of Research And Treatment*, 12(1), 27-36.
- Meirieu, P., & Develay, M. (1996). *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Actes du colloque organisé à l'Université Lumière Lyon 2, 29 septembre - 2 octobre 1994. Lyon: Centre régional de documentation pédagogique.

- Michaud, F., Guilbert, É., & Pelletier, J. (2005). *L'intervention en matière de sexualité par le personnel infirmier de CLSC oeuvrant auprès des jeunes. Synthèse des résultats de l'enquête réalisée en juin 2004 dans la région de la Capitale-Nationale*. Beauport, Québec: Direction régionale de la santé publique de la Capitale-Nationale.
- Mongrain, P., & Besançon, J. (1995). Étude du transfert des apprentissages pour les programmes de formation professionnelle. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 21(2), 263-288.
- Morin, L., & Latham, G. P. (2000). The effect of mental practice and goal setting as a transfer of training intervention on supervisors' self-efficacy and communication skills: An exploratory study. *Applied Psychology: An International Review*, 49(3), 566-578.
- Murtada, N., & Haccoun, R. R. (1996). L'auto-observation et la fixation d'objectifs comme déterminants du transfert des apprentissages en formation appliquée. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 28(2), 92-101.
- Nadeau, M.-A. (1981). *L'évaluation des programmes d'études : théorie et pratique*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Orelove, F. P., Hollahan, D. J., & Myles, K. T. (2000). Maltreatment of children with disabilities: Training needs for a collaborative response. *Child Abuse & Neglect*, 24(2), 185-194.
- Organisation mondiale de la Santé, & International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect (2006). *Guide sur la prévention de la maltraitance des enfants : intervenir et produire des données*. Genève, Suisse: OMS.
- Ottoson, J. M. (1994). Transfer of learning: Not just an afterthought. *Adult Learning*, 5(4), 21.
- Paolucci, E. O., Genuis, M. L., & Violato, C. (2001). A meta-analysis of the published research on the effects of child sexual abuse. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 135(1), 17-36.
- Park, Y., & Jacobs, R. L. (2008). *Transfer of training: Interventions to facilitate transfer of training based on time and role perspectives*. Papier présenté à Academy of Human Resource Development International Research Conference in the Americas, 20 au 24 février, Panama City, FL.

- Patterson, G. T. (2004). Evaluating the Effects of Child Abuse Training on the Attitudes, Knowledge, and Skills of Police Recruits. *Social Work Practice, 14*(4), 273-280.
- Péladeau, N., Forget, J., & Gagne, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec: quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), 187-209.
- Potvin, P. (2009). Éléments et critères d'évaluabilité d'un programme d'intervention psychosocial. Dans M. Alain, & D. Dessureault (dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (pp.101-114). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Putnam, F. W. (2003). Ten-year research update review: Child sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 42*(3), 269-278.
- Raby, C., & Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la pratique à la théorie*. Anjou, Québec : Les Éditions CEC.
- Randolph, M. K., & Gold, C. A. (1994). Child sexual abuse prevention: Evaluation of a teacher training program. *School Psychology Review, 23*(3), 485-495.
- Renk, K., Liljequist, L., Steinberg, A., Bosco, G., & Phares, V. (2002). Prevention of child sexual abuse: Are we doing enough? *Trauma, Violence, & Abuse, 3*(1), 68-84.
- Richman-Hirsch, W. L. (2001). Posttraining interventions to enhance transfer: The moderating effects of work environments. *Human resource development quarterly, 12*(2), 105-120.
- Robert, M., Allaire, D., Beaugrand, J. P., & al. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. (3e éd.). Saint-Hyacinthe, Québec: Edisem.
- Rodriguez, C. M. (2002). Professionals' attitudes and accuracy on child abuse reporting decisions in New Zealand. *Journal of Interpersonal Violence, 17*(3), 320-342.
- Russ-Eft, D. (2002). A typology of training design and work environment factors affecting workplace learning and transfer. *Human Resource Development Review, 1*(1), 45-65.
- Saks, A. M., & Haccoun, R. R. (2007). *Managing performance through training and development* (4e éd.). Toronto, Ontario: Thomson Nelson.

- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke, Québec: Editions du CRP.
- Senécal, M., Hébert, M., Lavoie, F., Tremblay, R. E., & 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.
- Singley, M. K., & Anderson, J. R. (1989). *The transfer of cognitive skill*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Smith, M. (2006). What do university students who will work professionally with children know about maltreatment and mandated reporting? *Children and Youth Services Review*, 28(8), 906-926.
- Socolar, R. R. (1996). Physician knowledge of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 20(8), 783-790.
- St-Vincent, G. (2002). *Analyse de besoins de formation des enseignants et enseignantes du primaire en prévention des abus sexuels à l'égard des enfants* (rapport d'activités de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Statistique Canada (2008). *Les agressions sexuelles au Canada, 2004 et 2007*. Ottawa: Centre canadien de la statistique juridique.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus & T. Kellaghan (Dir.), *Evaluation models : viewpoints on educational and human services evaluation* (2e éd., pp. 279-317). Boston, Mass.: Kluwer Academic.
- Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Québec: Éditions Logiques.
- Tardif, J., & Presseau, A. (1998). La pratique pédagogique et ses fruits: quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages. *Vie Pédagogique*, 108, 39-44.

- Thomas, D., Flaherty, E., & Binns, H. (2004). Parent expectations and comfort with discussion of normal childhood sexuality and sexual abuse prevention during office visits. *Ambulatory pediatrics : the official journal of the Ambulatory Pediatric Association*, 4(3), 232-236.
- Titmus, C., & Bureau international d'éducation (1979). *Terminologie de l'éducation des adultes*. Paris, France: UNESCO.
- Toupin, L. (1995). *De la formation au métier - savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris, France: ESF.
- Tremblay, C., Gagnon, M. M., & Bossé, M.-A. (2002). *Analyse des besoins de formation des intervenants et des enfants en difficulté de 6 à 12 ans concernant l'éducation à la sexualité: Rapport de recherche*. Québec: Régie régionale de la Santé et des Services sociaux de Lanaudière.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., Hamby, D. W., & O'Herin, C. E. (2009). Characteristics and consequences of adult learning methods and strategies. *Research Brief*, 3(1). Récupéré à : <http://tnt.asu.edu>.
- Turcotte, D., Lamonde, G., & Beaudoin, A. (2008). *L'évaluation du programme national de formation: le transfert des connaissances*. Montréal, Québec: Association des centres jeunesse du Québec.
- Tutty, L., Bradshaw, C., Thurston, W., Tunstall, L., Dewar, M. E., Toy-Pries, D., et al. (2002). *Programmes scolaires de prévention de la violence: manuel de documentation*. Calgary, Alberta: Research and Education for Solutions to Violence and Abuse.
- Ward, M. G. K., Bennett, S., Plint, A. C., King, W. J., Jabbour, M., & Gaboury, I. (2004). Child protection: A neglected area of pediatric residency training. *Child Abuse & Neglect*, 28(10), 1113-1122.
- Webster, R. E., & Hall, C. W. (2004). School-based responses to children who have been sexually assaulted. *Education & Treatment of Children*, 27(1), 64-81.
- Wexley, K. N., & Baldwin, T. T. (1986). Posttraining strategies for facilitating positive transfer: An empirical exploration. *Academy of Management Journal*, 29(3), 503-521.
- Wolfe, S. L. (1999). *Child abuse: Implications for child development and psychopathology* (2e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Wurtele, S. K. (1999). Comprehensiveness and collaboration: key ingredients of an effective public health approach to preventing child sexual abuse. *Sexual abuse : A journal of research and treatment*, 11(4), 323-325.