

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉVALUATION PARTIELLE DU PROGRAMME DE PRÉVENTION
DES AGRESSIONS À CARACTÈRE SEXUEL EN MILIEU SCOLAIRE SECONDAIRE
OFFERT PAR LE CALACS-LAURENTIDES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SEXOLOGIE

PAR
MARIÈVE TALBOT-SAVIGNAC

JUILLET 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

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

À la fin d'un si long processus qu'est l'élaboration d'un mémoire de recherche, je ne peux passer sous silence les personnes clés qui m'ont soutenue, encouragée, mais surtout qui ont enrichi ce projet d'envergure. Je tiens tout d'abord à adresser mes premiers remerciements à ma directrice de recherche, Manon Bergeron. La rencontre d'une personne inspirante et déterminée a été un atout d'importance tout au long de mon cheminement. Manon, tu as su m'encourager, m'encadrer et me diriger d'une façon telle que je me suis toujours sentie en sécurité dans ce chemin par moments sinueux, pour me rendre pas à pas à la fin de cette fameuse montagne, dont j'avais parfois de la difficulté à apercevoir le sommet. Durant ce parcours d'étudiante, tu as su faire grandir la sexologue professionnelle que je suis devenue aujourd'hui, grâce à l'autonomie, à l'espace consenti à mes multiples réflexions et à la confiance que tu m'as accordée. Nos nombreuses rencontres, riches d'une rigueur de travail, m'ont permis de développer un intérêt pour la prévention et l'évaluation de programmes en sexologie. Enfin, merci pour la grande humanité et la compréhension du vécu d'une étudiante au cycle supérieur, dont tes souvenirs n'étaient pas si lointains. J'ose espérer que tu en retires une expérience aussi enrichissante que la mienne, dans cette première direction pour toi!

En deuxième lieu, j'aimerais remercier ma mère, Diane, la meilleure Maman ! Je suis choyée d'avoir une maman si exceptionnelle, patiente et combien généreuse de son temps à mon égard. Merci de tes encouragements soutenus dans la poursuite de mes études, et ce, depuis mon premier jour à la maternelle. Merci à la prof de français, qui s'est parfois couchée très tard pour avoir lu, relu et corrigé mes nombreux travaux et particulièrement ce mémoire, tellement que tu pourrais maintenant faire un exposé sur la prévention des agressions sexuelles. Je me suis lancée dans cette expérience, car je t'ai eue en exemple et j'ai même eu la chance d'assister à ta remise de diplôme de maîtrise. Merci de m'avoir toujours soutenue. Je tiens aussi à remercier mon père, Jean, et ma sœur, Amélie, pour leurs encouragements et leur soutien à travers ce cheminement. Je sais que vous avez toujours cru en ma réussite et cela m'a permis de continuer à travailler fort pour vous rendre fiers ! Merci d'être ma famille!

À toi, mon amoureux Simon, je tiens à te dire Merci pour avoir été à mes côtés durant cette dernière période de rédaction de mon mémoire. Malgré mes nombreuses préoccupations et mes petites angoisses, tu m'as permis et appris à prendre des moments pour moi. Nos personnalités opposées, mais très complémentaires ont fait en sorte que j'ai pu prendre du temps pour relaxer, avec toi, activité que je prends rarement le temps de faire. Je sais que tu as toujours cru en moi et tes encouragements constants m'ont donné l'énergie et la détermination de mener à terme ce grand projet. J'ai hâte de profiter d'une autre vie avec toi, que celle d'étudiante où j'ai souvent mis de côté certains moments précieux pour travailler des fins de semaine entières sur mon projet. Je t'aime !

J'aimerais remercier tous(tes) mes ami(es), qui m'ont donné leur appui et qui ont compris mes absences répétées durant des évènements importants. Voilà je suis de retour! Des remerciements particuliers vont à des amies spéciales et uniques qui m'ont bien entourée durant mon mémoire. Laurie Fradette et Sarah Tessier, Merci pour vos conseils, vos longues heures d'écoute et d'encouragement dans les moments difficiles et nos petits moments de folie si précieux. Anne Labonté, Merci d'avoir partagé cette expérience de rédaction au cours des deux dernières années, ces longues heures d'étude en ta compagnie et tes petites réflexions positives ont égaillé mon parcours. Michelle L'heureux, ma colocataire, tu as su par tes délicieux repas toujours soigneusement préparés, me donner de l'énergie et du réconfort durant ce projet. Merci d'être mes amies!

En terminant, je tiens à remercier le CALACS-Laurentides pour la confiance que vous m'avez octroyée afin de mener à terme ce projet d'évaluation de votre programme de prévention. Merci aussi à tous les jeunes qui m'ont accueillie à leur école pour compléter mes questionnaires, ainsi qu'à tout le personnel pour le temps qu'il m'a été octroyé. Votre participation a grandement contribué à la réussite de mon projet de mémoire. Un Merci spécial à Julie Hudon pour son efficacité et son professionnalisme. J'aimerais aussi souligner l'apport financier dont j'ai pu bénéficier au cours de mes études. Tout d'abord, merci à mes parents pour cette aide considérable, ce fut grandement apprécié. Merci à l'Équipe Violence Sexuelle et Santé (ÉVISSA) qui m'a octroyé deux bourses d'études durant mon cheminement. Merci également au département de sexologie dont j'ai aussi reçu l'appui de deux bourses, ainsi que le syndicat des professeur(es) de l'UQAM pour ce soutien financier.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	II
LISTE DES FIGURES.....	VII
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
RÉSUMÉ	IX
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Définition de l'agression sexuelle.....	3
1.2 Prévalence et facteurs de risque des agressions sexuelles	4
1.3 Conséquences des agressions sexuelles	7
1.4 L'importance des stratégies préventives auprès des jeunes.....	9
1.5 L'insuffisance des évaluations sur les pratiques éducatives	11
1.6 Description du programme de prévention des agressions à caractère sexuel du CALACS-Laurentides.....	12
1.7 Pertinence de cette évaluation du programme de prévention des agressions à caractère sexuel du CALACS-Laurentides	14
1.8 Question évaluative, objectifs et hypothèses	15
CHAPITRE II	
ÉTAT DES CONNAISSANCES	17
2.1 Les facteurs de succès des programmes de prévention.....	17
2.2 Les études évaluatives.....	22
2.2.1 Exemples de programmes nord-américains	23
2.2.2 Programme de prévention ViRAJ	25
2.2.3 Programme de prévention PASSAJ	27
2.2.4 Programme de prévention J'AVISE.....	29

2.2.5	Programme de prévention Viol-Secours	31
2.3	Les différences entre les filles et les garçons.....	34
2.4	Les limites des études antérieures et les recommandations pour les évaluations futures	36
CHAPITRE III CADRE THÉORIQUE		40
3.1	Les concepts de réactions, de connaissances et d'attitudes.....	40
3.2	Les modèles théoriques d'évaluation.....	41
3.3	Référentiel de la présente évaluation	44
CHAPITRE IV MÉTHODOLOGIE		46
4.1	Devis de recherche.....	46
4.2	Instrument de mesure et variables considérées	47
4.2.1	Les connaissances	48
4.2.2	Les attitudes	49
4.2.3	Les réactions	50
4.2.4	Les données sociodémographiques et les sources d'information.....	50
4.2.5	L'assiduité aux rencontres préventives du CALACS	50
4.3	Procédure de recrutement et collecte de données	51
4.4	Considérations éthiques	52
4.5	Participant(es)	53
CHAPITRE V RÉSULTATS		55
5.1	Caractéristiques de l'échantillon.....	55
5.1.1	Sources d'information à propos des agressions à caractère sexuel (n=108)	56
5.2	Effets de la participation au programme de prévention du CALACS sur les connaissances et les attitudes	58
5.2.1	Comparaison entre les filles et les garçons au niveau des connaissances et des attitudes.....	59

5.3	Réactions des jeunes face aux rencontres préventives du CALACS	62
5.3.1	Comparaison entre les filles et les garçons au niveau des réactions	63
5.3.2	Précision sur le degré d'appréciation pour chaque item de l'échelle de réactions	64
5.4	Analyses spécifiques des items de l'échelle de connaissances et d'attitudes	66
5.5	Analyses exploratoires de corrélations entre les variables.....	74
CHAPITRE VI		
DISCUSSION		76
6.1	Les effets observés suite au programme de prévention et les différences selon le genre	76
6.1.1	Analyse des items aux tests de connaissances et d'attitudes.....	79
6.1.2	Sources d'information communes à propos des agressions à caractère sexuel	82
6.2	Recommandations pour le programme de prévention du CALACS.....	85
6.3	Limites et forces de l'étude.....	89
6.4	Recommandations pour les futures évaluations.....	93
6.5	La prévention des agressions sexuelles, une préoccupation qui s'adresse à tous	95
CONCLUSION		98
ANNEXE A		
PRÉSENTATION DU PROGRAMME DE PRÉVENTION DES AGRESSIONS À CARACTÈRE SEXUEL DU CALACS-LAURENTIDES		101
ANNEXE B		
QUESTIONNAIRE AU PRÉTEST ET AU POSTTEST		105
ANNEXE C		
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT		114
ANNEXE D		
CERTIFICAT ÉTHIQUE CIÉR		118
BIBLIOGRAPHIE		120

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
Figure 3.1	Référentiel du modèle théorique utilisé.....	45
Figure 4.2	Progression de l'échantillon.....	54

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 5.1	Caractéristiques de l'échantillon (n=108) 56
Tableau 5.2	Fréquence des sources d'information et résultats des Chi ² selon le genre 57
Tableau 5.3	Effets sur les connaissances et les attitudes entre le T1 et le T2 pour l'échantillon total (n=108)..... 58
Tableau 5.4	Effets sur les connaissances et les attitudes entre le T1 et le T2 selon le genre..... 60
Tableau 5.5	Comparaison entre le score des filles et des garçons à travers le temps (MANOVA) pour les connaissances et les attitudes (n=108) 61
Tableau 5.6	Degré d'appréciation global 63
Tableau 5.7	Degré d'appréciation pour chaque item de l'échelle de réactions (n=108)..... 65
Tableau 5.8	Différence entre les items de connaissances entre le T1 et le T2 (n=108) 68
Tableau 5.9	Différence entre les items d'attitudes entre T1 et T2 (n=108) 71
Tableau 5.10	Items d'attitudes présentant une différence significative entre les filles et les garçons au posttest (n=108)..... 73
Tableau 5.11	Corrélations entre le score de connaissances, le score d'attitudes et le score de réactions pour l'échantillon total (n=108) 75

RÉSUMÉ

Ce projet de mémoire s'inscrit dans une demande d'évaluation provenant du Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (CALACS)-Laurentides, quant à leur programme de prévention des agressions à caractère sexuel offert en milieu scolaire secondaire. Le présent mémoire vise à effectuer l'évaluation partielle des effets à court terme du programme de prévention du CALACS, offert aux jeunes de deuxième secondaire. Les principaux objectifs de cette étude sont : évaluer les effets du programme quant à l'acquisition de connaissances et d'attitudes plus favorables face à la problématique des agressions à caractère sexuel; établir le degré d'appréciation des jeunes à l'égard du programme de prévention du CALACS et examiner les différences possibles entre les filles et les garçons quant à ces trois variables.

Afin de réaliser cette démarche, le modèle de Kirkpatrick élaboré en 1959 (Kirkpatrick, 1998) et de celui de Tyler (1950) (cité dans Nadeau, 1988) ont été sélectionnés. Cette étude propose une méthodologie quantitative et présente un devis de recherche pré-expérimental prétest-posttest, sans groupe témoin. Les principaux résultats de cette évaluation démontrent des différences significatives au niveau des connaissances entre le prétest et le posttest, pour l'échantillon total, pour le groupe des filles, ainsi que pour le groupe des garçons. Quant aux attitudes, une différence significative a aussi été démontrée pour l'échantillon total, ainsi que pour le groupe des filles. Par ailleurs, les garçons n'ont pas amélioré significativement leur score au niveau des attitudes. En ce qui concerne les réactions, l'ensemble de l'échantillon démontre un degré d'appréciation plutôt élevé face au programme. En ce qui a trait aux différences entre les genres, certaines différences significatives ont été décelées entre les filles et les garçons au niveau de la variable d'attitudes, ainsi qu'une différence marginale entre les sexes quant au degré d'appréciation face au programme de prévention.

En raison du manque considérable d'évaluations de programmes, le présent mémoire répond aux recommandations du milieu scientifique (Hébert *et al.*, 2002). De plus, les résultats de cette étude ont permis de formuler des suggestions au CALACS-Laurentides dans l'optique de mieux cerner et répondre aux besoins des jeunes en matière de prévention des agressions à caractère sexuel. Enfin, les différences démontrées quant à certains résultats entre les filles et les garçons indiquent qu'il devrait y avoir une poursuite des réflexions sur cet aspect, afin que chacun puisse bénéficier et retirer des avantages similaires à la suite de la participation au programme de prévention. En terminant, l'ensemble de l'évaluation permet de confirmer la pertinence de la prévention de la problématique des agressions à caractère sexuel à une clientèle jeunesse. Les limites, ainsi que les recommandations pour les futures évaluations sont aussi discutées dans ce mémoire.

Mots-clés : *agressions sexuelles, évaluation de programme, programme de prévention (sexual abuse, school-based prevention programs, effectiveness)*

INTRODUCTION

Les agressions à caractère sexuel (ou les agressions sexuelles) (AS)¹ sont l'une des problématiques sociales des plus importantes au Québec (Gouvernement du Québec, 2001). D'ailleurs, les taux d'incidence et de prévalence des agressions à caractère sexuel demeurent très élevés depuis plusieurs années (Putnam, 2003; Tourigny, Daigneault, Hébert et Wright, 2005). Les statistiques comptabilisées quant aux victimes d'agressions sexuelles démontrent que les jeunes de moins de 18 ans, ainsi que les femmes sont les personnes les plus à risque de subir une agression sexuelle (Collin-Vézina, Hélie et Roy, 2011). De nombreuses conséquences négatives sont associées aux agressions à caractère sexuel. D'ailleurs, l'une des conséquences des plus préoccupantes est le risque de revictimisation chez les personnes ayant déjà vécu une agression sexuelle à l'enfance (Collin *et al.*, 2011; Daigneault, Hébert et McDuff, 2009). De plus, plusieurs conséquences ont des répercussions pouvant perdurer jusqu'à l'âge adulte (Briere et Elliot, 2003).

Au Québec, des Orientations gouvernementales en matière d'agressions sexuelles ont été déterminées en 2001, afin de lutter contre cette problématique sociale (Gouvernement du Québec, 2001). Ces orientations réaffirment que la prévention est une stratégie indispensable auprès des enfants et des adolescent(es) (Gouvernement du Québec, 2001; Lavoie, Robitaille et Hébert, 2000). Plusieurs programmes sont construits et offerts à une clientèle jeunesse afin de prévenir les agressions sexuelles, dont les jeunes sont les plus grandes victimes. Au Québec, tout comme dans le reste du Canada et des États-Unis, plusieurs programmes de prévention sont offerts dans les milieux scolaires. Bien que de nombreux programmes de prévention abordant diverses thématiques telles, la violence dans un contexte amoureux, le harcèlement sexuel, la violence sexuelle, etc. (Lavoie, Hotton-Paquet, Laprise et Joyal Lacerte, 2009) soient offerts dans les milieux scolaires et communautaires, peu d'évaluations

¹ Dans le but d'alléger le texte, l'abréviation AS sera employée pour signifier "agression sexuelle" ou "agression à caractère sexuel", car les deux termes sont employés comme synonymes dans ce mémoire.

formelles sont réalisées, afin de connaître les effets de ces interventions ciblant les enfants et les adolescent(es) (Hébert *et al.*, 2002; National Sexual Violence Resource Center, 2011). L'évaluation de programmes est un processus essentiel dans le domaine de la prévention, car il est fondamental de vérifier les effets que ces programmes peuvent prodiguer aux participants y ayant assisté (Gaudreau, 2001a).

Afin de suivre les recommandations du milieu scientifique, le présent projet de mémoire vise à évaluer une partie du programme de prévention des agressions à caractère sexuel offert par le Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (CALACS)²-Laurentides. Ce programme de prévention est destiné aux adolescent(es) de deuxième, troisième et quatrième secondaire des écoles desservies par la région. Le programme prévoit deux rencontres pour chacun des niveaux et aborde divers thèmes se rapportant directement à la prévention des agressions sexuelles. Le présent projet de mémoire est une étude évaluative visant à vérifier les effets à court terme des rencontres préventives offertes aux jeunes de deuxième secondaire quant aux connaissances, ainsi qu'aux attitudes des jeunes en regard de la problématique des agressions sexuelles. De plus, l'étude vise à connaître le degré d'appréciation des jeunes face aux rencontres auxquelles ils ont participé. Finalement, la présente étude vise également à évaluer si certaines différences existent entre les filles et les garçons ayant participé au programme de prévention sur ces dimensions.

Même si le programme de prévention du CALACS-Laurentides est offert depuis de nombreuses années, ce dernier n'a jamais fait l'objet d'une évaluation formelle. De ce fait, l'alliance entre les milieux communautaires et le milieu de la recherche est essentielle afin de renforcer les stratégies de prévention des agressions sexuelles (Hébert *et al.*, 2002). Cette association entre ces deux domaines permet, entre autres, de vérifier l'efficacité des programmes et ainsi de mieux répondre aux besoins des jeunes en matière de prévention des agressions sexuelles (Brecklin et Forde, 2001). Enfin, cette première phase effectuée dans le cadre de cette étude est un projet pilote visant éventuellement l'élaboration d'une évaluation complète afin de connaître l'efficacité globale de ce programme.

² Dans le but d'alléger ce texte, l'abréviation CALACS sera employée pour signifier Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel dans l'ensemble du mémoire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

En premier lieu, ce chapitre présente la définition de l'agression sexuelle sur laquelle l'ensemble de cette étude est basée. Par la suite, la prévalence, les facteurs de risque des agressions à caractère sexuel, ainsi que les conséquences associées à cette problématique sont exposés. Puis, l'importance des stratégies préventives, ainsi que l'insuffisance des pratiques évaluatives sont aussi abordées. De plus, une section de ce chapitre est consacrée à la description du programme de prévention du CALACS-Laurentides faisant l'objet de la présente évaluation. Cette description permet, entre autres, de mieux saisir le contexte de cette étude. De plus, le chapitre de la problématique vise à démontrer la pertinence de réaliser cette évaluation dans le cadre de ce mémoire. Pour terminer, ce chapitre énonce la question évaluative, les objectifs de l'étude ainsi que les hypothèses de recherche.

1.1 Définition de l'agression sexuelle

Bien que diverses définitions soient proposées en ce qui concerne les agressions sexuelles, cette évaluation de programme se rallie à celle décrite dans le guide sur les Orientations gouvernementales en matière d'agressions sexuelles (Gouvernement du Québec, 2001). Cette définition est d'ailleurs reprise dans l'ensemble des documents les plus récents quant au portrait statistique des agressions à caractère sexuel, aussi connues sous l'appellation d'infractions sexuelles (Gouvernement du Québec, 2011). De plus, le Regroupement québécois des CALACS partage aussi cette définition pour représenter les agressions à caractère sexuel (2000).

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).

Divers gestes peuvent être considérés comme une agression à caractère sexuel. En effet, les agressions à caractère sexuel peuvent prendre de multiples formes tels les attouchements, l'inceste, la prostitution juvénile, la pornographie juvénile, l'exhibitionnisme, le frotteurisme, etc. (Gouvernement du Québec, 2010). Depuis 2008, certains actes criminels ont été ajoutés afin de compléter la définition des infractions à caractère sexuel, soit le voyeurisme, la corruption d'enfants ainsi que le leurre d'enfants au moyen d'un ordinateur dans un but d'assujettir l'enfant à des désirs sexuels. L'ensemble de ces gestes se regroupe sous l'appellation des agressions à caractère sexuel et s'applique, peu importe l'âge, le sexe, l'orientation sexuelle ou l'origine culturelle des personnes impliquées (Gouvernement du Québec, 2012).

1.2 Prévalence et facteurs de risque des agressions sexuelles

Les agressions à caractère sexuel et la violence envers les enfants et les adolescent(es) sont considérées comme un problème de santé publique d'envergure (Putnam, 2003; Tourigny, Gagné, Joly et Chartrand, 2006). Les données canadiennes de 2009 provenant de l'Enquête sociale générale (ESG) indiquent que le portrait global des victimes d'agressions à caractère sexuel est semblable aux années précédentes (Statistiques Canada, 2010). En effet, les taux de victimisation associés aux agressions à caractère sexuel étaient plus élevés chez les jeunes de moins de 18 ans et chez les femmes (Gouvernement du Québec, 2011). En 2009 au Québec, plus de la moitié des victimes (52%) étaient des jeunes filles mineures et les femmes adultes représentaient 31% du portrait des victimes (Gouvernement du Québec, 2011). Enfin ce portrait des victimes d'agressions sexuelles est aussi composé de 14% de garçons de moins de 18 ans. Finalement, 3% de ce portrait des victimes est attribué aux hommes d'âge adulte (Gouvernement du Québec, 2011). L'étude d'Hébert, Tourigny, McDuff et Joly (2009),

réalisée auprès de 804 adultes, démontre que 22,1 % des femmes et 9,7 % des hommes interrogés rapportent avoir vécu une agression sexuelle avant l'âge de 18 ans. Bergeron et Hébert (2006) mentionnent d'ailleurs que la majorité des agressions sexuelles vécues par les participantes de leur étude ont été perpétrées avant l'âge de 12 ans et se poursuivent de façon chronique. Finalement, de nombreux auteurs s'accordent pour dire qu'en effet, la majorité des agressions à caractère sexuel sont perpétrées sur des jeunes âgés de moins de 18 ans (Black, Heyman et Slep, 2001; Collin-Vézina, Hélie et Trocmé, 2010; Putnam, 2003; Tourigny *et al.*, 2005).

Même si les enfants âgés entre 6 à 12 représentent la clientèle la plus fréquemment déclarée aux Directions de la protection de la jeunesse (DPJ) en ce qui a trait aux agressions sexuelles (Association des Centres jeunesse du Québec, 2010), les adolescent(es) demeurent aussi une population très à risque de subir une agression sexuelle (Agence de santé publique du Canada, 2006; Trocmé, Tourigny, MacLaurin et Fallon, 2003). En regard du portrait des signalements d'agressions sexuelles réalisé par Tourigny *et al.* (2005), celui-ci indique que la tranche d'âge de 13 à 17 ans représente plus de 40 % des signalements fondés qui sont effectués aux DPJ. Le bilan des signalements, conformément à la Loi de la protection de la jeunesse (LPJ), indique que les agressions à caractère sexuel représentent 10,7% de tous les cas dénoncés au courant de l'année 2009-2010 (Association des Centres jeunesse du Québec, 2010). Dans leur recension des écrits, Lavergne et Tourigny (2000), concluent que parmi l'ensemble des enfants déclarés pour maltraitance au service de protection de la jeunesse, 10 à 12% d'entre eux ont subi une agression sexuelle. Une autre étude, reposant sur un échantillon de 7 672 enfants, démontre que 11% des investigations effectuées sur ces jeunes étaient liées aux agressions à caractère sexuel (Trocmé *et al.*, 2003). En 2010, les États-Unis enregistraient un taux de 9,2% de cas d'agressions à caractère sexuel sur l'ensemble des cas de négligence aux services de protection à l'enfance (U.S. Department of Health and Human Services, 2010). De manière plus distincte au Québec, 5 293 agressions sexuelles et autres infractions d'ordre sexuel ont été enregistrées par les corps policiers au courant de l'année 2009 (Gouvernement du Québec, 2011).

Les agressions sexuelles, dont les jeunes de 12 à 18 ans sont à risque de vivre, peuvent aussi se traduire par de la violence sexuelle subie dans le cadre d'un contexte amoureux (Fernet,

2002; Putnam, 2003). La violence sexuelle peut donc se produire sous la forme de harcèlement sexuel, de menaces et/ou de pression en vue d'obtenir des faveurs ou des relations sexuelles (Finkelhor, 2009; Flores, Lemieux Breton, Hamel, Lavoie et Rondeau, 2005; Lavoie et Vézina, 2001). Lavoie et Vézina (2002) estiment qu'il y aurait entre 6,4% et 10,9% des adolescentes de 16 ans ayant été en relation amoureuse durant l'année précédente, qui auraient subi au moins un épisode de violence sexuelle de la part de leur partenaire. Ces mêmes auteurs indiquent que 4% des jeunes du même âge auraient eu recours à une forme de violence sexuelle envers leur partenaire.

En lien avec les taux de prévalence mentionnés ci-haut, les études effectuées sur la problématique des agressions sexuelles indiquent que plusieurs facteurs de risque et caractéristiques sont communément associés à la victimisation sexuelle. En premier lieu, la recension des écrits de Black *et al.* (2001) indique que les filles sont plus susceptibles que les garçons de vivre une agression sexuelle et que la période de l'adolescence demeure aussi risquée. Les cas d'agressions sexuelles enregistrés dans les services québécois de protection de la jeunesse démontrent aussi que les adolescent(es), particulièrement les filles, représentent une clientèle vulnérable à subir de la violence sexuelle (Hébert, Cyr et Tourigny, 2011). De plus, certains auteurs indiquent que les filles seraient plus à risque que les garçons de subir de la violence sexuelle intrafamiliale (Tourigny *et al.*, 2005; Villeneuve Cyr et Hébert, 2011). Dans cette même lignée, une étude réalisée auprès de femmes ayant déjà été victimes d'agressions sexuelles, mentionne qu'une proportion de 71,2% de ces participantes a indiqué avoir un lien intrafamilial avec leur agresseur (Bergeron et Hébert, 2006). En effet, dans la majorité des cas, soit 86% des victimes mineures, l'agresseur est une personne connue de la victime (Gouvernement du Québec, 2001; Statistiques Canada, 2010).

De plus, chez les enfants, le fait de vivre ou d'avoir vécu des difficultés familiales comme de la négligence parentale ou une supervision parentale inadéquate peut accroître les risques de victimisation sexuelle en raison d'un état de plus grande vulnérabilité (Tourigny et Baril, 2011). Des chercheurs indiquent que certaines caractéristiques personnelles chez les jeunes telles, les problèmes de comportement, l'isolement, le fait d'avoir été victime de maltraitance physique et/ou sexuelle par le passé, peuvent aussi mettre ces jeunes dans un état de vulnérabilité plus grand et ainsi les exposer davantage à la victimisation sexuelle (Hébert *et*

al., 2011). D'autres facteurs sont aussi associés à un risque plus élevé de violence sexuelle dont les personnes vivant avec une déficience intellectuelle, un handicap physique ou avec un problème de santé mentale (Black *et al.*, 2001). Finalement, les jeunes filles et les femmes autochtones sont trois fois plus à risque de subir divers types de violence, dont des agressions sexuelles (Brennan, 2011).

En somme, sachant que l'agression sexuelle est l'acte criminel le moins dénoncé aux autorités policières, il devient difficile d'identifier avec exactitude le nombre réel de victimes (Gouvernement du Québec, 2010; National Sexual Violence Resource Center, 2011). D'ailleurs, plusieurs agressions sexuelles vécues à l'enfance ne sont jamais dévoilées à l'entourage et donc, aucun signalement n'est effectué dans les Centres de protection de la jeunesse (Gouvernement du Québec, 2010). En ce sens, certains auteurs mentionnent que les agressions sexuelles intrafamiliales sont habituellement de plus longue durée en raison de la réticence à dévoiler la situation à l'extérieur du nid familial (London, Bruck, Wright et Ceci, 2008; Tourigny *et al.*, 2005). Selon certaines études, les hommes seraient plus nombreux à ne pas dévoiler l'agression sexuelle subie comparativement aux femmes (Hébert *et al.*, 2009; London *et al.*, 2008):

Ainsi, en raison de ces nombreuses caractéristiques et facteurs prédisposants à accroître les risques qu'une personne puisse subir une agression sexuelle, il importe de mettre en place des stratégies préventives primaires, secondaires et tertiaires, afin de tenter de prévenir et déceler les cas d'agressions sexuelles chez les populations à risque (Anderson et Whiston, 2005; Davis et Gidycz, 2000; National Sexual Violence Resource Center, 2011; Wurtele et Owens, 1997).

1.3 Conséquences des agressions sexuelles

De nombreuses conséquences négatives sont associées aux agressions sexuelles (Briere et Elliot, 2003; Classen, Paresh et Aggarwal, 2005; Putnam, 2003). En effet, les symptômes découlant d'un vécu d'agression sexuelle à l'enfance peuvent affecter les sphères physiques, psychologiques, sociales et sexuelles de la victime et peuvent perdurer jusqu'à l'âge adulte (Briere et Elliot, 2003; Gouvernement du Québec, 2012). Une étude d'envergure (Dube *et al.*, 2005) effectuée auprès de 17 337 participants adultes, dénote que les victimes d'agressions

sexuelles à l'enfance sont plus susceptibles d'avoir des problèmes apparents dans différents contextes de vie, soit des problèmes d'adaptation, de dépendance aux drogues et/ou à l'alcool ou encore au niveau du fonctionnement dans leurs relations interpersonnelles. En plus, la perte d'estime de soi, les troubles de comportement, les difficultés scolaires et les difficultés à établir des relations amoureuses saines sont aussi des répercussions généralement associées aux agressions à caractère sexuel (Paolucci, Genuis et Violato, 2001; Putnam, 2003; Tremblay, Rondeau et Bélanger, 2000).

Un rapport de recherche du Cri-Viff (Damant *et al.*, 2001), corrobore par le biais d'une recension des écrits, les autres études quant aux séquelles spécifiquement associées aux agressions sexuelles. Ce rapport indique que les victimes d'agressions à caractère sexuel peuvent souffrir de détresse psychologique, passant de l'anxiété à la dépression pouvant aller jusqu'aux idéations ou aux tentatives de suicide. Enfin, les enfants et adolescent(es) ayant subi une agression sexuelle ont davantage tendance à présenter des comportements intériorisés (peur, anxiété, signe dépressif) ou extériorisés (crise, colère) (Banyard, Williams et Siegel, 2004). En plus des conséquences citées ci-dessus, le fait d'avoir subi une agression à caractère sexuel à l'enfance peut entraîner un syndrome de stress post-traumatique (Lavoie et Vézina, 2002; Maikovich, Koenen et Jaffee, 2009). De surcroît, le fait d'être victime d'agressions sexuelles durant l'enfance ou de vivre de la violence sexuelle lors d'une relation amoureuse à l'adolescence sont des facteurs prédisposants au développement d'un trouble alimentaire, tel que l'anorexie et/ou la boulimie (Steigner *et al.*, 2010; Wonderlich *et al.*, 2001).

Finalement, une autre conséquence très préoccupante en ce qui a trait aux agressions sexuelles vécues durant l'enfance, est le risque de revictimisation (Classen *et al.*, 2005; Tourigny *et al.*, 2006). Plusieurs chercheurs soutiennent que les jeunes ayant vécu une agression à caractère sexuel à l'enfance sont plus vulnérables à subir divers types de violence (physique, psychologique et sexuelle) à l'adolescence, ainsi qu'à l'âge adulte (Paolucci *et al.*, 2001; Putnam, 2003). L'équipe de chercheurs de Classen *et al.* (2005) ayant effectué une étude spécifique sur la revictimisation, indique qu'il y aurait environ deux victimes d'agression sexuelle sur trois qui subiraient un autre épisode d'agression à caractère sexuel au cours de leur vie. Dans le cadre de l'étude réalisée par Bergeron et Hébert (2006), 71,9% des

femmes ont affirmé avoir subi plus d'une agression sexuelle. À l'intérieur de cette proportion, 17,2% dévoilent avoir vécu deux agressions sexuelles, 20,3% rapportent trois agressions sexuelles et 34,4% des femmes mentionnent avoir subi quatre agressions sexuelles au cours de leur vie. Il importe de mentionner que ces taux représentent des agressions sexuelles perpétrées par différents agresseurs. Toujours dans cette même étude, un total de 167 agressions sexuelles sont répertoriées pour l'ensemble des 64 femmes de l'échantillon. Ce nombre élevé d'agressions à caractère sexuel permet de conclure à un taux considérablement élevé de revictimisation sexuelle (Bergeron et Hébert, 2006). La revictimisation se manifeste aussi à travers diverses formes de violence que peuvent vivre ces femmes au cours de leur vie. Les données de Bergeron et Hébert (2006) démontrent que les femmes de leur étude ont été exposées de façon très répétitive au cours de leur vie. En effet, il est possible de remarquer que 83% de ces femmes ont été victimes de violence conjugale de la part de leur partenaire actuel ou d'un ancien partenaire. De plus, 79,4% des participantes dévoilent avoir été témoins ou victimes de violence familiale (Bergeron et Hébert, 2006). Enfin, la violence sexuelle vécue au sein de certains couples adolescents, fait aussi partie des risques de revictimisation qu'un jeune peut vivre lorsqu'il a déjà subi une agression sexuelle à l'enfance (Lavoie, Hébert, Vézina et Dufort, 2001). Ces mêmes auteurs indiquent d'ailleurs que la violence sexuelle vécue à l'enfance et à l'adolescence serait souvent annonciatrice des risques plus élevés de subir de la violence à l'âge adulte. L'ensemble de ces données permet de bien saisir l'ampleur de cette préoccupation concernant cette conséquence, qu'est la revictimisation.

En somme, la revictimisation est un élément primordial qui renchérit l'importance des interventions préventives offertes aux jeunes en lien avec les agressions à caractère sexuel. L'accent mis sur le risque de revictimisation est particulièrement essentiel auprès des jeunes ayant déjà vécu une expérience de violence sexuelle par le passé, afin de prévenir d'autres épisodes du même genre (Tremblay *et al.*, 2000).

1.4 L'importance des stratégies préventives auprès des jeunes

En tenant compte de l'ampleur des agressions à caractère sexuel ainsi que des conséquences qui y sont associées, il importe de s'intéresser aux différentes stratégies préventives visant à

contrer ce phénomène inquiétant (Flores *et al.*, 2005; Hébert *et al.*, 2002 ; Lavoie *et al.*, 2000; Morrison, Hardison, Mathew et O'Neil, 2004). La diversité au niveau des stratégies préventives est essentielle pour lutter plus efficacement contre cette problématique (Bergeron et Hébert, 2011; Normandeau, Damant et Rinfret-Raynor, 2004). Dans une perspective écologique, la prévention doit être réalisée auprès de l'ensemble de la communauté, donc auprès des jeunes, des parents, de l'entourage, des intervenant(es) scolaires et communautaires, ainsi que des médias (Bergeron et Hébert, 2011; Finkelhor, 2009; Nation *et al.*, 2003; National Sexual Violence Resource Center, 2011). Ce modèle de prévention vise à ce que la problématique des agressions sexuelles soit considérée comme un réel problème de santé publique et vise ultimement la diminution de la prévalence des agressions sexuelles (Renk, Liljequist, Steinberg, Bosco et Phares, 2002; Zwi *et al.*, 2009).

Plusieurs auteurs soutiennent que la prévention doit débiter le plus tôt possible dans la vie des jeunes (Anderson et Whiston, 2005; Normandeau *et al.*, 2004; Topping et Barron, 2009; Tutty, 2002). En effet, la prévention devrait être un processus continu débutant en bas âge et se poursuivant tout au long du cheminement scolaire (Davis et Gidycz, 2000; Normandeau, Damant et Rinfret-Raynor, 2002). Pour rejoindre les enfants et les adolescent(es), les programmes peuvent être dispensés dans plusieurs milieux, tels les centres communautaires, les maisons de jeunes, les Centres jeunesse, ainsi que les écoles primaires et secondaires (National Sexual Violence Resource Center, 2011; Normandeau *et al.*, 2004). Toutefois, le milieu scolaire demeure un endroit privilégié pour implanter des programmes de prévention, car c'est un lieu de socialisation qui favorise les apprentissages tout en permettant de rejoindre plusieurs jeunes en même temps (Libeau Mousset, 2005; Normandeau *et al.*, 2004; Topping et Barron, 2009; Zwi *et al.*, 2009). Les programmes de prévention destinés aux jeunes visant à contrer les agressions sexuelles et la violence dans les relations amoureuses sont des stratégies fondamentales devant être exploitées afin d'intervenir sur cette problématique sociale affectant particulièrement les enfants et les adolescent(es) (Anderson et Whiston, 2005; Lavoie et Vézina, 2002).

1.5 L'insuffisance des évaluations sur les pratiques éducatives

L'évaluation est un processus essentiel qui vise, entre autres, à mesurer l'efficacité d'un programme donné (Gaudreau, 2001a; Nadeau, 1988; Normandeau *et al.*, 2004). Malgré le fait que certains programmes de prévention soient intégrés dans les milieux scolaires et communautaires auprès d'une clientèle jeunesse, peu d'évaluations formelles sont réalisées, empêchant ainsi de vérifier les effets sur les jeunes ayant assisté à un programme de prévention (Brecklin et Forde, 2001; Daigneault, Michaud, Hébert, Caron et McDuff, 2011; Finkelhor, 2009; Hébert *et al.*, 2002; Morrison *et al.*, 2004). L'ensemble de la démarche évaluative permet donc de proposer des recommandations dans le but d'adapter le programme visé aux besoins des jeunes, afin que ces derniers en retirent un maximum de bénéfices (National Sexual Violence Resource Center, 2011; Normandeau *et al.*, 2002).

Plusieurs chercheurs affirment que l'évaluation des programmes de prévention ou d'éducation peut contribuer à valider l'efficacité et consolider la pertinence du programme en question (Gaudreau, 2001b; Hébert *et al.*, 2002; Tutty, 2002). Les chercheurs recommandent de considérer les variables de connaissances et d'attitudes dans les évaluations, afin de vérifier les objectifs proximaux des programmes, car ces variables sont en quelque sorte des prédicteurs d'éventuels changements sur le plan des comportements (Anderson et Whiston, 2005; Gaudreau, 2001b; Tutty, 1997).

Malgré l'insuffisance d'études évaluatives (Gaudreau, 2011; Hébert *et al.*, 2002), certains programmes québécois ont été évalués au cours des dernières années. Ainsi, une section spécifique dans le chapitre de l'état des connaissances présente un portrait global de quatre programmes québécois ayant reçu une évaluation formelle. Les programmes de prévention décrits visant une clientèle adolescente sont *ViRAJ*, *PASSAJ*, *J'AVISE* et *Viol-Secours*. En lien avec l'insuffisance des évaluations de programmes, la section suivante vise à décrire globalement le programme de prévention des agressions à caractère sexuel du CALACS-Laurentides, dans le but de mieux saisir le contexte de la présente évaluation réalisée dans le cadre de ce mémoire.

1.6 Description du programme de prévention des agressions à caractère sexuel du CALACS-Laurentides

Au Québec, près de quarante CALACS sont actifs et près de 25 d'entre eux font partie du Regroupement québécois des CALACS (RQCALACS, 2012). Le réseau des CALACS existe depuis les années soixante-dix, afin de mener une lutte contre les crimes à caractère sexuel avec une philosophie féministe comme approche privilégiée. Encore aujourd'hui, les fondements des CALACS suivent cette ligne de pensée en adoptant des valeurs telles que l'égalité des sexes, la solidarité, le respect et la promotion des relations amoureuses et sexuelles saines. La principale mission des CALACS est de sensibiliser et de conscientiser la population générale à la problématique des agressions à caractère sexuel. Cette mission se concrétise par trois volets d'activités et de services offerts. Le premier volet se rapporte à l'aide directe, soit par la relation d'aide, l'intervention de groupe, l'écoute téléphonique et l'accompagnement. Le deuxième volet vise la prévention et la sensibilisation de la problématique par le biais d'animations dans les écoles, de formations et de conférences offertes auprès d'intervenant(es) et d'enseignant(es). Finalement, le troisième volet est en lien avec la mobilisation visant à initier des changements sociaux, politiques et juridiques afin de lutter contre la violence faite aux femmes et aux enfants.

Déjà implanté depuis plus de 15 ans dans plusieurs écoles de la région desservie par le CALACS-Laurentides, le «Programme de prévention des agressions à caractère sexuel» présente les trois objectifs principaux suivants : 1) informer sur la réalité des agressions à caractère sexuel, 2) agir pour contrer les agressions à caractère sexuel et leurs impacts et 3) promouvoir des rapports égalitaires entre les femmes et les hommes. Le programme s'adresse aux jeunes âgés entre 13 à 16 ans en milieu scolaire et propose deux rencontres pour chacun des niveaux de secondaire II, III et IV. Le programme est d'abord présenté à l'équipe de la direction de l'école intéressée à intégrer ce dernier à son cursus scolaire. Puis, préalablement aux rencontres dispensées aux jeunes, une formation de deux jours est offerte aux enseignant(es) et au personnel de soutien. Lorsque le programme de prévention est proposé pour la première fois dans une école, les rencontres sont offertes progressivement sur une période de trois ans, celles-ci débutant avec les jeunes de deuxième secondaire, puis de troisième et enfin de quatrième secondaire.

Chaque rencontre, animée par une intervenante qualifiée du CALACS, aborde une thématique différente selon le niveau et l'âge des élèves. Plusieurs objectifs spécifiques sont liés aux thématiques abordées dans le programme, ceux-ci sont présentés à l'Annexe A. La première rencontre s'adressant aux jeunes de secondaire II aborde la définition, les différentes formes d'agressions à caractère sexuel, ainsi que la notion de consentement. La deuxième rencontre sert à déconstruire les mythes ancrés dans la société à propos des agressions à caractère sexuel : les mythes concernent autant les victimes, que les agresseurs. Cette rencontre permet aux jeunes de mieux connaître la réalité quant à cette problématique et ainsi de porter un regard critique sur ce qui est véhiculé à ce propos. Au niveau des élèves de troisième secondaire, les rencontres abordent l'hypersexualisation, la culture pornographique en lien avec les agressions sexuelles, puis les manifestations et les conséquences de la violence dans les relations amoureuses. Finalement, les rencontres de quatrième secondaire permettent aux jeunes de mieux comprendre le vécu d'une victime d'agression sexuelle, d'identifier les réactions aidantes face au dévoilement d'un(e) ami(e) victime d'agression sexuelle et d'aborder l'exploitation sexuelle. L'Annexe A, en plus des objectifs du programme, décrit de manière spécifique les activités réalisées dans chacune des rencontres.

L'ensemble du programme comprend des rencontres composées d'activités pédagogiques diversifiées visant l'acquisition de nouvelles connaissances et le développement d'attitudes. Les activités pédagogiques privilégiées sont de brefs exposés magistraux, des activités de type mythes et réalités, des activités en sous-groupes, des visionnements et des discussions en grand groupe. Ces discussions sont réalisées dans l'optique de favoriser la réflexion et l'esprit critique des jeunes. Plusieurs mises en situation sont aussi utilisées afin que les jeunes puissent reconnaître une situation d'agression sexuelle. Ces outils didactiques sont employés à plusieurs reprises à travers le déroulement du programme, en vue d'augmenter les connaissances des jeunes et ainsi de favoriser des attitudes plus favorables face à la problématique des agressions sexuelles.

N'ayant jamais fait l'objet d'une évaluation formelle, l'équipe du CALACS-Laurentides a démontré son intérêt à connaître l'efficacité et le degré d'appréciation des élèves à l'égard de ce programme. Bien que celui-ci soit déjà implanté dans plusieurs écoles de la région desservie par le CALACS, les intervenantes désiraient savoir dans quelle mesure les jeunes

ayant participé au programme ont amélioré leurs connaissances et modifier leurs attitudes quant à la problématique des agressions à caractère sexuel. Ce mémoire consiste en un projet pilote visant l'évaluation des deux premières rencontres du programme s'adressant aux jeunes de deuxième secondaire. L'évaluation complète du programme est d'ailleurs souhaitée par l'organisme au cours des prochaines années. Celle-ci comprendrait tous les niveaux participant au programme ainsi que les nouvelles activités créées pour les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE). Celles-ci seront expliquées dans une section ultérieure.

1.7 Pertinence de cette évaluation du programme de prévention des agressions à caractère sexuel du CALACS-Laurentides

Comme c'est le cas pour plusieurs programmes de prévention, le programme du CALACS-Laurentides n'a jamais bénéficié d'une évaluation formelle visant à en connaître son efficacité. Certains chercheurs s'accordent pour affirmer que trop peu de programmes bénéficient d'une évaluation formelle et ainsi, peu connaissent les effets réels de leur programme (Gaudreau, 2011; Hébert *et al.*, 2002; Tutty, 2002). Provenant d'une demande formulée par l'organisme, ce projet pilote vise à réaliser une évaluation formelle d'une partie du programme offert en milieu scolaire. Ainsi, cette étude répond aux recommandations formulées par le milieu de la recherche, puisque l'évaluation de programmes en milieu scolaire et communautaire représente une démarche fortement préconisée et conseillée (Hébert *et al.*, 2002; Topping et Barron, 2009). Ainsi, l'évaluation réalisée dans le cadre de ce mémoire vise à connaître les effets à court terme d'une partie du programme de prévention des agressions à caractère sexuel élaboré par le CALACS-Laurentides, soit les deux rencontres offertes aux jeunes de deuxième secondaire. L'évaluation vise à mesurer les changements au niveau des connaissances et des attitudes, ainsi que le degré d'appréciation des jeunes suite à leur participation au programme.

En terminant, ce projet est également pertinent au plan social, puisque ce dernier mène à des constats concernant les rencontres. Ainsi, les points forts et ceux à améliorer sont soulevés suite aux résultats analysés. Ces recommandations visent la bonification du programme, afin de mieux répondre aux besoins des jeunes en matière de prévention quant à la problématique

des agressions sexuelles. Suite à cette évaluation, le CALACS-Laurentides pourra appuyer davantage la pertinence d'effectuer de la prévention quant à cette problématique sociale affectant en grande majorité des jeunes. D'autant plus que le milieu scolaire est un milieu riche pour intervenir, car plusieurs jeunes sont présents dans un cadre captif. Par ailleurs, les milieux communautaires peuvent aussi bénéficier d'un programme comme celui-ci, afin de rejoindre les jeunes plus marginalisés. Cette phase initiale a été réalisée dans l'optique de poursuivre éventuellement l'évaluation complète du programme, afin de mesurer les effets de la totalité du programme préventif.

1.8 Question évaluative, objectifs et hypothèses

La mise en contexte présentée précédemment dans la problématique, ainsi que l'ensemble des informations relatées dans l'état des connaissances permettent de confirmer la pertinence de cette évaluation du programme de prévention des agressions à caractère sexuel. Ce mémoire de recherche vise à répondre à la question évaluative suivante :

1. Quels sont les effets, à court terme, relatifs à la participation des jeunes de deuxième secondaire au programme de prévention des agressions à caractère sexuel offert par le CALACS-Laurentides ?

Afin de répondre plus précisément à cette question évaluative, trois objectifs principaux sont poursuivis dans cette étude. Les objectifs se rapportent aux éléments du programme évalués, afin de vérifier l'efficacité des rencontres offertes aux adolescent(es). Ces objectifs sont les suivants :

1. Vérifier les effets du programme de prévention du CALACS-Laurentides quant à l'acquisition de connaissances et d'attitudes plus favorables face à la problématique des agressions à caractère sexuel.
2. Établir le degré d'appréciation des jeunes à l'égard du programme de prévention des agressions à caractère sexuel du CALACS-Laurentides.
3. Examiner les différences possibles entre les filles et les garçons quant à ces trois variables.

Suite aux objectifs décrits ci-contre, les hypothèses suivantes sont formulées en s'appuyant sur les écrits consultés pour l'état des connaissances présenté au prochain chapitre :

- H1: Les élèves ayant participé aux deux rencontres du CALACS-Laurentides auront augmenté leurs connaissances face à la problématique des agressions à caractère sexuel.
- H2: Les élèves ayant participé aux deux rencontres du CALACS-Laurentides auront des attitudes plus favorables face à la problématique des agressions à caractère sexuel.
- H3: Suite à leur participation au programme de prévention du CALACS-Laurentides, les filles présenteront des scores plus élevés que les garçons quant à la variable des attitudes.

En plus des objectifs identifiés précédemment, la présente étude vise aussi un objectif secondaire qui n'est pas nécessairement en lien avec l'évaluation du programme de prévention du CALACS. Le questionnaire utilisé dans le cadre de ce mémoire est inspiré d'un instrument de mesure déjà validé et soumis à l'examen de quatre juges dans le cadre d'une thèse doctorale (Bergeron, 2012). Puisque le questionnaire initial était destiné à une clientèle adulte, des ajustements ont été apportés afin de l'adapter aux adolescent(es). Par conséquent, la cueillette de données a donc été utile pour examiner les qualités métriques de la version adaptée du questionnaire. L'ensemble des informations pertinentes quant à cet objectif est présenté dans le chapitre III *Méthodologie*.

CHAPITRE II

ÉTAT DES CONNAISSANCES

La première section de ce chapitre vise tout d'abord à connaître les facteurs de succès des programmes de prévention offerts à une clientèle jeunesse. La deuxième partie, quant à elle, porte sur la description des études évaluatives effectuées, principalement sur quatre programmes québécois de prévention des agressions sexuelles et de la violence dans les relations amoureuses. Enfin, les limites des études antérieures seront présentées en troisième point permettant ainsi de cibler des recommandations pour de futures évaluations.

2.1 Les facteurs de succès des programmes de prévention

Plusieurs facteurs et éléments permettent le succès des programmes de prévention. Tout d'abord, plusieurs auteurs suggèrent que la réalisation de stratégies préventives dans le cadre du modèle écologique constitue un des principaux facteurs de succès pour l'efficacité de la prévention des agressions à caractère sexuel (Anderson et Whiston, 2005; Finkelhor, 2009). Certains chercheurs mentionnent aussi que la combinaison des interventions préventives auprès des jeunes, des parents, du personnel enseignant et des intervenant(es) est très bénéfique et augmente l'impact d'un programme de prévention (Finkelhor, 2009; Nation *et al.*, 2003; Renk *et al.*, 2002). À titre d'exemple, les programmes semblent plus efficaces lorsque le personnel d'une école a préalablement reçu une formation préparatoire, avant que le programme soit dispensé aux élèves, car cela rend l'ensemble des intervenant(es) de l'environnement scolaire plus sensible et concerné par la problématique (Nation *et al.*, 2003; Tutty, 2002).

En effet, la prévention des agressions sexuelles doit se réaliser dans un esprit de concertation parmi les acteurs impliqués dans la vie des jeunes. Bien qu'il soit utile que les enseignant(es)

reçoivent une formation quant à cette problématique, il n'en demeure pas moins qu'un autre facteur de succès soit lié à la personne qui octroie le programme. En effet, Tutty (2002) indique que les programmes offerts par des intervenant(es) externes provenant de milieux spécialisés sur le sujet démontrent de plus grands avantages pour la prévention. Tout d'abord, il s'agit de professionnel(les) ayant une connaissance élevée et spécifique des caractéristiques de la problématique des agressions sexuelles et qui sont à l'aise d'aborder cette thématique. De plus, lorsqu'offert par des intervenant(es) formé(es) spécialement pour dispenser les activités préventives, la possibilité qu'un programme soit donné plus uniformément aux différents groupes de jeunes est plus élevée. En effet, la combinaison formée d'un(e) expert(e) et d'enseignant(es) ayant reçu une formation sur le sujet est optimale, car suite à la participation à un programme de prévention, un(e) jeune pourrait davantage vouloir se confier à une personne qu'il connaît et en qui il a confiance (Tutty, 2002).

La majorité des programmes visant une clientèle jeunesse sont offerts dans des milieux scolaires (Morrison *et al.*, 2004; Topping et Barron, 2009). Outre la maison, l'école est le principal environnement des jeunes, en plus d'être un lieu de socialisation important (Normandeau *et al.*, 2004). L'école constitue un facteur de succès pour le lieu d'implantation des programmes, car cela permet de rejoindre un maximum de jeunes dans un cadre captif favorisant les apprentissages (National Sexual Violence Resource Center, 2011). Bien que tous s'accordent pour dire que l'école est un lieu très favorable pour les programmes, Topping et Barron (2009) mentionnent que lors de l'élaboration et de l'implantation, les programmes sont assujettis aux contraintes du milieu scolaire. Ces contraintes sont habituellement liées au temps, c'est-à-dire que le temps accordé pour dispenser des rencontres préventives peut être restreint en raison du cursus scolaire déjà établi. De plus, les écoles n'ont pas toujours des périodes de mêmes durées, donc les programmes doivent s'adapter selon les milieux. Il peut aussi s'agir de contraintes financières, de par la difficulté des écoles à offrir une multitude de programmes sur divers sujets durant l'année scolaire. Par ailleurs, en plus des milieux scolaires, les programmes peuvent aussi être offerts dans des milieux communautaires, comme les maisons de jeunes et les organismes communautaires, afin de rejoindre une population jeunesse peut-être plus marginalisée (Finkelhor, 2009; Morisson *et al.*, 2004; National Sexual Violence Resource Center, 2011). Le fait d'intégrer de manière systématique un programme spécifiquement lié à la prévention des agressions à

caractère sexuel serait en soi un facteur de succès. En effet, en plus d'assurer une continuité dans les interventions, cela permettrait d'instaurer un climat d'intolérance face à des comportements d'agressions à caractère sexuel, dont le harcèlement sexuel et la violence dans les relations amoureuses (Tutty, 2002).

La recension des écrits de Nation *et al.* (2003) détermine que les programmes de prévention qui sont soigneusement conçus et qui présentent une implantation solide dans le milieu sont généralement plus efficaces. En ce qui a trait à l'implantation d'un programme dans un milieu, il importe aussi de vérifier si le programme est dispensé conformément à ce qui a été prévu lors de l'élaboration de ce dernier. Par ailleurs, bien que ce type d'évaluation soit rarement réalisé, il est tout de même intéressant de prendre en considération cet aspect dans l'efficacité globale d'un programme (Daigneault, Michaud *et al.*, 2011).

Les facteurs de succès des programmes de prévention se rapportent aussi à la durée des interventions ou des rencontres prodiguées aux jeunes (Nation *et al.*, 2003). Certaines recensions des écrits indiquent d'ailleurs que les programmes offrant plusieurs sessions d'apprentissage semblent être plus efficaces (Anderson et Whiston, 2005; Topping et Barron, 2009). Tout comme les chercheurs précédents, Davis et Gidycz (2000) soutiennent que les programmes de prévention devraient proposer des interventions offertes sur plus de quatre sessions d'apprentissage.

En ce sens, le dosage d'exposition est l'un des facteurs de succès fréquemment relevés par les auteurs. D'ailleurs, certains chercheurs suggèrent de débiter l'exposition au contenu préventif le plus tôt possible dans la vie des jeunes, afin d'assurer une continuité dans les interventions et ainsi d'optimiser l'efficacité de la prévention (Davis et Gidycz, 2000; Tutty et Bradshaw, 2007). Le fait d'amorcer la prévention des agressions sexuelles auprès des enfants d'âge préscolaire et primaire et que cette prévention se poursuive à l'adolescence permet une meilleure intégration des notions abordées au cours des différents programmes (Davis et Gidycz, 2000).

En plus de la prévention primaire visant un public élargi (Morrison *et al.*, 2004), les programmes abordant la problématique des agressions sexuelles dans les écoles secondaires misent aussi sur la prévention secondaire et tertiaire (Libeau Mousset, 2005). Puisque les

adolescent(es) représentent une clientèle à risque de vivre une agression sexuelle et/ou de la violence sexuelle dans un contexte de relations amoureuses, la prévention permet d'augmenter leurs connaissances, leurs attitudes et leurs habiletés quant à cette problématique. Le but de la prévention secondaire est de prévenir une éventuelle agression à caractère sexuel chez des jeunes n'ayant jamais été victimes ou encore de dépister hâtivement ceux ayant déjà subi une agression sexuelle (Libeau Mousset, 2005). La prévention tertiaire s'opère davantage par le biais de l'intervention et permet plutôt de venir en aide aux jeunes ayant déjà été victimes d'agressions sexuelles par le passé, se retrouvant donc à risque de subir de la revictimisation. L'intervention permet aussi de tenter de réduire les conséquences qui sont associées à un vécu d'agression sexuelle (Classen *et al.*, 2005; Finkelhor, 2009).

La prévention réalisée auprès des enfants du primaire vise principalement à les amener à développer leurs habiletés à reconnaître une situation abusive pouvant s'apparenter à une agression à caractère sexuel, ainsi que leur capacité d'affirmation de soi afin de dévoiler une telle situation à un adulte de confiance (Hébert *et al.*, 2002; Wurtele et Owens, 1997). De manière plus spécifique à la clientèle visée dans ce mémoire, il est possible de constater que la majorité des programmes de prévention offerts aux adolescent(es), comprennent deux problématiques prédominantes, soit la violence générale dans les relations amoureuses et les agressions à caractère sexuel (Flores *et al.*, 2005; Lavoie et Vézina, 2002; Tremblay *et al.*, 2000). Ainsi, lorsque le programme n'est pas uniquement spécifique aux agressions sexuelles, la prévention de celles-ci est généralement intégrée à travers la thématique de la violence dans le cadre de fréquentations amoureuses (Hébert *et al.*, 2002). Ces programmes visent, à prime abord, à fournir des outils aux jeunes afin qu'ils puissent reconnaître une situation potentielle de violence dans le cadre d'une fréquentation amoureuse. Ces programmes ont, comme thématique principale, la promotion des relations amoureuses saines et des rapports égalitaires (Normandeau *et al.*, 2002). En plus, la prévention offerte à la clientèle adolescente vise ultimement à changer les attitudes des jeunes face à des comportements de violence (Hébert *et al.*, 2002). Certains programmes québécois sont largement connus puisqu'ils ont été diffusés et évalués formellement, c'est pourquoi ils seront présentés à la section 2.2 (*ViRAJ, PASSAJ, J'AVISE et Viol-Secours*). Ces programmes abordent comme thématiques principales, la prévention de la violence dans les relations amoureuses, le harcèlement sexuel, ainsi que les agressions à caractère sexuel.

Au niveau du secondaire, les programmes plus spécifiques à la problématique des agressions sexuelles précisent tout d'abord la définition et les caractéristiques des agressions à caractère sexuel tout en exposant les diverses formes qu'elles peuvent prendre (Davis et Gidycz, 2000; Finkelhor, 2009). Cela permet aux jeunes de connaître, entre autres, les concepts de base reliés à cette thématique et ainsi, de pouvoir reconnaître plus aisément des situations s'apparentant à une agression sexuelle (Davis et Gidycz, 2000; Finkelhor, 2009; Topping et Barron, 2009). La majorité des programmes de prévention visent généralement à augmenter le niveau de connaissances des jeunes et ainsi encourager l'adoption d'attitudes plus favorables face à cette problématique dans l'ultime but de diminuer la prévalence des agressions sexuelles (Anderson et Whiston, 2005; Finkelhor, 2009; Kenny, Capri, Thakkar-Kolan, Ryan et Runyon, 2008; Tremblay *et al.*, 2000; Tutty, 2002). De plus, le fait de diminuer l'adhérence aux mythes portant sur cette problématique peut venir influencer les attitudes des jeunes face aux agressions sexuelles et à la violence sexuelle dans les relations amoureuses, ce qui constitue en soi un autre facteur de succès (Burt, 1980; Forbes, Adams-Curtis et White, 2004; Lonsway et Fitzgerald, 1994;). Certains programmes misent aussi sur l'acquisition d'habiletés afin de favoriser chez les jeunes une plus grande affirmation de soi et une confiance en soi permettant de réagir face à une situation potentielle d'agression sexuelle (Kenny *et al.*, 2008). En plus de ces éléments centraux, les programmes de prévention permettent de faire comprendre l'importance du dévoilement d'une agression sexuelle et la diminution du sentiment de culpabilité et de blâme (Finkelhor, 2009; Kenny *et al.*, 2008).

Ainsi, de manière générale, les programmes de prévention offerts en milieu scolaire poursuivent des objectifs d'apprentissages similaires à ceux nommés précédemment (Anderson et Whiston, 2005; Finkelhor, 2009; Topping et Barron, 2009). En effet, certains chercheurs rapportent que le fait de combiner plusieurs objectifs (déterminants), soit l'acquisition de connaissances, la modification d'attitudes, ainsi que le développement d'habiletés telles l'affirmation de soi et la capacité à identifier une situation potentielle d'agression sexuelle permet ainsi de plus grands gains et une plus grande efficacité auprès de la clientèle visée (Topping et Barron, 2009). Cette combinaison est d'ailleurs généralement associée à des résultats positifs à la suite d'une participation à un programme de prévention (Nation *et al.*, 2003). En effet, plusieurs recensions d'études évaluatives déterminent qu'il est important de viser au-delà de l'accroissement des connaissances uniquement et de plutôt

favoriser divers types d'objectifs (Finkelhor, 2009; Topping et Barron, 2009; Weiz et Black, 2001).

En ce qui concerne les facteurs de succès associés aux stratégies pédagogiques, les activités interactives sont généralement conseillées pour le développement d'habiletés personnelles et le changement au niveau des attitudes (Morrison *et al.*, 2004; Nation *et al.*, 2003; Renk *et al.*, 2002;). La recension de Davis et Gidycz (2000) abonde aussi en ce sens en mentionnant que les programmes impliquant une participation active, par des mises en scène, des jeux interactifs, etc, sont trois fois plus susceptibles de produire des effets positifs dans le comportement des jeunes. Certains concepts peuvent être abstraits et parfois difficiles à intégrer pour les jeunes s'ils sont présentés uniquement de manière théorique. Ainsi, le fait d'impliquer les jeunes dans les moyens d'apprentissage peut rendre les informations plus concrètes et la compréhension s'en voit facilitée (National Sexual Violence Resource Center, 2011). De plus, la participation active motive davantage les jeunes à prendre part aux activités du programme plutôt que d'être passifs tout au long de la démarche préventive (Topping et Barron, 2009). Enfin, les outils utilisés pour transmettre les informations essentielles doivent être adaptés à la clientèle à qui s'adresse le programme de prévention. (Normandeau *et al.*, 2004; Tutty, 2002). Plusieurs programmes de prévention privilégient des activités interactives, telles des mises en situation, des discussions, des mythes ou réalités, des jeux-questionnaires, des jeux de rôles, etc, auprès d'une clientèle adolescente afin de susciter leur intérêt et ainsi encourager leur participation (Davis et Gidycz, 2000; Topping et Barron, 2009; Tutty, 2002).

2.2 Les études évaluatives

Cette section vise à dresser un portrait général des principales caractéristiques communes présentes dans les recensions des écrits portant sur les évaluations de programme. En premier lieu, la majorité des programmes de prévention visent généralement des objectifs semblables, soit, l'amélioration des connaissances, l'accroissement d'attitudes favorables, le développement d'habiletés personnelles et le changement au niveau des comportements (Anderson et Whiston, 2005; Finkelhor, 2009 et Morrison *et al.*, 2004). En ce sens, ces variables se retrouvent habituellement examinées dans les études évaluatives en tant

qu'indicateurs liés au succès d'un programme (Tutty, 2002). Afin de parvenir à l'atteinte des objectifs préventifs, la plupart des programmes intègrent à leurs ateliers des thématiques similaires, telles : la définition des agressions sexuelles, la prévalence, les mythes véhiculés, la reconnaissance de situations à risque, les conséquences, les ressources d'aides, etc. (Morrison *et al.*, 2004).

De manière générale, des résultats positifs semblent être associés à la grande majorité des programmes de prévention. En effet, plusieurs recensions d'études évaluatives indiquent que les jeunes issus des groupes expérimentaux présentent des gains plus significatifs suite à leur participation à un programme comparativement aux jeunes des groupes témoins (Davis et Gidycz, 2000; Zwi *et al.*, 2009; Topping et Barron, 2009). Les acquis sont généralement associés à l'augmentation de connaissances et au développement d'attitudes favorables et d'habiletés. En effet, le rapport de recherche de Morrison *et al.* (2004), indique qu'une majorité des programmes étudiés démontrent des effets positifs, soit sur les connaissances ou les attitudes et parfois même, sur ces deux variables. En plus, certains programmes démontrent une augmentation du nombre de dévoilements et une diminution du sentiment de blâme suite à la participation à un programme concernant directement la problématique des agressions sexuelles (Anderson et Whiston, 2005; Finkelhor, 2009; Renk *et al.*, 2002).

Les deux prochaines sections permettront d'exposer, de manière détaillée, des programmes de prévention de la violence sexuelle et la violence dans les relations amoureuses, ces programmes ayant tous été soumis à une évaluation des effets. La section 2.2.1 présente deux exemples nord-américains alors que la section 2.2.2 aborde spécifiquement des programmes québécois.

2.2.1 Exemples de programmes nord-américains

En premier lieu, un rapport de recherche réalisé à Seattle avait pour but d'identifier les pratiques prometteuses dans le domaine de la prévention de la violence sexuelle (Casey, 2007). Dans un premier temps, l'auteure a identifié un seul programme ayant fait l'objet d'une évaluation rigoureuse et formelle quant aux effets sur les attitudes et les comportements des jeunes suite à leur participation à ce programme. Il s'agit de *Safe Dates*, un programme offert en milieu scolaire visant la prévention de la violence dans un contexte

de relations amoureuses auprès d'une clientèle adolescente de 13 à 17 ans (Foshee et Langwick, 1994). *Safe Dates* est un programme «clé en main», pouvant être implanté dans un milieu scolaire par un(e) enseignant(e) désirant intervenir sur ce sujet. Il comprend neuf sessions de 50 minutes et une session d'activités supplémentaires de 45 minutes. Les objectifs généraux du programme visent à augmenter les connaissances des jeunes quant aux relations amoureuses saines et malsaines, ainsi qu'aux conséquences de la violence dans une relation amoureuse, en plus de viser à augmenter les habiletés personnelles des jeunes afin d'éviter de se retrouver dans une situation de vulnérabilité, de même qu'à aider un(e) ami(e) pouvant vivre une situation de ce genre. Les stratégies pédagogiques utilisées se rapportent à des discussions, des mises en situation et des résolutions de problèmes. Enfin, la première évaluation réalisée, visant à vérifier les effets du programme sur les jeunes suite à leur participation (posttest 1 mois), indique que les jeunes des groupes expérimentaux (n=1700) rapportaient moins de comportements de violence psychologique et sexuelle envers le partenaire actuel, comparativement au groupe contrôle (Foshee *et al.*, 1998). Les résultats de la deuxième évaluation effectuée pour le temps de relance, soit quatre ans après la fin du programme, démontrent que les acquis sont maintenus dans le temps pour le groupe expérimental (Foshee *et al.*, 2004). Par ailleurs, l'évaluation détermine que la session d'apprentissage supplémentaire ne permet pas d'augmenter l'efficacité du programme. Finalement, l'évaluation ne permet pas de déceler une différence significative sur les effets du programme en lien avec le sexe (Foshee *et al.*, 2004).

Le second exemple est le programme Vague par Vague (Making Waves) (Leibovitch, Westenburg et Legere, 1995), visant la prévention de la violence dans les fréquentations auprès des adolescent(es) de 13 à 17 ans du Nouveau-Brunswick. Les thématiques abordées dans des activités interactives se rapportent aux relations amoureuses saines, à la reconnaissance des signes d'abus, à l'établissement de ses propres limites, aux stéréotypes sexuels, ainsi qu'à des moyens efficaces de communication. Ce programme, conçu selon le modèle écologique et recommandé par le Portail canadien des pratiques exemplaires en matière de promotion de la santé (Agence de la santé publique du Canada, 2013), vise à impliquer de manière active l'ensemble des jeunes d'un même milieu quant à la diminution de la violence dans leurs fréquentations amoureuses. La particularité de ce programme est qu'il est offert à un groupe de jeunes volontaires de manière intensive durant une fin de

semaine complète. Une évaluation de ce programme a été réalisée auprès d'un échantillon très restreint de 33 participants (Cameron *et al.*, 2007). Celle-ci visait à connaître les effets quant aux connaissances, aux attitudes et aux comportements des jeunes au prétest, au posttest et à la relance (4 mois). En raison de ce faible échantillon, aucune analyse n'a été effectuée sur la différence entre les genres. De manière générale, les résultats démontrent que les jeunes ont augmenté leurs connaissances au posttest et à la relance. Le niveau d'attitudes des jeunes envers l'acceptation de la violence dans une fréquentation était faible depuis le début et a diminué dans le sens désiré au fil du temps. Enfin, en ce qui a trait aux comportements d'une bonne communication entre les partenaires et de l'intention d'éviter une situation à risque, ceux-ci ont considérablement augmenté à travers le temps (Cameron *et al.*, 2007). Finalement, de manière générale, les jeunes mentionnent avoir apprécié leur participation au programme Vague par Vague (Cameron *et al.*, 2007).

Suite à deux exemples de programmes nord-américains, la section suivante est consacrée à la description plus détaillée et plus ancrée de quatre programmes québécois portant sur la prévention de la violence dans les relations amoureuses et des agressions sexuelles. Il s'agit des programmes *ViRAJ*, *PASSAJ*, *J'AVISE*, ainsi que *Viol-Secours*.

2.2.2 Programme de prévention ViRAJ

Le programme *ViRAJ* (Programme de prévention traitant de la Violence dans les Relations Amoureuses des Jeunes) vise la promotion des relations amoureuses saines, égalitaires et respectueuses auprès des jeunes de troisième et quatrième secondaire (14 à 16 ans). Bien que ce programme aborde la prévention de la violence sexuelle par le biais de la prévention de la violence dans le cadre de fréquentations amoureuses, *ViRAJ*, deuxième édition (Lavoie, *et al.*, 2009) est l'un des programmes de prévention incontournable qui est offert à travers le Québec. La première version avait été créée en 1989 par Francine Lavoie, professeure et chercheuse à l'Université Laval à Québec. Le programme consiste en deux rencontres préventives de 60 à 75 minutes, dont l'objectif principal est d'encourager le développement d'attitudes favorables afin de modifier les comportements pouvant être problématiques au sein des relations amoureuses. Les activités de prévention réalisées sont interactives, et se présentent sous forme de discussions, de théâtres forum, de mythes ou réalités et de mises en

situation. Grâce à la réalisation de deux évaluations, *ViRAJ* a été adapté à la réalité des jeunes au fil du temps.

Une première évaluation formative s'est déroulée en 1995 à l'aide d'un prétest/posttest dans deux écoles de la région de Québec auprès de 517 élèves, dont la moyenne d'âge était de 15 ans (Lavoie, Vézina, Piché et Boivin, 1995). L'évaluation visait à comparer l'efficacité des deux versions, soit la version courte (les deux rencontres seulement) ou la version longue (les deux rencontres et des activités supplémentaires). Les variables évaluées étaient les attitudes et les connaissances, ainsi que le sexe et le temps de mesure. D'abord, l'échantillon de jeunes ayant assisté aux deux versions du programme démontre une augmentation significative au niveau des attitudes et des connaissances sur la violence et le contrôle abusif entre le prétest et le posttest ($p \leq 0,00$). En ce qui a trait aux attitudes, les filles démontrent des scores plus élevés que les garçons ($p \leq 0,00$). La différence est d'ailleurs perceptible tant au prétest, qu'au posttest et les filles ayant reçu la version longue du programme présentent aussi de meilleures attitudes que les garçons. Toutefois, malgré le fait que les filles démontrent des moyennes de scores de connaissances plus élevées que les garçons, les deux sexes ont augmenté proportionnellement leurs scores au posttest. L'analyse de la variable de connaissances ne permet donc pas de conclure qu'il y a une différence significative entre les genres aux deux temps de mesure au niveau des connaissances. Enfin, les résultats enregistrent des changements positifs pour l'échantillon total pour les deux versions du programme offert dans les deux écoles. Cependant, aucune différence significative n'a été rapportée entre les deux formats du programme. En conclusion, l'efficacité des deux versions a été démontrée, car ces dernières ont amélioré les attitudes et les connaissances de l'ensemble des jeunes face à la violence dans les relations amoureuses. En contrepartie, l'absence d'un groupe témoin constitue la principale limite de cette première évaluation (Normandeau *et al.*, 2004).

Une seconde évaluation utilisant un devis de recherche quasi expérimentale a été menée en 1997 par Lavoie, Dufort, Hébert et Vézina, auprès d'un échantillon de 817 jeunes, de la région de Québec, de troisième secondaire, ayant en moyenne 15 ans. Cette évaluation avait pour objectif principal de mesurer l'efficacité du programme *ViRAJ*, dans sa forme initiale de deux rencontres, à court et à moyen terme. Un prétest, un posttest (1 mois) et deux temps de relance (4 et 12 mois) ont été utilisés en plus d'un groupe témoin. Les résultats de cette

évaluation démontrent que le programme *ViRAJ* est efficace à court et à moyen terme. Les résultats de cette évaluation révèlent que des améliorations ont été observées quant aux connaissances, mais que les changements les plus notables sont présents quant aux attitudes des jeunes du groupe expérimental envers la violence. Les auteurs mentionnent que le changement observé sur le plan des attitudes est demeuré à la relance de 4 mois et de 12 mois. L'évaluation indique que l'échelle d'attitudes rapporte des différences significatives tant au niveau du prétest et du posttest, mais aussi au niveau des genres. En effet, l'évaluation révèle qu'il y a une différence entre les filles et les garçons ($p \leq 0,00$) sur le plan des attitudes : les filles semblent avoir des attitudes plus favorables que les garçons face à la violence dans les relations amoureuses avant et après le programme. Par ailleurs, bien que les deux genres s'améliorent au niveau des attitudes entre les deux temps de mesure, les garçons semblent demeurer avec une certaine adhérence aux mythes véhiculés. Toutefois, les autres variables étudiées quant aux effets du programme, soit le sentiment de contrôle, la perception de pression des pairs et l'intention d'agir ont été que peu ou pas influencées, donc sont non significatives. Par le biais d'entrevues, la majorité des jeunes mentionnent qu'ils ont aimé le programme et que ce dernier leur a appris des informations utiles sur la problématique.

2.2.3 Programme de prévention PASSAJ

Le programme de prévention et de promotion *PASSAJ* a pour but de prévenir de la violence dans les relations amoureuses et du harcèlement sexuel auprès des jeunes. La version révisée diffusée en 2007 par Lavoie, Pacaud, Roy et Lebossé, a été créée à la suite du programme *ViRAJ*. Le programme s'adresse à des jeunes de 16 et 17 ans en milieu scolaire et peut aussi être offert en milieu communautaire. Trois thématiques principales sont abordées, soit la prévention du contrôle abusif dans un contexte amoureux, la prévention de la violence dans les fréquentations amoureuses et la prévention du harcèlement sexuel dans les relations interpersonnelles (Lavoie *et al.*, 2007). Le principal objectif du programme est d'encourager les adolescent(es) à mieux connaître leurs limites et à les respecter. En plus du développement de connaissances, *PASSAJ* vise aussi à favoriser un changement au niveau des attitudes par le développement d'un sentiment de compétence à l'aide de la recherche de solutions pertinentes dans des situations de violence dans les fréquentations ou encore, dans des situations de harcèlement sexuel. Ce programme de prévention prévoit trois séances.

d'animation de 75 minutes chacune, afin d'aborder spécifiquement les trois thématiques mentionnées ci-haut. Les principales activités utilisées dans le programme sont les discussions basées sur des mises en situation fictives, mais réalistes visant une meilleure intégration du contenu par les jeunes. *PASSAJ* offre aussi une session supplémentaire comprenant des activités additionnelles visant à consolider les apprentissages des jeunes par la réalisation d'un projet en classe pouvant s'apparenter à l'organisation d'un kiosque, à la réalisation d'un vidéo ou d'une chanson, etc, sur les thématiques spécifiquement liées au programme. Les activités du programme *PASSAJ*, sont de type «clé en main», afin que l'animateur(trice) puisse les réaliser facilement.

Une évaluation d'envergure misant sur la pertinence et l'efficacité de ce programme a été réalisée en 2003 dans quinze écoles de quatre régions du Québec. Le rapport de l'évaluation de l'efficacité présentant les résultats de façon détaillée n'est pas, à ce jour, publié. Par ailleurs, le rapport descriptif (Lavoie *et al.*, 2005), le cahier de formation du programme (Lavoie et Roy, 2005), ainsi que le site Internet de *PASSAJ* (<<http://viraj.psy.ulaval.ca>>) relatent un résumé des principaux résultats de l'efficacité du programme. L'évaluation effectuée auprès d'un échantillon de près de 2 357 jeunes, âgés en moyenne de 16 ans, présentait deux temps de mesure et a permis un suivi des acquisitions du programme, soit à 3 mois et à 11 mois après le programme. En plus de vérifier le niveau de connaissance, l'évaluation avait pour but d'examiner si les jeunes ayant participé au programme présentaient davantage d'attitudes anti-violentes et empathiques envers des victimes. L'évaluation vérifiait aussi si les jeunes se percevaient plus aptes à venir en aide à une victime et s'ils étaient moins impliqués dans des relations de violence comparativement aux adolescent(es) n'ayant pas assisté au programme. Au total, les élèves de 11 écoles secondaires ont assisté aux trois séances offertes dans le cadre du programme. Quatre autres écoles n'ayant pas reçu le programme ont accepté de compléter les questionnaires, permettant ainsi une comparaison entre un groupe expérimental et un groupe témoin.

Les résultats démontrent que les élèves ayant participé aux séances d'animation de *PASSAJ* ont, à court terme, de meilleures connaissances et des attitudes plus favorables face à la problématique de la violence que le groupe témoin. Suite au programme, les jeunes affirment qu'ils se sentent plus en confiance dans leur possibilité d'intervenir face à une situation de

violence. Ces effets bénéfiques sont observés tant chez les filles que chez les garçons. Les résultats démontrent que l'amélioration au niveau des attitudes, ainsi qu'au niveau du sentiment relatif au pouvoir d'agir est maintenue au posttest près d'un an suivant la participation au programme. À l'inverse, les connaissances ont diminué lors de cette relance (11 mois), mais elles demeurent tout de même supérieures comparativement à la mesure prise avant le programme. Considérant ces résultats, les chercheur(es) soulignent l'importance de répéter les notions abordées dans le programme et de les inclure dans le contexte scolaire soit par le biais d'une présentation ou d'un examen.

Les résultats démontrent aussi des changements au niveau comportemental des jeunes un an après, lors de la relance. En effet, les garçons ayant suivi le programme de prévention affirment avoir exercé significativement moins de comportements se rapportant au harcèlement sexuel comparativement aux garçons n'ayant pas assisté au programme. Dans le même sens, en comparaison avec le groupe témoin, les filles ayant participé au programme sont moins nombreuses à avoir subi ou commis un acte se rapportant à de la violence sexuelle dans un contexte amoureux. Les garçons et les filles avaient été interrogés sur leurs comportements dans la période des six derniers mois. Finalement, les résultats de cette évaluation démontrent une satisfaction générale élevée à l'égard du programme de prévention *PASSAJ*.

2.2.4 Programme de prévention J'AVISE

Le Centre d'aide et de prévention d'assauts sexuels (CAPAS) de Châteauguay a élaboré, en 2002, le programme *J'AVISE* (Jeune en Action Contre la Violence Sexuelle) visant spécifiquement la prévention des agressions à caractère sexuel pour une clientèle adolescente. Ce programme diffusé à travers la province de Québec est utilisé par certains organismes auprès de jeunes de 14 ans et plus, en milieu scolaire. Le programme, divisé en deux volets, soit un guide d'animation et un guide d'intervention, est un outil pratique et disponible pour tout intervenant(e) désirant agir en matière de prévention de la violence sexuelle. Il est donc impossible de connaître le nombre réel de jeunes ayant participé aux ateliers de *J'AVISE*, depuis 2002 (Billette et Modin, 2002a; Billette et Modin, 2002b). Le guide d'animation (volet 1) permet aux intervenant(es) de réaliser une rencontre de prévention et de sensibilisation

auprès des adolescent(es) touchant à la problématique de la violence sexuelle, d'une durée de 120 minutes ou de diviser la rencontre en deux parties de 75 minutes selon la disponibilité du milieu. Cette rencontre comprend six activités interactives telles que des discussions, des quiz, des sondages et des mises en situation. Le guide d'intervention (volet 2) permet plutôt de mettre sur pied un groupe de soutien pour les adolescentes ayant déjà subi une forme de violence sexuelle, visant ainsi à briser l'isolement et favoriser l'entraide entre les jeunes (Billette et Modin, 2002a; Billette et Modin, 2002b). Le programme *J'AVISE* a pour principal objectif de donner une information juste et spécifique sur la problématique de la violence sexuelle. En plus de vouloir initier des changements de perception, quant aux attitudes sexistes véhiculées, *J'AVISE* tente aussi d'engendrer des changements socio-politiques et économiques entre les hommes et les femmes, afin de promouvoir l'égalité entre les sexes et diminuer la discrimination entre les genres. Enfin, ce programme vise aussi à augmenter le sentiment de compétence des jeunes dans le cas où ils recevraient des confidences d'un(e) ami(e) quant à une situation d'agression à caractère sexuel (Agence de santé et des services sociaux de Montréal, 2004).

L'évaluation avait comme objectif de mesurer à court et moyen terme, les effets du volet d'information et de sensibilisation du programme *J'AVISE* (Chamberland, 2003). Les variables étudiées sont les connaissances, les attitudes, la capacité à identifier une situation d'agression sexuelle, l'intention d'agir lors du dévoilement d'une agression sexuelle d'un(e) ami(e), la capacité à poser des actions pour contrer la problématique de la violence sexuelle, ainsi que la disposition à agresser sexuellement une autre personne. À partir d'un devis quasi expérimental composé d'un prétest, d'un posttest et d'un groupe témoin, les résultats de cette évaluation permettent d'affirmer que les participants ont augmenté à court terme leurs connaissances suite à la participation au programme *J'AVISE*. Par ailleurs, l'étude de Chamberland (2003) n'a pas permis d'établir une différence significative en ce qui a trait aux autres variables étudiées. Les résultats de l'évaluation ne permettent pas de conclure que la participation au programme démontre une différence significative quant aux scores des jeunes en fonction de leur sexe. Finalement, en grande majorité, les jeunes mentionnent qu'ils ont trouvé le programme intéressant et que l'expérience de leur participation était enrichissante (Hébert *et al.*, 2002). Les adolescent(es) mentionnent aussi que leur participation au programme a favorisé leur réflexion quant aux notions d'agressions à

caractère sexuel et qu'ils se sentent davantage outillés pour aider un(e) ami(e) ayant vécu une situation de violence sexuelle (Billette et Modin, 2002a).

2.2.5 Programme de prévention Viol-Secours

Le programme de prévention offert par l'organisme communautaire *Viol-Secours* de la région de Québec est spécifiquement lié à la thématique des agressions à caractère sexuel. Ce programme s'adresse à une clientèle adolescente de secondaire IV et V (15 à 17 ans) en milieu scolaire. Il a pour but ultime de prévenir les agressions sexuelles, afin d'en diminuer la prévalence. Le programme de *Viol-Secours* est offert sous le format d'un atelier de 75 minutes comprenant 6 thèmes principaux liés précisément à la prévention de l'agression sexuelle et d'une période de questions. Cet atelier est dispensé par une intervenante formée de l'organisme. Les objectifs de cet atelier visent l'accroissement des connaissances face à la problématique des agressions à caractère sexuel, l'identification des situations à risque, ainsi que la reconnaissance des conséquences vécues chez les victimes ayant subi une agression sexuelle (Daigneault, Hébert, McDuff, Michaud et Magnan, 2011).

Enfin, par l'atelier de prévention, l'organisme souhaite favoriser le développement d'habiletés préventives chez les jeunes en plus de soutenir les adolescent(es) exprimant un besoin d'aide. Plusieurs stratégies pédagogiques interactives, telles des jeux de rôles, des discussions et des mises en situation sont employées pour favoriser les apprentissages des jeunes.

L'évaluation formelle réalisée sur l'atelier de prévention de *Viol-Secours* visait principalement à vérifier les effets à court terme de ce programme de prévention en terme de connaissances et d'attitudes face aux agressions sexuelles, ainsi qu'à l'habileté d'identifier une situation d'agression à caractère sexuel (Daigneault, Michaud *et al.*, 2011). L'évaluation comportait un échantillon de 578 jeunes âgés entre 15 et 18 ans, de deux écoles secondaires de la région de Québec. Ce projet utilisait un devis quasi expérimental et comportait un prétest (1 semaine avant le programme) et un posttest (1 semaine après le programme) en plus d'un groupe témoin. L'instrument utilisé pour évaluer l'atelier de l'organisme *Viol-Secours* était un questionnaire comprenant 10 items de connaissances (vrai/faux) directement liées aux éléments abordés durant l'atelier du programme. Vingt-cinq items se rapportaient

aux attitudes des jeunes en regard de la problématique des agressions sexuelles. Finalement, deux vignettes provenant de l'étude de Chamberland (2003) ont été utilisées, afin de vérifier l'habileté des jeunes à identifier une situation d'agression à caractère sexuel.

Les résultats démontrent que les jeunes avaient de bonnes connaissances, des attitudes favorables, ainsi que de bonnes habiletés à identifier une situation d'agression sexuelle lors du prétest (Daigneault, Michaud *et al.*, 2011). En effet, les résultats indiquent que les participant(es) présentaient un taux généralement élevé de bonnes réponses au prétest avec une moyenne de 82,0%. Un seuil de réussite du pourcentage d'élèves ayant répondu correctement aux items de connaissances a été établi à 70,0% afin de mieux visualiser les résultats. Ainsi, huit items sur dix ont donc été réussis par plus de 70,0% des jeunes, lors du prétest. En ce qui a trait aux attitudes, le score moyen pour l'ensemble des jeunes du groupe expérimental au prétest était de 116,5 ($\text{é.t.} = 16,5$) sur un maximum de 150. Ce score démontre que les jeunes étaient en moyenne en «désaccord» avec les énoncés décrivant des préjugés se rapportant aux agressions sexuelles. Finalement, pour ce qui est de l'habileté à reconnaître une situation d'agression à caractère sexuel, les jeunes sont davantage capables d'identifier, au prétest, une situation d'agression survenue durant l'enfance que dans un contexte amoureux. Aucune différence significative n'a été détectée entre le groupe expérimental et le groupe témoin au prétest. Avant leur participation au programme, les résultats indiquent que les filles présentaient de meilleures connaissances, des attitudes plus favorables et une meilleure habileté à reconnaître une situation d'agression sexuelle que les garçons.

L'ensemble de ces variables s'est amélioré au posttest en ce qui concerne le groupe expérimental comparativement au groupe témoin. En effet, la participation à l'atelier est associée à une augmentation statistiquement significative des connaissances, des attitudes et des habiletés chez les jeunes. La comparaison entre les genres détermine que les filles présentent un niveau de connaissances plus élevé, des attitudes plus favorables et des habiletés plus développées à l'égard de la problématique des agressions sexuelles que les garçons au posttest. Par ailleurs, il importe de souligner que même si leurs scores demeurent plus faibles, les garçons ont aussi appris suite à l'atelier de *Viol-Secours*, et ce, quant à l'ensemble de ces variables.

Cette étude a aussi examiné la satisfaction des jeunes suite à l'atelier de prévention *Viol-secours*. La majorité des participant(es) (66%) étaient satisfaits du programme, mais les filles (73%) l'étaient en plus grande proportion que les garçons (53%) ($p \leq 0,00$).

L'évaluation du programme de *Viol-Secours* est la démarche la plus comparable à ce mémoire, ainsi la présentation de certains résultats plus précis est en lien avec les analyses effectuées pour ce mémoire. L'évaluation de *Viol-Secours* a analysé les items de connaissances de manière individuelle afin de connaître spécifiquement les effets au posttest. Les résultats démontrent une différence statistiquement significative pour 4 des 10 items de connaissances ($p \leq 0,00$) présents dans le test. À l'inverse, le groupe témoin a statistiquement diminué le taux de bonnes réponses au niveau des connaissances. Pour ce qui est des attitudes, le groupe expérimental indique une amélioration significative ($p \leq 0,00$) entre les deux temps de mesure en présentant un score total de 119,2 (é.t.= 16,6). Toutefois, le groupe témoin démontre une diminution au niveau du score d'attitudes.

En résumé, l'ensemble de ces évaluations démontre que les programmes de prévention étudiés ont permis aux jeunes d'augmenter leur niveau de connaissances et d'améliorer leurs attitudes face à la problématique des agressions sexuelles. Certains programmes démontrent aussi une différence significative en ce qui a trait à l'habileté d'identifier une situation potentiellement à risque. Les évaluations incluant les réactions dans leurs variables indiquent que les jeunes semblent, en général, avoir apprécié leur participation aux ateliers sur cette problématique. De plus, ces programmes de prévention semblent utiliser le même type d'activités interactives pour transmettre les informations préventives quant aux thématiques abordées, afin de favoriser l'implication des jeunes dans leurs apprentissages. Enfin, il est possible de constater que les différences entre les filles et les garçons ne sont pas unanimes. Bien que les deux sexes démontrent des apprentissages suite à leur participation aux programmes de prévention, les filles semblent présenter des attitudes plus favorables quant à la problématique des agressions sexuelles. En lien avec cet aspect, de plus amples informations quant aux différences entre les genres font l'objet de la section suivante 2.3

2.3 Les différences entre les filles et les garçons

Très peu d'études évaluatives semblent avoir examiné les différences entre les apprentissages des filles et ceux des garçons suite à leur participation à un programme de prévention. En effet, la recension de Topping et Barron (2009) indique que sur 22 évaluations étudiées seulement cinq d'entre elles avaient vérifié cet élément. À travers les écrits consultés, certaines observations ont été repérées quant aux apprentissages réalisés par chacun des genres. La plupart des études consultées révèlent que l'ensemble des jeunes provenant des échantillons des groupes expérimentaux démontrent des résultats probants suite à leur participation à un programme de prévention quant aux variables évaluées, soit l'acquisition de connaissances, l'accroissement d'attitudes favorables et le développement d'habiletés personnelles (Anderson et Whiston, 2005; Davis et Gidycz, 2000; Finkelhor, 2009; Foshee *et al.*, 2004; Renk *et al.*, 2002; Topping et Barron, 2009).

Bien que les deux genres enregistrent des gains suite aux apprentissages réalisés dans le cadre d'ateliers préventifs sur la problématique des agressions sexuelles, certains auteurs soulignent que les filles semblent avoir une meilleure capacité de rétention des informations suite à leur participation aux stratégies préventives intégrées dans les programmes touchant cette thématique (Topping et Barron, 2009; Wurtele et Owens, 1997). La recension de Wurtele et Owens (1997) détermine que les filles présentent un accroissement plus important que les garçons au niveau de leurs connaissances sur la violence et les agressions sexuelles. Contrairement à ces études, la recension de Topping et Barron (2009) mentionne que trois des évaluations ayant observé cette variable n'indiquent aucune différence entre les genres au niveau des connaissances. Toutefois, les chercheurs de ces deux recensions des écrits déterminent que trop peu d'études évaluent la différence entre les filles et les garçons au niveau de la variable de connaissances suite à la participation à un programme de prévention et que les données disponibles à ce sujet présentent souvent des divergences.

Force est de constater que les différences notables entre les filles et les garçons se situent davantage au niveau des attitudes et des habiletés (Topping et Barron, 2009; Wurtele et Owens, 1997). Les quelques études ayant réalisé une comparaison entre les sexes déterminent que suite à la participation à un programme de prévention, les filles affichent généralement des attitudes plus favorables et plus sensibilisées que les garçons face à la problématique des

agressions à caractère sexuel (Anderson et Whiston, 2005; Brecklin et Forde, 2001; Wurtele et Owens, 1997). En effet, certains chercheurs déterminent que les garçons semblent davantage adhérer aux mythes véhiculés dans la société quant à la thématique des agressions à caractère sexuel (Brecklin et Forde, 2001; Burt, 1980; Lonsway et Fitzgerald, 1994; Wurtele et Owens, 1997). Les filles semblent aussi présenter un apprentissage plus marqué et soutenu quant au développement d'habiletés personnelles suite à un programme de prévention sur la problématique des agressions sexuelles que les garçons (Topping et Barron, 2009; Wurtele et Owens, 1997).

En ce qui concerne les études évaluatives des programmes québécois précédemment décrits, la variable des connaissances suscite certaines disparités. En premier lieu, les évaluations de *ViRAJ* (Lavoie *et al.*, 1997) et *PASSAJ* (Lavoie *et al.*, 2005) ne présentent pas d'information concernant les différences entre les sexes au niveau de la variable des connaissances. Bien que l'évaluation de *ViRAJ* (Lavoie *et al.*, 1995), ainsi que celle de *J'AVISE* (Chamberland, 2003) aient vérifié cet aspect, aucune n'ont permis de déceler de différences significatives entre les connaissances des filles et des garçons. En effet, bien que le groupe des filles de l'évaluation de *ViRAJ* (Lavoie *et al.*, 1995) démontre des scores de connaissances plus élevés, les deux sexes illustrent une augmentation proportionnelle de leurs apprentissages quant à cette variable. À l'inverse de ces données, les résultats de l'évaluation du programme de *Viol-Secours* (Daigneault, Michaud *et al.*, 2011), signalent une différence significative auprès des connaissances entre les filles et les garçons, et ce tant au prétest, qu'au posttest.

La variable des attitudes présente quant à elle, des résultats plus uniformes entre les évaluations québécoises. Outre l'évaluation de *J'AVISE* (Chamberland, 2003), dont les données n'ont pas permis de confirmer une différence significative entre les filles et les garçons au niveau des attitudes, les autres évaluations québécoises ayant vérifié cet aspect, s'entendent pour affirmer que les filles semblent présenter des attitudes plus favorables envers la problématique de la violence dans les relations amoureuses et des agressions sexuelles. En effet, les résultats des deux évaluations du programme *ViRAJ* (Lavoie *et al.*, 1995; Lavoie *et al.*, 1997) indiquent que les filles possèdent de meilleures attitudes que les garçons tant au prétest, qu'au posttest. Dans la même lignée, les auteur(es) de l'évaluation de *Viol-Secours* (Daigneault, Michaud *et al.*, 2011) corroborent ses données, car des différences

significatives sont présentes aux deux temps de mesure entre les filles et les garçons au niveau des attitudes. Par contre, ces mêmes résultats tiennent à signaler que, malgré la différence entre les sexes sur les deux variables, les garçons ont tout de même amélioré leur score suite à leur participation au programme.

Enfin, Topping et Barron (2009) ainsi que Wurtele et Owens (1997) mentionnent que trop peu d'études confirment l'hypothèse concernant une différence marquée entre les filles et les garçons au niveau des connaissances, contrairement aux différences entre les genres au niveau des attitudes qui sont davantage corroborées par les évaluations consultées. En raison du nombre restreint d'études ayant considéré les différences entre les filles et les garçons au niveau de la variable des connaissances, il semble plutôt difficile d'induire une hypothèse quant à cette dimension. Ainsi, la troisième hypothèse de recherche de ce mémoire cible uniquement la différence entre les filles et les garçons quant aux attitudes, car les autres études consultées présentent davantage cette variable avec une différence significative plus marquée entre les sexes.

2.4 Les limites des études antérieures et les recommandations pour les évaluations futures

La consultation des études évaluatives permet, entre autres, de mettre en lumière les limites des évaluations de programmes et par le fait même, d'en retirer des recommandations. Tout d'abord, les études évaluatives présentent des limites méthodologiques, que ce soit au niveau des qualités métriques des instruments de mesure (Bergeron et Hébert, 2011; Brecklin et Forde, 2001) ou encore au niveau du cadre méthodologique (Davis et Gidycz 2000; Kenny *et al.*, 2008; Topping et Barron, 2009). De plus, certains chercheurs indiquent que les échantillons des études évaluatives sont de trop petite taille, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats à grande échelle (Davis et Gidycz, 2000; Kenny *et al.*, 2008).

Une des lacunes importantes des évaluations de programme est l'absence de groupe témoin (Brecklin et Forde, 2001; Davis et Gidycz 2000; Kenny *et al.*, 2008; Nation *et al.*, 2003; Topping et Barron, 2009). Cette absence ne permet pas d'attribuer les apprentissages réalisés exclusivement au programme de prévention (Nation *et al.*, 2003). En plus de l'importance d'inclure un groupe témoin pour réaliser des comparatifs avec les groupes expérimentaux,

certaines études suggèrent aussi que les évaluations devraient contenir des temps de relance afin de vérifier le maintien des acquis dans le temps (Brecklin et Forde, 2001; Topping et Barron, 2009; Zwi *et al.*, 2009). Néanmoins, considérant que les évaluations sont soumises aux contraintes des milieux, l'inclusion d'un groupe témoin et d'un temps de relance peut parfois s'avérer une tâche ardue (Davis et Gidycz, 2000; Nation *et al.*, 2003).

De plus, Tutty (1997) affirme que les principaux critères pour évaluer l'efficacité d'un programme sont déterminés par le niveau de changement quant aux connaissances et aux attitudes survenues après la participation à un programme donné. D'autres auteurs abondent en ce sens, en mentionnant qu'en plus de l'acquisition de connaissances, le changement au niveau des attitudes est nécessaire pour modifier les comportements et les intentions d'agir (Daigneault, Michaud *et al.*, 2011). D'ailleurs, il est possible de constater que les évaluations citées ci-dessus utilisent généralement ces variables pour connaître l'efficacité des programmes évalués.

Bien que plusieurs chercheurs déterminent que l'accroissement des connaissances, le changement d'attitudes et le développement d'habiletés sont des variables importantes et généralement vérifiées lors des évaluations (Kenny *et al.*, 2008; Tutty 1997), certains chercheurs suggèrent que les futures études évaluatives pourraient aussi s'intéresser à d'autres variables, tels les facteurs d'implantation, le contenu des ateliers, les outils didactiques utilisés, etc. (Nation *et al.*, 2003). De plus, Daigneault, Michaud *et al.* (2011) affirment qu'il est aussi essentiel de mettre sur pied des évaluations d'implantation des programmes de prévention avant de conclure à l'efficacité totale du programme. Ces mêmes chercheur(es) suggèrent que l'évaluation de l'implantation d'un programme doit s'effectuer par la comparaison de l'uniformité entre ce qui avait été prévu au départ lors de la construction du programme et ce qui est réellement octroyé aux jeunes. Dans le cas de l'évaluation de *Viol-Secours* (Daigneault, Michaud *et al.*, 2011), par exemple, l'évaluation de l'implantation permet d'observer que le temps prévu lors de l'élaboration du programme n'est peut-être pas suffisant pour aborder l'ensemble des thématiques prévues dans un seul atelier, car le temps alloué en réalité outrepassait généralement celui inscrit au départ. L'évaluation de l'implantation permettrait, entre autres, d'effectuer des recommandations quant au format du programme afin de le bonifier (Daigneault, Michaud *et al.*, 2011). En

effet, il importe de considérer l'ensemble du processus évaluatif pour connaître l'impact global du programme (Gaudreau, 2001a; Nadeau, 1988).

Puisque les évaluations visent généralement à connaître l'efficacité des programmes de prévention, plusieurs chercheurs s'accordent pour dire que les études devraient considérer davantage les différences entre les genres (Anderson et Whiston, 2005; Kenny *et al.*, 2008; Topping et Barron, 2009; Wurtele et Owens, 1997). Le fait de réaliser des comparaisons entre les genres permet de mesurer les effets des programmes sur chacun des sexes et ainsi d'améliorer les programmes en fonction des besoins de chacun (Topping et Barron, 2009). En effet, des réflexions doivent être portées quant à la comparaison entre les filles et les garçons, afin de vérifier si les informations transmises à travers les ateliers préventifs sont bien comprises par les deux sexes et que chacun en retire des bénéfices (Tutty et Bradshaw, 2007). Ces mêmes chercheurs considèrent que cette variable ne devrait pas être négligée et être plutôt systématiquement intégrée dans les évaluations de programmes. Tel que mentionné plus haut, la recension des écrits de Topping et Barron (2009), indique que seulement cinq études sur les 22 incluses ont analysé les différences au niveau des genres et que deux d'entre elles démontraient que les filles ont appris et retenaient davantage d'informations suite à la participation aux programmes de prévention. Enfin, certains auteurs mentionnent qu'il pourrait être pertinent et intéressant d'évaluer les différences au niveau des apprentissages en fonction du genre de l'auditoire des programmes de prévention, c'est-à-dire de voir si des groupes non-mixtes réalisent davantage d'apprentissages quant aux connaissances et aux attitudes que des groupes de participants mixtes (Anderson et Whiston, 2005; Brecklin et Forde, 2001).

En regard de ces recommandations provenant des recensions des études évaluatives, le contexte du présent projet pilote permettait de répondre à deux recommandations des études évaluatives antérieures. En effet, les variables sélectionnées pour cette étude (connaissances, attitudes et réactions, plus précisément, le degré d'appréciation des jeunes en regard des rencontres du CALACS) sont des indicateurs fortement recommandés pour vérifier l'efficacité d'un programme dans la majorité des évaluations recensées (Finkelhor, 2009; Kenny *et al.*, 2008; Topping et Barron, 2009; Tutty, 2002). De plus, la présente étude permet aussi de pallier à la limite fréquemment rapportée concernant la différence entre les résultats

des filles et des garçons (Davis et Gidycz, 2000; Topping et Barron, 2009). Enfin, compte tenu qu'une seule intervenante formée et qualifiée dispensait la totalité des rencontres du programme du CALACS, il est possible de présumer que la limite concernant l'uniformité des rencontres dans le programme est tout de même contrôlée dans le cas présent.

CHAPITRE III

CADRE THÉORIQUE

Le présent mémoire se rapporte au domaine de l'évaluation de programme, plus précisément de l'évaluation des effets. La première section vise d'abord à clarifier les concepts auxquels cette évaluation de programme se réfère. Par la suite, ce chapitre vise aussi à ancrer cette évaluation dans un cadre théorique précis, permettant ainsi de situer les étapes de la démarche évaluative réalisée.

3.1 Les concepts de réactions, de connaissances et d'attitudes

La recherche réalisée dans le cadre de ce mémoire a pour but d'évaluer trois variables, soit les réactions, les connaissances, ainsi que les attitudes. Afin de mieux comprendre le sens des éléments évalués, ces trois principaux concepts sont définis dans cette section.

Tout d'abord, le premier concept décrit est celui des réactions. Kirkpatrick (1998) détermine que les réactions appartiennent au domaine de l'affectif en établissant le degré d'appréciation des participant(es). Ce même modèle indique que ce concept est généralement déterminé par les réactions positives ou négatives qu'une personne peut avoir suite à sa participation à un programme donné. Ainsi, les réactions sont donc une mesure du degré d'appréciation élevé ou faible des participants à une activité ou un programme (Legendre, 2005). Ce concept fait référence au premier niveau du modèle de Kirkpatrick (1998), modèle qui sera décrit dans la prochaine section du cadre théorique. De plus, les réactions représentent une variable fréquemment examinée dans les études évaluatives des programmes de prévention (Gaudreau, 2001b).

Le second concept porte sur les connaissances. Selon le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005), les connaissances se rapportent aux faits, aux notions, aux informations et aux principes qu'une personne acquiert soit par, l'étude, l'observation, l'expérience ou la participation à un enseignement. Selon Gaudreau (2001a), la matière ou l'objet enseigné à travers un programme vise à améliorer le savoir des participants et par conséquent, à augmenter leur niveau de connaissances quant à la thématique abordée. Les connaissances font habituellement partie des variables mesurées dans les évaluations de programmes visant à connaître les effets, car elles sont de bons indices d'efficacité (Mathison, 2005; Tutty, 2002). Enfin, les connaissances constituent d'ailleurs le second niveau d'évaluation dans le modèle de Kirkpatrick (1998).

Les attitudes sont, quant à elles, un état d'esprit, une disposition intérieure qu'une personne a tendance à adopter, l'incitant à des comportements favorables ou défavorables (Legendre 2005; Mathison, 2005). Gaudreau (2001a) définit les attitudes comme une « tendance à adopter une certaine ligne de conduite » dans diverses situations. Les attitudes peuvent être observées par les comportements verbaux et/ou non verbaux d'une personne (Gaudreau, 2001a). Les attitudes sont habituellement induites par les préjugés et les stéréotypes faisant partie de l'environnement d'un individu (Legendre, 2005). La notion d'attitude se rapporte aussi au système de valeurs se manifestant chez une personne, dictant généralement le comportement de cette dernière (Legendre, 2005). Enfin, les attitudes sont habituellement mesurées à l'aide d'une série d'items permettant de qualifier une attitude dite favorable, défavorable ou neutre face à une thématique (Gaudreau, 2001a; Tutty, 2002), telles les agressions sexuelles. Tout comme les réactions et les connaissances, les attitudes font aussi partie des concepts généralement évalués, afin de connaître l'efficacité d'un programme (Gaudreau, 2001a; Mathison, 2005). En terminant, le concept d'attitude fait aussi référence au deuxième niveau du modèle de Kirkpatrick (1998).

3.2 Les modèles théoriques d'évaluation

Le domaine de l'évaluation de programmes comprend de nombreux modèles et approches théoriques sur lesquels il est possible d'appuyer une démarche. L'ouvrage de référence de Nadeau (1988) expose d'ailleurs plusieurs modèles pouvant être utilisés lors d'une évaluation

de programmes. Plus récemment, Stufflebeam et Shinkfield (2007) ont répertorié 26 modèles et approches théoriques pour l'évaluation de programmes. L'évaluation réalisée dans le cadre de cette étude consiste en une évaluation des effets du programme de prévention des agressions sexuelles offert à des jeunes de deuxième secondaire. Ainsi, l'évaluation se base sur l'atteinte des objectifs principaux du programme, soit d'augmenter le niveau de connaissances des jeunes et de favoriser des attitudes plus favorables face à la problématique des agressions sexuelles. En regard des objectifs et des variables étudiées, la présente évaluation se base sur deux modèles théoriques, soit le modèle de Kirkpatrick (1998) et celui de Tyler (1950).

Le premier modèle théorique utilisé dans ce mémoire est celui de Kirkpatrick créé en 1959 (Kirkpatrick, 1998). Puisque la visée principale de l'étude est d'évaluer les effets du programme, quant aux connaissances, aux attitudes ainsi qu'aux réactions des jeunes, le modèle de Kirkpatrick y correspond en plusieurs points. Ce modèle théorique se fonde dans une perspective d'éducation, en ce sens, où ce modèle est l'un des plus appliqués dans le domaine de l'évaluation de programmes de prévention et d'éducation (Alvarez, Salas et Garofano, 2004; Mathison, 2005). Afin de construire ce modèle, Kirkpatrick a élaboré une taxonomie permettant de déterminer la séquence des quatre niveaux suivants pour évaluer un programme : les réactions, les apprentissages, les comportements et les résultats.

Le premier niveau de la taxonomie se rapporte aux *réactions* et correspond à la satisfaction des participants suite à leur participation à un programme (Kirkpatrick, 1998). Dans la présente étude, le terme degré d'appréciation est utilisé pour faire référence aux réactions d'ordre affectif. Les éléments des réactions peuvent questionner plusieurs dimensions, soit le contenu, l'animateur(trice), les activités, le matériel, la façon de transmettre la matière, l'utilité du programme, etc. (Mathison, 2005). Le modèle de Kirkpatrick suggère qu'un indice de réaction positive est généralement associé à un niveau d'apprentissage plus élevé des participants. Par contre, la recension des écrits sur des modèles théoriques d'évaluation de programmes réalisée par Alvarez *et al.* (2004) indique qu'il n'y a aucun lien entre le niveau des réactions et le niveau d'apprentissage des participants.

Le deuxième niveau de la taxonomie de Kirkpatrick est déterminé par les *apprentissages* réalisés par les participants à la suite d'un programme donné. Ce deuxième niveau est donc

mesuré par l'augmentation des apprentissages des participants observée suite au programme. Afin de savoir s'il y a eu une augmentation des apprentissages, le modèle suggère de vérifier l'atteinte des objectifs pédagogiques du programme soumis à l'évaluation. Les variables peuvent différer selon le programme offert aux participants, mais les apprentissages sont souvent liés à l'augmentation de connaissances et aux changements relatifs aux attitudes (Kirkpatrick, 1998), ces dernières étant d'ailleurs considérées dans la présente évaluation.

Le troisième niveau de la taxonomie de Kirkpatrick est affilié aux *comportements*. Ce niveau de performance est mesuré par les comportements manifestés suite à la participation à un programme de prévention ou d'éducation (Alvarez *et al.*, 2004). De plus, les comportements peuvent aussi être mesurés par l'application concrète lors de situations abordant la thématique visée (Mathison, 2005). Finalement, le quatrième niveau de la taxonomie de Kirkpatrick se rapporte aux *résultats* finaux escomptés par le programme (Kirkpatrick, 1998). Ce niveau mesure l'impact global que le programme peut avoir sur le milieu où ce dernier est offert, soit dans les organismes communautaires ou les écoles. Les résultats peuvent déterminer l'impact du programme à long terme sur l'organisation.

Puisque l'évaluation réalisée dans le cadre de cette étude vise à connaître les effets à court terme du programme de prévention du CALACS, quant aux connaissances, aux attitudes et aux réactions, seuls les deux premiers niveaux (réactions et apprentissages) sont pris en compte. Les troisième (comportement) et quatrième (résultats) niveaux ne sont pas intégrés dans le cadre de cette étude. Puisqu'il n'y a aucun temps de relance possible dans cette évaluation, ces deux niveaux ne peuvent être examinés. En effet, selon les objectifs de l'évaluation de programmes, tous les niveaux de la taxonomie du modèle de Kirkpatrick ne sont pas obligatoirement pris en compte. Il importe de sélectionner les niveaux permettant de répondre aux objectifs de l'étude en fonction de la méthodologie préconisée. Cela permet de fonder l'évaluation, dans un cadre théorique précis conformément à la réalisation de l'étude.

Afin de solidifier le cadre théorique de cette étude, un deuxième modèle théorique est sélectionné. Le deuxième modèle choisi est utilisé afin d'appuyer le choix de la procédure méthodologique de cette étude. Les deux ouvrages de référence, Nadeau (1988) et Stufflebeam et Shinkfield (2007) ont permis de documenter le modèle de Tyler (1950). Considéré comme le premier modèle théorique d'évaluation, le modèle de Tyler (1950) se

fonde aussi sur une philosophie de l'éducation et une psychologie de l'apprentissage. Selon Nadeau (1988), le modèle de Tyler (1950) définit l'évaluation comme un processus indispensable permettant de déterminer le niveau d'atteinte des objectifs pédagogiques d'un programme. En effet, Stufflebeam et Shinkfield (2007) le classent dans le groupe d'approches, nommé « Objectives-Based Studies », en raison du but ultime visant à savoir si les objectifs du programme sont atteints. Afin de déterminer dans quelle mesure les objectifs du programme sont atteints, le modèle de Tyler suggère une méthodologie quantitative réalisée en deux temps de mesure, à l'aide d'un prétest et d'un posttest. Ce design de recherche permet donc d'évaluer directement les effets relatifs à la participation à un programme, en vérifiant si des changements ont été opérés entre les intrants (avant la participation au programme) et les extrants (après la participation au programme). Le fait de comparer les intrants et les extrants permet donc de percevoir la progression des participants entre les deux temps de mesure et ainsi, de déterminer les effets du programme évalué.

Puisque la principale visée du programme de prévention du CALACS est d'accroître les connaissances et d'encourager l'accroissement d'attitudes favorables quant à la problématique des agressions sexuelles, l'évaluation vise donc à mesurer la différence entre les intrants, soit le niveau de connaissances et d'attitudes par rapport aux agressions sexuelles des jeunes avant le programme et les extrants, soit le niveau de connaissances et d'attitudes après leur participation au programme. Cette méthode permet donc de mesurer la performance des élèves en illustrant les scores obtenus au niveau des connaissances et des attitudes avant et après leur participation au programme. Enfin, l'étude prend aussi en compte les réactions des jeunes en mesurant leur degré d'appréciation face aux rencontres auxquelles ils ont participé.

3.3 Référentiel de la présente évaluation

En somme, le modèle de Kirkpatrick (1998) est tout d'abord sélectionné afin d'évaluer les réactions, ainsi que les apprentissages des jeunes ayant suivi le programme de prévention des agressions à caractère sexuel du CALACS-Laurentides. Quant au modèle de Tyler (1950), ce dernier vient compléter le cadre théorique en démontrant la pertinence de la logique méthodologique du prétest/posttest utilisé dans cette évaluation. Ainsi, la combinaison de ces

deux modèles théoriques est donc possible pour la réalisation de ce projet pilote visant l'évaluation partielle du programme de prévention des agressions à caractère sexuel offert aux jeunes de deuxième secondaire. La Figure 3.1 présentée ci-dessous permet de visualiser le cadre théorique utilisé dans cette étude.

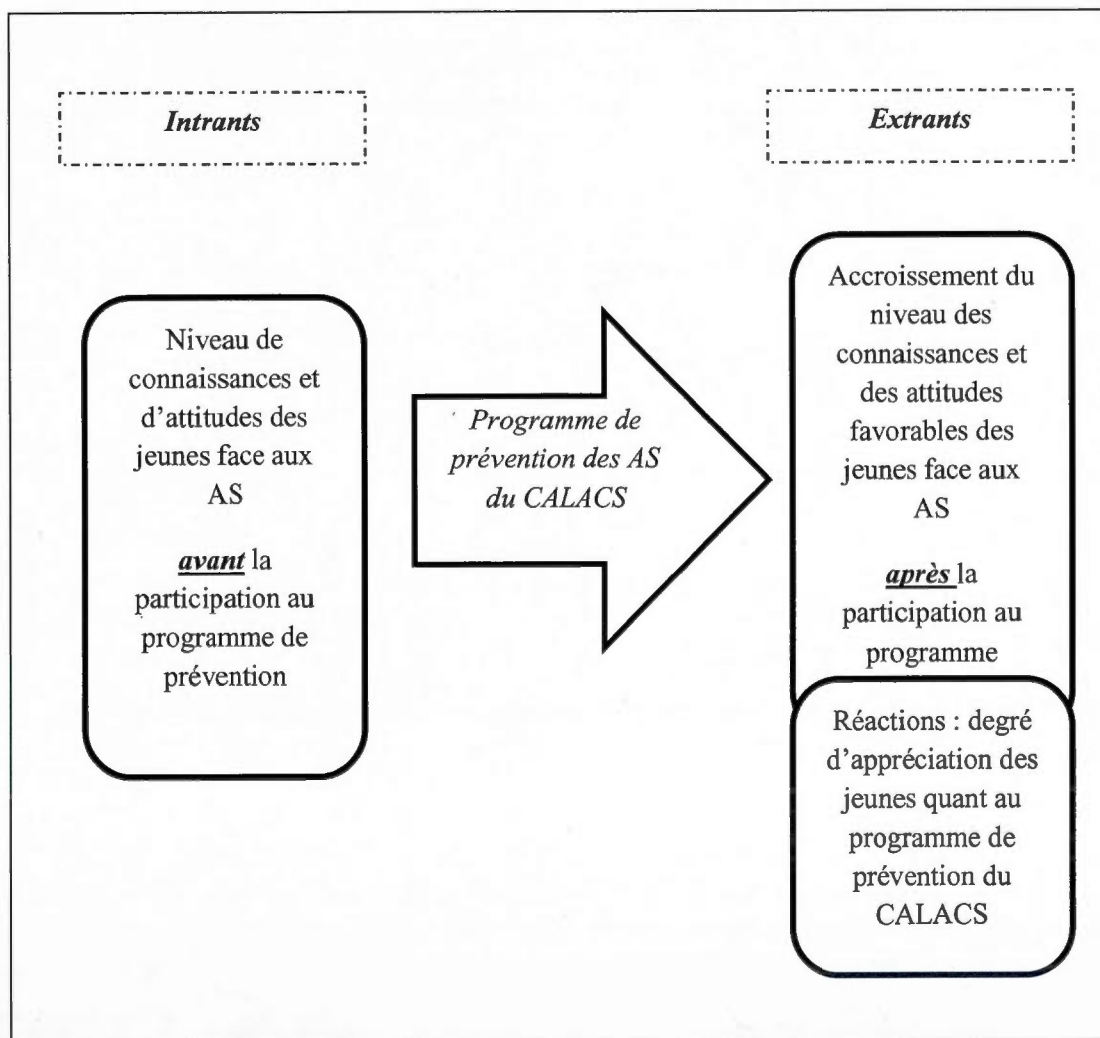


Figure 3.1 Référentiel du modèle théorique utilisé

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre suivant vise à décrire la méthodologie utilisée dans le cadre de ce mémoire. Tout d'abord, le devis de recherche est présenté, suivi d'une description de l'instrument de mesure et des variables prises en compte dans cette évaluation de programme. Par la suite, les considérations éthiques ayant permis la réalisation de ce projet auprès d'adolescent(es) sont décrites. Enfin, l'ensemble de la procédure de recrutement et de la collecte de données est exposé dans cette section.

4.1 Devis de recherche

Ce projet de mémoire présente un devis de recherche pré-experimental prétest/posttest, sans groupe témoin ni temps de relance (Gauthier, 2009). Ainsi, cette étude évaluative adopte une méthodologie quantitative et utilise le questionnaire comme instrument de mesure pour la collecte de données. L'échantillonnage est de type non-probabiliste de volontaires (Gauthier, 2009). L'expérimentation a été réalisée à l'hiver 2011. Le Temps 1 s'est déroulé une semaine avant que les jeunes participent à la première rencontre préventive du CALACS. Tandis que le Temps 2 s'est effectué deux semaines après la dernière rencontre du CALACS. Comme les deux rencontres préventives du CALACS étaient étalées dans le temps, il s'est écoulé une période de deux mois entre les deux temps de mesure de l'expérimentation.

Quelques raisons expliquent l'absence d'un groupe témoin, ainsi que l'absence de temps de relance au niveau de l'expérimentation. Premièrement, l'étudiante responsable du projet en était au tout début du processus de sa maîtrise à l'automne 2010 et l'expérimentation était déjà souhaitée pour l'hiver 2011.

De plus, puisque l'ensemble des groupes de deuxième secondaire recevait le programme de prévention du CALACS, la comparaison avec un groupe témoin de cette même école n'était pas envisageable. En effet, cela soulevait des questions éthiques importantes à l'effet qu'un groupe d'élèves ne participent pas aux rencontres préventives. Enfin, la présente évaluation de programme était assujettie aux contraintes du milieu scolaire qui avait consenti pour la participation au projet dans le cas où l'expérimentation avait lieu à l'hiver 2011 uniquement. Finalement, la possibilité de recevoir l'accord d'une autre école afin d'agir comme groupe témoin sans que celle-ci ne puisse bénéficier du programme de prévention, semblait une option plutôt difficile à retenir.

En ce qui a trait à une relance, les restrictions au niveau du temps étaient aussi un élément à considérer en plus du cadre scolaire à respecter. Puisque l'expérimentation était réalisée durant les périodes de cours, à deux reprises (prétest et posttest), il était difficile de monopoliser à nouveau une autre période de temps des jeunes. De plus, il aurait été impossible de faire une relance à 3 mois, car cette expérimentation aurait été effectuée à la fin de l'année scolaire, au moment des examens finaux. En raison des contraintes du milieu, il était impensable de modifier le calendrier scolaire. Pour ces raisons, les choix méthodologiques se sont limités au prétest et au posttest sans groupe témoin ni relance pour ce projet pilote. Ces deux limites de la présente étude sont d'ailleurs discutées dans une section consacrée à l'ensemble des limites de recherche dans le chapitre discussion.

4.2 Instrument de mesure et variables considérées

L'instrument de mesure utilisé dans le cadre de ce mémoire de recherche est une version adaptée du questionnaire original élaboré par Manon Bergeron dans le cadre de sa recherche doctorale (2012). L'instrument initial a donc été construit pour la réalisation d'une recherche évaluative visant notamment à mesurer les effets d'une formation en agression sexuelle, auprès des enseignant(es) et des intervenant(es) en milieu scolaire secondaire. Le questionnaire a été construit à partir de l'état des connaissances sur les agressions sexuelles, en conformité avec les étapes proposées par De Vellis (1991) et par Gaudreau (2011) (cités dans Bergeron, 2012). De plus, cet instrument a été soumis à l'examen de quatre juges afin qu'ils se prononcent sur la validité des items.

Dans la version du questionnaire utilisée pour ce mémoire de recherche, trois tests sur les cinq initialement présentés dans l'instrument original ont été retenus, soit : les connaissances, les attitudes et les réactions. Puisque la présente évaluation est réalisée auprès d'une clientèle adolescente, quelques modifications ont été apportées aux tests originaux afin que ces derniers soient mieux adaptés. Ainsi, certains items ont été rejetés, d'autres ajoutés et des rectifications linguistiques ont été apportées afin de l'adapter à la clientèle adolescente (Bergeron et Talbot-Savignac, 2011). Les précisions quant à cet instrument sont fournies dans les sous-sections détaillant chacun des tests.

Le questionnaire au prétest comprend une section sur les données sociodémographiques, sur les sources potentielles d'information à propos des agressions sexuelles, ainsi qu'une section sur le test de connaissances et le test d'attitudes. Au posttest, en plus du test de connaissances et d'attitudes, le questionnaire comprend aussi le test de réactions, ainsi que l'assiduité aux rencontres préventives. L'Annexe B présente les questionnaires utilisés aux deux temps de mesure.

L'administration du questionnaire, réalisée par l'étudiante, a été effectuée dans le cadre d'une période de classe pour chaque groupe de deuxième secondaire. La complétion du questionnaire était d'une durée de 15 à 30 minutes et ce dernier était récupéré lorsque tous les jeunes l'avaient complété. Les jeunes qui ne complétaient pas le questionnaire (ceux n'ayant pas complété le formulaire de consentement ou ayant refusé de participer) étaient invités à faire du travail personnel ou à lire une feuille complémentaire remise par l'équipe de recherche, n'ayant aucun lien avec la problématique des agressions à caractère sexuel. Cette procédure de collecte de données était identique pour les deux temps de mesure.

4.2.1 Les connaissances

Le test de connaissances face aux agressions à caractère sexuel comporte 17 items (comparativement au test initial qui comportait 26 items). Ce test de connaissances inclut deux types de réponses, soit des réponses à choix multiples (7 items), ainsi que des vrais ou faux (10 items). Les items ont été construits selon les différentes catégories retrouvées dans la littérature, soit : la définition, la prévalence, les caractéristiques, ainsi que les conséquences des agressions sexuelles. La différence du nombre d'items entre l'instrument original et celui

construit dans le cadre de ce mémoire s'explique par le fait que certains items initialement destinés aux intervenant(es) et enseignant(es) n'étaient pas pertinents pour les jeunes de cette étude. De plus, certains items ont été modifiés au niveau linguistique, afin d'adapter le questionnaire à une clientèle adolescente âgée de 13-14 ans. Pour le test de connaissances, l'évaluation de la consistance interne s'est avérée inopportune puisque le test visait différents contenus, en lien avec les thèmes couverts lors des ateliers. Ainsi, puisque ce test n'était pas homogène et que tous les items ont été recodés sous la forme de vrai ou faux, aucune analyse d'Alpha de Cronbach n'a été effectuée. Enfin, le score pour le test des connaissances peut donc s'étendre entre un minimum de 0 à un maximum de 17. Le score total permet de déterminer le niveau de connaissances des jeunes tant au prétest qu'au posttest.

4.2.2 Les attitudes

Le test d'attitudes comportant 16 items touche la problématique des agressions à caractère sexuel. Les items ont aussi été construits à partir des mêmes catégories que celles du test de connaissances. La version originale du test comprenait 20 items et démontrait un Alpha de Cronbach de 0,74 (Bergeron, 2012). Le test d'attitudes utilisé dans la présente étude reprenait intégralement 12 des 20 items de la version originale et 4 items relatifs à l'adhérence aux mythes face aux agressions sexuelles véhiculés dans la société ont été ajoutés.

Une échelle de Likert de 1 à 5 (fortement en désaccord, en désaccord, neutre, en accord, fortement en accord) est utilisée pour le test d'attitudes. La consistance interne a été calculée pour l'échelle globale à l'aide de la formule statistique de l'Alpha de Cronbach (α) et elle se situe à 0,49, ce qui est considéré comme très faible (Gaudreau, 2011). Suite à ce constat, une série d'analyses factorielles a été menée afin d'identifier les items potentiellement nuisibles. Aucun item n'a été retiré puisque tous les scénarios examinés ne permettaient pas d'atteindre un Alpha de Cronbach (α) acceptable, car la fidélité ne s'élevait pas à plus de 0,52. Par conséquent, les analyses effectuées obligent à conclure que la version adaptée du test d'attitudes ne mesure pas un construit homogène. La présentation des résultats, ainsi que l'interprétation de ces derniers, en tiennent donc compte.

4.2.3 Les réactions

Le questionnaire au posttest incluait un test de réactions qui comprenait 12 items visant à connaître le degré d'appréciation des jeunes face aux deux rencontres préventives. Une échelle de Likert à catégorie successive de 1 à 5 (pas du tout, un peu, modérément, beaucoup et complètement) permettait aux adolescent(es) de répondre à cette section du questionnaire. La consistance interne a été calculée pour l'échelle globale à l'aide de la formule statistique de l'Alpha de Cronbach (α) et elle se situe à 0,87, ce qui est considéré comme excellent, car elle se situe près de 0,90 (Gaudreau, 2011). L'Alpha de Cronbach (α) du test original était de 0,91. Le test actuel comprenant 12 items de réactions a aussi été modifié à certains endroits par rapport à la version originale comprenant 13 items, afin que les questions soient en lien avec les rencontres auxquelles les jeunes ont participé et non en lien avec la formation à laquelle ont participé les intervenant(es) et les enseignant(es).

4.2.4 Les données sociodémographiques et les sources d'information

Une autre section se rapportant aux données sociodémographiques était aussi présente dans l'instrument de mesure utilisé dans cette étude. Seules les variables de l'âge et du sexe étaient demandées aux jeunes comme données sociodémographiques.

Au prétest, la section concernant les données sociodémographiques comprenait aussi une question visant à connaître les principales sources par lesquelles les jeunes ont pu recevoir de l'information sur la problématique des agressions à caractère sexuel, avant leur participation au programme de prévention. La question demandée était la suivante : « À quel endroit, ou par quelle personne, as-tu reçu de l'information à propos des agressions à caractère sexuel? » Sur les douze choix proposés, les jeunes avaient la possibilité d'encercler jusqu'à cinq réponses. Le fait d'encercler un maximum de cinq réponses permettait d'offrir aux jeunes plus d'une possibilité tout en discriminant les sources d'information les plus fréquentes.

4.2.5 L'assiduité aux rencontres préventives du CALACS

L'assiduité aux rencontres a été une variable de contrôle qui a été insérée dans le questionnaire du posttest. Cette variable visait à savoir si le jeune avait participé à une, deux ou à aucune

rencontre préventive. Si le nombre d'absences avait été important à l'une des deux rencontres, il aurait pu être nécessaire de comparer les résultats selon l'assiduité. Par ailleurs, ce nombre s'est avéré si négligeable qu'il a été impossible de faire ces analyses de comparaison.

4.3 Procédure de recrutement et collecte de données

En premier lieu, l'équipe du CALACS-Laurentides a proposé à la direction d'une école secondaire de leur région recevant pour la première fois le programme de prévention de participer au projet pilote de ce mémoire visant l'évaluation partielle de leur programme. La direction de l'école a ainsi accepté de participer au projet et a donné, par le fait même son consentement pour que la réalisation de cette étude s'exécute dans son milieu. Comme le programme de prévention des agressions à caractère sexuel du CALACS a été intégré au cursus scolaire de cette école à l'hiver 2011, tous les jeunes de deuxième secondaire ont bénéficié des deux rencontres préventives, qu'ils participent à la présente évaluation ou pas. Tous les élèves des huit classes régulières (n=207) ont été sollicités pour participer à cette évaluation. Toutefois, les élèves de la classe de cheminement particulier ont été exclus de l'étude, car les jeunes n'ont pas tous 13 ou 14 ans et leur niveau d'apprentissage peut varier des élèves de deuxième secondaire. Comme il était difficile de prévoir le nombre de jeunes qui accepteraient de participer à cette évaluation, ce choix visait à uniformiser le groupe expérimental.

En premier lieu, le CALACS a obtenu l'accord de la direction de l'établissement scolaire afin que l'évaluation puisse se réaliser dans cette école. Par la suite, lors de la formation offerte au personnel de l'école, préalablement au programme de prévention, l'étudiante a présenté aux enseignant(es) l'étude évaluative qui allait se dérouler auprès des élèves de deuxième secondaire, à l'hiver 2011. Un enseignant s'est volontairement offert comme personne ressource durant la procédure de recrutement de ce projet d'évaluation. Son rôle étant de faciliter la communication lors des procédures de l'expérimentation. Aucune information concernant la participation ou non des jeunes ne lui était transmise.

En plus de prendre en considération l'aspect volontaire des jeunes, le consentement des parents était obligatoire en raison de l'âge des adolescents. Un courriel explicatif fut envoyé à

chaque parent des jeunes de deuxième secondaire, afin de les informer de la réception du formulaire de consentement expliquant le déroulement de la présente étude évaluative. Le formulaire de consentement (Annexe C) devait être dûment complété et signé, par les parents et les adolescent(es), avant d'être retourné dans une enveloppe scellée. Les formulaires de consentement ont été retournés en décembre 2010. La collecte de données s'est déroulée dans les huit groupes de deuxième secondaire du cours Éthique et culture religieuse dans lesquels l'étudiante s'est déplacée. Seuls les élèves ayant retourné leur formulaire de consentement assurant ainsi leur accord, ainsi que l'accord parental pouvaient participer à l'étude. Lors des deux temps de mesure, l'étudiante demeurait en classe lors de la complétion des questionnaires par les élèves de deuxième secondaire participant à l'étude.

4.4 Considérations éthiques

La présente étude a reçu l'approbation éthique du comité CIÉR de l'UQAM (Annexe D) avant le début des démarches évaluatives, durant l'automne 2010. En aucun cas, le nom des participants n'apparaissait sur aucun questionnaire, ni aucune publication. Afin d'associer correctement les questionnaires au prétest et au posttest, chaque jeune participant à l'étude devait s'attribuer un code composé d'un pseudonyme en plus d'ajouter de leur journée d'anniversaire, sans le mois ni l'année. Lors de la compilation des résultats, un code numérique a été attribué à chacun des jeunes ayant complété les questionnaires, afin de les classer dans le logiciel SPSS.

Le consentement de chaque participant était obligatoirement accompagné d'un accord parental, indiqué par le biais du formulaire de consentement remis à l'étudiante de maîtrise. Une mention a été réalisée dans chaque classe, afin d'informer les jeunes que leur retrait était possible à tout moment de l'expérimentation et que cela n'entraînait aucune conséquence, ni préjudice à leur égard. Tout document se rapportant à cette étude est gardé sous clé au bureau de la directrice de recherche, Manon Bergeron, à l'UQAM pour une période de 24 mois suivant le dépôt final du présent mémoire. Finalement, les résultats sont exposés de manière globale pour l'ensemble de l'échantillon, afin d'assurer la confidentialité et l'anonymat.

4.5 Participant(es)

L'échantillon final de cette étude est composé de 108 élèves de niveau de deuxième secondaire fréquentant une école publique mixte dans une région hors de Montréal. Cette étude ne présentait pas d'autres critères d'inclusion et d'exclusion, autres que ceux inscrits dans la section recrutement.

Au départ, l'ensemble des jeunes de deuxième secondaire, soit 207 jeunes, ont été sollicités en recevant le formulaire de consentement (Annexe C) expliquant l'ensemble de la démarche évaluative pour ce projet mémoire. Cent quarante-deux formulaires de consentement confirmant l'accord de participation du jeune et de son parent ont été rapportés à l'étudiante avant le mois de janvier 2011. Lors du premier temps de mesure, 117 élèves ont été comptabilisés, suite à la complétion du premier questionnaire. La différence entre le nombre de formulaires de consentement retournés et le nombre de participants au prétest s'explique en grande partie par le fait que certains jeunes ont pu modifier leur pseudonyme entre les étapes ce qui a engendré une difficulté lors du pairage des documents. De plus, certains élèves ont pu être absents lors de la journée de complétion du premier questionnaire ou ont tout simplement changé d'idée et ne désiraient plus le compléter. Toutes ces raisons peuvent aussi expliquer la différence de neuf jeunes de moins entre le prétest et le posttest. Par ailleurs, la difficulté majeure demeure le pairage en lien avec la méthode des pseudonymes, car plusieurs jeunes ont changé celui d'origine durant l'étude, car ils l'avaient oublié. Ainsi, certains questionnaires ont dû être discriminés en lien avec la difficulté de pairage. La Figure 4.2 présente la progression de l'échantillon entre le début des procédures jusqu'à l'échantillon final.

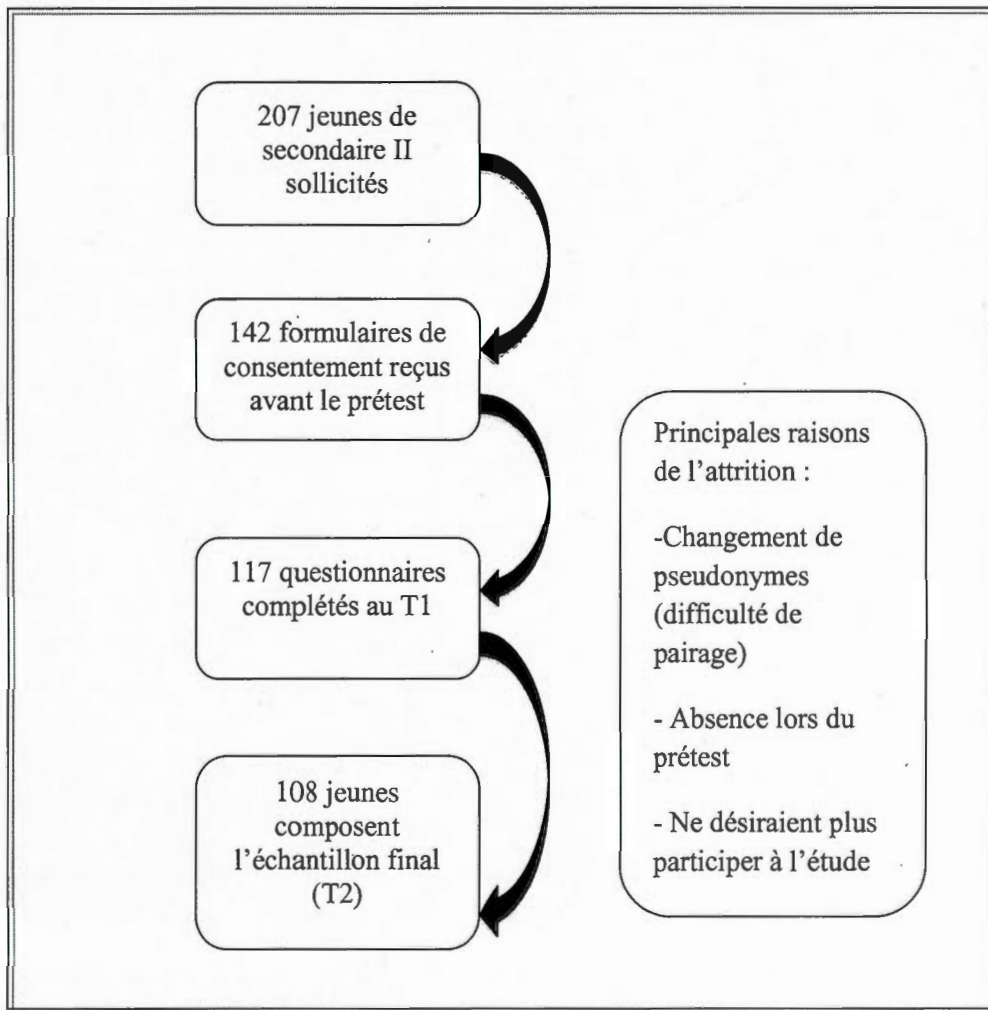


Figure 4.2 Progression de l'échantillon

CHAPITRE V

RÉSULTATS

Le chapitre suivant relate les résultats de cette étude portant sur l'évaluation partielle d'un programme de prévention des agressions à caractère sexuel au niveau secondaire. Les analyses effectuées visent à répondre aux questions de recherche ainsi qu'aux objectifs soulevés par cette étude. Ainsi, plusieurs analyses statistiques ont été effectuées, entre le prétest et le posttest, afin d'évaluer les effets du programme de prévention du CALACS auprès des variables de connaissances, d'attitudes et de réactions. Les analyses ont été réalisées auprès de l'échantillon final (n=108), comportant 61 filles et 47 garçons. Ces analyses ont permis de vérifier les effets du programme sur ces groupes, mais aussi de comparer les genres. Préalablement aux analyses statistiques, une description des caractéristiques de l'échantillon est présentée, afin de mieux comprendre la distribution et le contexte de l'étude.

5.1 Caractéristiques de l'échantillon

La section suivante présente les caractéristiques de l'échantillon final de cette étude comptant 108 jeunes de deuxième secondaire de groupes réguliers. L'échantillon final est composé de 56,5 % de filles et 43,5 % de garçons, ce qui démontre un certain équilibre au niveau de la distribution des sexes. Étant tous en deuxième secondaire, les jeunes sont âgés entre 13 et 15 ans et ont en moyenne 13,37 ans ($\text{é.t} = 0,52$). L'assiduité aux rencontres préventives du CALACS était une variable de contrôle, afin de vérifier le taux de présence des adolescent(es). La grande majorité des jeunes (93,5 %) ont confirmé avoir participé aux deux rencontres préventives sur les agressions sexuelles offertes par le CALACS, à leur école secondaire. Seulement six adolescent(es) de l'échantillon ont mentionné n'avoir participé qu'à une seule des deux rencontres. Le Tableau 5.1 fait état des caractéristiques de l'échantillon.

Tableau 5.1 Caractéristiques de l'échantillon (n=108)

		Nb	%
Âge	Moyenne : 13,37 ans (é.t =0,52)		
	13 ans	70	64,8
	14 ans	36	33,3
	15 ans	2	1,9
Sexe	Filles	61	56,5
	Garçons	47	43,5
Présence aux rencontres	2 rencontres	101	93,5
	1 ^{ère} rencontre seulement	3	2,8
	2 ^{ème} rencontre seulement	3	2,8
	ND (donnée manquante)	1	0,9

5.1.1 Sources d'information à propos des agressions à caractère sexuel (n=108)

Au prétest, l'instrument comprenait une question visant à connaître les sources les plus communes par lesquelles les adolescent(es) avaient déjà reçu de l'information à propos des agressions sexuelles avant leur participation au programme de prévention du CALACS. Douze choix de réponses étaient proposés aux jeunes et ces derniers avaient la possibilité d'en sélectionner plus d'un, jusqu'à un maximum de cinq. Les différentes sources ont été regroupées selon trois catégories distinctes, soit : les organismes, l'entourage et les médias. Le Tableau 5.2 précise la fréquence, en ordre décroissant, des sources les plus sélectionnées par les jeunes aux sources les moins sélectionnées, selon leur catégorie respective. Ce même tableau présente aussi les résultats des analyses de χ^2 pour les filles et les garçons pour chacune des sources.

Tableau 5.2 Fréquence des sources d'information et résultats des Chi² selon le genre

Catégorie	Sources	Nb	% échantillon ayant sélectionné cette source	% filles ayant sélectionné cette source	% garçons ayant sélectionné cette source
Organismes (89,2%)	École	95	88,0	86,9	89,4
	Maison des jeunes	4	3,7	4,9	2,1
	CLSC	3	2,8	4,9	0
Entourage (88%)	Parents	79	73,1	73,8	72,3
	Amis	32	29,6	34,4	23,4
	Autres adultes que leurs parents	30	27,8	26,2	29,8
	Frères / soeurs	8	7,4	9,8	4,3
Médias (84,3 %)	Télévision	72	66,7	68,9	63,8
	Journal/Revue	41	38,0	39,3	36,2
	Annonce publicitaire	28	25,9	21,3	31,9
	Radio	24	22,2	23,0	21,3
	Internet	21	19,4	18,0	21,3

À la lumière de ce tableau, il est possible de constater que 89,2% de l'échantillon a sélectionné au moins un choix dans la catégorie « organismes », 88% ont indiqué au moins un choix dans la catégorie « entourage » et finalement, 84,3% ont choisi au moins une source présente dans la catégorie « médias ». Trois principales sources ont été particulièrement sélectionnées par les jeunes, soit l'école (88,0%) les parents (73,1%) et la télévision (66,7%). Une analyse de Chi² a été réalisée afin de vérifier si les filles et les garçons présentaient une différence au niveau des sources d'information sur la thématique des agressions sexuelles :

aucune différence significative n'a été détectée entre les deux sexes au niveau de la sélection des sources d'information.

5.2 Effets de la participation au programme de prévention du CALACS sur les connaissances et les attitudes

La question principale de recherche de cette étude se rapporte à l'évaluation des effets, à court terme, du programme du CALACS auprès des jeunes ayant participé aux deux rencontres préventives. D'abord, des tests de t ont été effectués, afin d'évaluer si des changements sont observés entre le prétest et le posttest, pour l'ensemble de l'échantillon, puis de manière plus spécifique auprès du groupe des filles et celui des garçons. Ainsi, le Tableau 5.3 fait tout d'abord état des informations pertinentes en lien avec les résultats sur les effets entre le prétest et le posttest pour l'ensemble de l'échantillon, pour ce qui est des connaissances et des attitudes.

Tableau 5.3 Effets sur les connaissances et les attitudes entre le T1 et le T2 pour l'échantillon total (n=108)

	Prétest M (é.t)	Posttest M (é.t)	t ₍₁₀₇₎	p
Connaissances	10,58 (2,66)	12,18 (2,38)	-5,87	0,00***
Attitudes	60,16 (4,86)	61,92 (7,00)	-2,88	0,01**

p ≤ 0,05*; p ≤ 0,01**; p ≤ 0,00***

En premier lieu, les analyses des tests de t permettent d'observer que les scores obtenus par l'échantillon total (n=108) démontrent la présence d'une différence significative entre le prétest et le posttest, tant au niveau des connaissances que des attitudes. Afin d'illustrer clairement cette différence, les scores de connaissances ont été transformés en pourcentage dans la présente explication. Avant la participation au programme, l'échantillon (n=108) enregistrait un score moyen de 62,24% quant aux connaissances à propos des agressions sexuelles. Ce score augmente significativement en s'élevant à 71,65% suite à la participation

des jeunes aux rencontres préventives ($t = -5,87$; $ddl = 107$; $p \leq 0,00$). Ainsi une augmentation de près de 9,5% est enregistrée entre les deux temps de mesure pour le niveau des connaissances.

En second lieu, l'ensemble de l'échantillon présente également une amélioration significative au niveau des attitudes. Le score moyen d'attitudes inscrit au prétest est de 60,16 ($é.t = 4,86$) et augmente à 61,92 ($é.t = 7,00$) au posttest, sur une possibilité maximale d'un score de 80. Afin d'illustrer davantage les scores d'attitudes des jeunes, ceux-ci ont été ramenés au niveau de l'échelle de Likert allant de 1 à 5, signifiant que le niveau d'attitudes est caractérisé comme suit : 1 = fortement défavorable; 2 = plutôt défavorable; 3 = neutre; 4 = plutôt favorable et 5 = fortement favorable. Donc, au prétest, l'échantillon total présentait un score moyen d'attitude de 3,76/5 et au posttest de 3,87/5. La présence d'une différence statistiquement significative entre les deux temps de mesure pour les attitudes est donc confirmée par les analyses ($t = -2,88$; $ddl = 107$; $p \leq 0,01$).

Dans un but de précision, des analyses complémentaires ont été effectuées afin de cerner les connaissances les mieux apprises et celles ayant été moins bien intégrées par l'ensemble des jeunes, suite à leur participation au programme de prévention du CALACS. Ainsi, des analyses spécifiques ont été réalisées sur chaque item du test de connaissances, pour en faire la distinction. De plus, en raison de la faible consistance interne de l'échelle d'attitudes mentionnée dans la méthodologie de recherche, le même exercice a été réalisé dans un but de précision concernant cette variable. La section 5.4 présente donc en détail les résultats des analyses particulières en ce qui concerne la variable de connaissances, ainsi que les analyses spécifiques réalisées sur chaque item au sein de l'échelle d'attitudes. La section suivante quant à elle, présente la comparaison entre les sexes quant aux deux variables précédemment mentionnées.

5.2.1 Comparaison entre les filles et les garçons au niveau des connaissances et des attitudes

En plus de comparer les scores entre les deux temps de mesure pour l'échantillon total, il était aussi pertinent d'examiner les scores du groupe des filles et celui des garçons. Ainsi, cette section présente les similarités et les différences observées entre les sexes au niveau des

variables de connaissances et d'attitudes. Le Tableau 5.4 relève des différences pour les scores de connaissances et d'attitudes selon les genres. Par la suite, le Tableau 5.5 démontre les résultats d'une analyse de MANOVA et présente ainsi les informations essentielles pour la comparaison entre les scores des filles et des garçons pour ces deux mêmes variables à travers les temps.

Tableau 5.4 Effets sur les connaissances et les attitudes entre le T1 et le T2 selon le genre

		Prétest	Posttest		
		M (é.t)	M (é.t)	t _(ddl)	p
Connaissances	Filles (n=61)	10,38 (2,63)	12,28 (2,21)	-4,96 ₍₆₀₎	0,00***
	Garçons (n=47)	10,85 (2,69)	12,04 (2,61)	-3,20 ₍₄₆₎	0,00***
Attitudes	Filles (n=61)	60,98 (4,91)	64,30 (6,13)	-4,11 ₍₆₀₎	0,00***
	Garçons (n=47)	59,09 (4,63)	58,82 (6,90)	0,31 ₍₄₆₎	0,76

$p \leq 0,05^*$; $p \leq 0,01^{**}$; $p \leq 0,00^{***}$

Au prétest, il est possible d'observer que les filles et les garçons présentent un score de connaissances comparable (filles = 10,38 (é.t = 2,63); garçons = 10,85 (é.t = 2,69)). De manière distinctive, au posttest, le groupe des filles augmente leur score moyen de connaissances de près de 11,0% passant ainsi de 61,06% à 72,24%. Les analyses démontrent d'ailleurs une différence statistiquement significative pour le groupe des filles au niveau de leurs connaissances entre les deux temps de mesure ($t = -4,96$; $ddl = 60$; $p \leq 0,00$). Pour ce qui est du groupe des garçons, leur niveau de connaissances augmente de près de 7% entre le prétest et le posttest, passant ainsi de 63,83% à 70,82%. Tout comme le groupe des filles, les garçons présentent également une différence significative au niveau de leurs connaissances entre les deux temps de mesure ($t = -3,20$; $ddl = 46$; $p \leq 0,00$).

En ce qui a trait aux attitudes, quelques distinctions sont présentes entre le score du groupe des filles et celui des garçons. Lorsque les scores de chacun sont rapportés sur l'échelle d'attitudes de Likert de 1 à 5, les filles obtiennent une moyenne de 3,81/5 comparativement aux garçons qui obtiennent une moyenne de 3,69/5 lors du prétest. Les filles démontrent une amélioration soutenue vers un niveau d'attitudes plus favorables envers la problématique des

agressions sexuelles en présentant un score de 4,02/5 lors du posttest. Ainsi, le test statistique réalisé permet donc de déterminer qu'il y a effectivement une différence significative pour le groupe des filles entre les deux temps de mesure en ce qui a trait aux attitudes ($t = -4,11$; $ddl = 60$; $p \leq 0,00$). Contrairement aux filles, le groupe des garçons ne présente aucune amélioration significative entre le prétest et le posttest en ce qui concerne leurs attitudes. Les garçons inscrivent donc un score moyen d'attitudes de 3,69/5 lors du prétest et celui-ci diminue à 3,68/5 lors du posttest, ce qui signifie que leur score demeure stable entre les deux temps de mesure. Ainsi, inversement aux résultats du groupe des filles, aucune différence statistiquement significative n'a été démontrée suite aux analyses effectuées ($t = -0,39$; $ddl = 46$; $p \leq 0,97$) entre le T1 et le T2 pour le groupe des garçons. En raison de ce résultat, il est impossible de conclure que les garçons ont amélioré leurs attitudes face aux agressions à caractère sexuel, suite à leur participation aux rencontres préventives. Ces résultats doivent tout de même être nuancés en sachant que l'Alpha de Cronbach ne permet pas de conclure en un construit homogène.

Dans le but d'approfondir l'existence des différences entre les scores des filles et des garçons, une analyse de MANOVA a été effectuée afin de vérifier les résultats à travers le temps. Ainsi, le Tableau 5.5 fait état des informations résultantes de cette analyse.

Tableau 5.5 Comparaison entre le score des filles et des garçons à travers le temps (MANOVA) pour les connaissances et les attitudes (n=108)

Source de variation	Lambda Wilks	F	ddl	p
Sexe	0,815	5,86	4	0,00***

Variables	Tests univariés				
	Filles	Garçons	F	ddl	p
Connaissances T1	10,38	10,85	0,845	1	n.s
Connaissances T2	12,28	12,04	0,259	1	n.s
Attitudes T1	60,98	59,09	4,130	1	0,05*
Attitudes T2	64,30	58,82	19,041	1	0,00***

$p \leq 0,05^*$; $p \leq 0,01^{**}$; $p \leq 0,00^{***}$

L'analyse statistique de variance multivariée démontre que les groupes se distinguent sur la combinaison linéaire des variables. En observant le F de Wilk's Lambda obtenu dans cette MANOVA, ce dernier indique un effet significatif de la variable « sexe » par rapport aux variables dépendantes analysées (Lambda de Wilks = 0,815 ; F (5,86) ; ddl= 4 ; $p < 0,00$). En premier lieu, les analyses de variances subséquentes ne révèlent pas de différence significative sur la variable de connaissances sur aucun temps de mesure. Par contre, les analyses de variances subséquentes révèlent une différence significative entre les filles et les garçons pour la variable d'attitude au prétest ($F(1) = 4,13$, $p < 0,05$), ainsi qu'au posttest ($F(1) = 19,04$, $p < 0,00$). Suite à ces résultats, il est donc possible de conclure qu'il n'y a pas de différence significative entre les filles et les garçons au niveau des connaissances à travers le temps. Par ailleurs, l'analyse de MANOVA permet de déterminer qu'une différence significative est présente au niveau des attitudes à travers le temps entre les filles et les garçons. Toutefois, la réserve concernant l'interprétation des résultats d'attitudes doit être maintenue compte tenu de la consistance interne faible de l'échelle.

5.3 Réactions des jeunes face aux rencontres préventives du CALACS

La troisième variable étudiée dans cette évaluation de programme se rapporte aux réactions des jeunes face aux rencontres préventives du CALACS auxquelles ils ont participé. Le test de réactions présent au posttest a permis d'établir le degré d'appréciation global des jeunes en calculant le score moyen tant pour l'échantillon total ($n=108$), pour le groupe des filles ($n=61$) et pour celui des garçons ($n=47$). Les jeunes devaient répondre aux items de réactions à l'aide d'une échelle de Likert à catégorie successive allant de 1 à 5, permettant ainsi le calcul du score moyen. Le Tableau 5.6 décrit les éléments pertinents en lien avec le degré d'appréciation des jeunes face aux rencontres.

Tableau 5.6 Degré d'appréciation global

	Minimum	Maximum	Moyenne (é.t)
Échantillon total (n=108)	23	59	48,12 (6,63)
Filles (n=61)	24	59	49,15 (6,57)
Garçons (n=47)	23	59	46,79 (6,55)

Le test de réactions était composé de 12 items permettant ainsi un score possible allant de 12 à 60 pour situer le degré d'appréciation global. Les scores totaux ont été rapportés sur l'échelle de réactions de manière à ce que le degré d'appréciation soit illustré plus clairement (1 = pas du tout apprécié; 2 = peu apprécié; 3 = modérément apprécié; 4 = beaucoup apprécié et 5 = complètement apprécié). En premier lieu, l'échantillon total (n=108) inscrit un score total se rapportant à 4,01/5, ce qui signifie un degré d'appréciation élevé de la part de l'échantillon total. Il est donc possible de conclure que le degré d'appréciation face au programme est élevé.

5.3.1 Comparaison entre les filles et les garçons au niveau des réactions

Une comparaison entre les sexes a été réalisée pour vérifier l'existence possible d'une différence significative au niveau du degré d'appréciation des filles et des garçons. Le même Tableau 5.6 démontre les informations pertinentes relatives au degré d'appréciation de chacun des genres. Tout d'abord, un écart de 2,36 est indiqué entre le score des filles (49,15; é.t = 6,57) et celui des garçons (46,79; é.t = 6,55). Lorsque les scores sont rapportés au niveau de l'échelle de réponses (1 à 5), le score total des filles est de 4,10, tandis que celui des garçons est de 3,90. Les résultats du test de t démontrent qu'une différence statistique marginale était présente entre les filles et les garçons au niveau des réactions ($t = 1,86$; ddl = 106 ; $p \leq 0,07$). Ainsi, les filles semblent avoir un degré d'appréciation un peu plus élevé que les garçons face aux rencontres préventives des agressions à caractère sexuel créées et offertes par le CALACS-Laurentides.

5.3.2 Précision sur le degré d'appréciation pour chaque item de l'échelle de réactions

Dans le but d'approfondir la compréhension de la variable de réactions, des analyses supplémentaires ont été élaborées pour évaluer le degré d'appréciation de chacun des 12 items présents dans l'instrument de mesure. Ces analyses permettent donc de cibler plus précisément les aspects des rencontres qui ont été les plus appréciés et les aspects qui ont été moins appréciés par les jeunes ayant suivi les rencontres préventives du CALACS. Ainsi, le Tableau 5.7 présente les scores moyens obtenus à chacun des items de réactions pour l'ensemble de l'échantillon. Le tableau est présenté de manière à ce que les items soient en ordre décroissant, soit du score le plus élevé au score le moins élevé. Dans l'optique d'examiner davantage la différence marginalement significative entre le degré d'appréciation des filles et des garçons, un test de t a été effectué pour chaque item de l'échelle de réactions.

Tableau 5.7 Degré d'appréciation pour chaque item de l'échelle de réactions (n=108)

Énoncés	Score moyen (n=108) (é.t.)	Score moyen filles (é.t.)	Score moyen garçons (é.t.)	p
Les rencontres du CALACS m'ont appris qu'il y avait plusieurs formes d'agressions à caractère sexuel (8)	4,28 (0,99)	4,33 (1,03)	4,22 (0,96)	n.s
L'intervenante présentait des exemples clairs (5)	4,26 (0,73)	4,41 (0,69)	4,07 (0,74)	**
L'intervenante utilisait un langage adapté (10)	4,26 (0,69)	4,39 (0,67)	4,07 (0,70)	**
Le contenu des rencontres du CALACS était facile à comprendre (6)	4,22 (0,71)	4,28 (0,72)	4,13 (0,69)	n.s
Le contenu des rencontres du CALACS était adapté pour les jeunes de mon âge (1)	4,15 (0,75)	4,21 (0,76)	4,06 (0,76)	n.s
Les rencontres du CALACS m'ont aidé à mieux comprendre ce qu'est une agression sexuelle (7)	4,09 (0,84)	4,13 (0,83)	4,04 (0,87)	n.s
Je recommanderais ces ateliers à tous les jeunes de secondaire 2 (11)	4,05 (0,93)	4,20 (0,89)	3,84 (0,95)	*
Je trouve que les rencontres du CALACS portant sur les agressions sexuelles sont utiles pour les jeunes du secondaire (3)	3,98 (1,12)	4,13 (1,09)	3,78 (1,13)	n.s
Globalement, j'ai apprécié les rencontres du CALACS (12)	3,97 (0,86)	4,05 (0,87)	3,87 (0,86)	n.s
Les rencontres du CALACS m'ont permis d'acquérir de nouvelles connaissances par rapport aux agressions sexuelles (2)	3,95 (1,01)	4,05 (0,94)	3,83 (1,09)	n.s
Les activités proposées dans les rencontres du CALACS ont suscité mon intérêt (4)	3,47 (0,86)	3,49 (1,01)	3,43 (0,91)	n.s
Les rencontres du CALACS m'ont permis d'identifier des moyens pour prévenir les agressions sexuelles (9)	3,47 (0,97)	3,47 (0,91)	3,47 (0,80)	n.s

$p \leq 0,05^*$; $p \leq 0,01^{**}$; $p \leq 0,00001^{***}$ (différence significative entre les filles et les garçons)

Les numéros entre parenthèses font référence au numéro de l'item du test de réactions

En observant l'ensemble des items, les scores moyens de l'échantillon total varient de 4,28 (é.t.= 0,99) à 3,47 (é.t. = 0,97). Il est possible de remarquer qu'aucun des résultats concernant les réactions des jeunes ne se situe en deçà de la barre du 3 (modérément apprécié). Le Tableau 5.7 indique aussi que 7 des 12 items présentent un degré d'appréciation au-dessus de 4 (donc plus élevé que « beaucoup apprécié »). D'ailleurs, de manière plus spécifique à l'item #12 : « Globalement, j'ai apprécié les rencontres du CALACS », 76% des jeunes de l'étude ont indiqué un score de 4 (beaucoup apprécié) ou de 5 (complètement apprécié).

À titre indicatif, les scores moyens des filles et des garçons concernant les items de réactions sont aussi présentés dans ce même tableau. Les analyses spécifiques du test de t visant à vérifier si une différence significative était présente entre les sexes ont révélé la présence de différences significatives entre les filles et les garçons pour 3 des 12 items de l'échelle de réactions. Tout d'abord, l'item #5 ($t = 2,47$; $ddl = 105$; $p \leq 0,02$) et l'item #10 ($t = 2,43$; $ddl = 103$; $p \leq 0,02$) se rapportent à des énoncés concernant l'intervenante animant les rencontres, ainsi qu'à la manière dont le contenu était amené par cette personne. Le troisième item présentant une différence significative à la suite des analyses est l'item #11 ($t = 1,95$; $ddl = 104$; $p \leq 0,05$). Cet item se rapporte à l'utilité que perçoivent les jeunes face aux ateliers auxquels ils ont participé dans l'optique de les recommander à d'autres adolescent(es) du même âge. Ainsi, les filles appréciaient davantage ces trois aspects des rencontres du CALACS que les garçons.

5.4 Analyses spécifiques des items de l'échelle de connaissances et d'attitudes

La section suivante vise à préciser les analyses plus spécifiques concernant les variables de connaissances et d'attitudes. En premier lieu, dans le but d'identifier de manière plus précise les apprentissages réalisés à propos des agressions à caractère sexuel des jeunes ayant participé aux rencontres préventives, des analyses ont été réalisées auprès de chacun des items du test de connaissances. Cette opération a permis de cerner les connaissances qui ont été les mieux apprises et celles ayant été moins bien intégrées par les jeunes suite à leur participation au programme de prévention. Ainsi le Tableau 5.8 présenté ci-dessous indique le pourcentage de jeunes ayant eu la bonne réponse pour chacun des 17 items de connaissances, en ordre décroissant au posttest, donc de l'item le mieux réussi à l'item le

moins bien réussi. Les lignes grasses présentes dans le tableau indiquent simplement une séparation entre les pourcentages de réussite au posttest pour chaque item de connaissances (les items de 1 à 7 présentent un taux de réussite de plus de 80%, les items de 8 à 11 indiquent un taux de réussite entre 70 à 79 %, les items 12 à 15 démontrent des scores de 50 à 69% et enfin les items 16 et 17 sont les items présentant un taux de réussite de moins de 50%).

Tableau 5.8 Différence entre les items de connaissances entre le T1 et le T2 (n=108)

#	Item	Prétest	Posttest	t ₍₁₀₇₎	p
1	Demander à Luc d'arrêter de poser ces questions, car elles sont personnelles. (Est-ce une réaction aidante ?) (vrai ou faux)	90,7%	95,4%	-1,39	0,17
2	Lorsqu'une adolescente regrette d'avoir accepté de vivre sa première relation sexuelle, cette relation sexuelle devient alors une agression sexuelle (vrai ou faux)	92,6%	90,7%	0,50	0,62
3	Lors d'une fête, si une fille de 14 ans se fait coincer contre son gré entre deux gars qui se frottent à elle, il s'agit d'une agression à caractère sexuel. (vrai ou faux)	71,3%	88,9%	-4,06	0,00***
4	Pendant qu'ils ont une relation sexuelle, l'adolescente de 15 ans change d'idée et demande à son chum de 16 ans d'arrêter : il s'agit d'une agression sexuelle si le gars insiste jusqu'à ce qu'elle cède. (vrai ou faux)	84,3%	87,0%	-0,69	0,49
5	Parler de cette situation à une personne de confiance. (Est-ce une réaction aidante ?) (vrai ou faux)	80,6%	86,1%	-1,42	0,16
6	Lorsqu'un garçon de 13 ans joue avec son frère de 7 ans en lui caressant son pénis, c'est une agression à caractère sexuel. (vrai ou faux)	74,1%	81,5%	-2,03	0,05*
7	Complète la phrase suivante : « Une agression à caractère sexuel est un geste sexuel non désiré... » (4 choix de réponses étaient proposés sur les caractéristiques des AS)	52,8%	81,5%	-5,45	0,00***
8	Attendre encore, car elle exagère sûrement puisque Luc n'a jamais tenté de l'agresser sexuellement. (Est-ce une réaction aidante ?) (vrai ou faux)	75,9%	79,6%	-0,78	0,44
9	En ce qui concerne les garçons et les filles de moins de 18 ans, laquelle des affirmations suivantes est vraie? (4 choix de réponses étaient proposés sur la prévalence des AS)	74,1%	77,8%	-0,75	0,45
10	Combien de filles risquent de subir une agression sexuelle avant l'âge de 18 ans? (4 choix de réponses étaient proposés sur la prévalence des AS)	58,3%	73,2%	-2,60	0,01**
11	Un entraîneur qui fait souvent des « jokes » à propos de la grosseur des seins d'une des filles est une agression à caractère sexuel. (vrai ou faux)	52,8%	70,4%	-3,17	0,00***
12	Ignorer le comportement de Luc qui comprendra que Marie n'est pas intéressée à lui. (Est-ce une réaction aidante ?)	62,9%	66,7%	-0,71	0,48
13	Qui est le moins souvent auteur d'une agression sexuelle envers un/une jeune? (4 choix de réponses étaient proposés sur les caractéristiques des agresseurs)	49,1%	66,7%	-2,86	0,01**
14	Laquelle des affirmations suivantes est vraie en ce qui concerne les agresseurs sexuels ? (4 choix de réponses étaient proposés sur les caractéristiques des agresseurs)	63,9%	62,0%	0,32	0,75
15	Dans un party, toutes les filles doivent embrasser tous les gars. Si une fille n'y participe pas, les gars promettent une conséquence particulière. (Est-ce une situation d'AS ? vrai ou faux)	43,5%	55,6%	-2,11	0,04*
16	À quels endroits les agressions sexuelles se produisent-elles la plupart du temps? (4 choix de réponses étaient proposés sur les caractéristiques des AS)	22,2%	44,4%	-4,31	0,00***
17	Parmi les phrases suivantes, laquelle est vraie à propos du consentement? (4 choix de réponses étaient proposés sur le consentement)	9,3%	11,2%	-0,24	0,81

p ≤ 0,05*; p ≤ 0,01**; p ≤ 0,00***

Afin d'évaluer le taux de jeunes ayant réussi chaque item de connaissances, le présent mémoire s'est inspiré de l'évaluation du programme de *Viol-Secours* (Daigneault, Michaud *et al.*, 2011) précédemment décrit dans l'état des connaissances. Lors de l'analyse, un seuil de 70,0% avait été défini par les évaluateurs de ce programme pour indiquer un bon taux d'élèves ayant répondu correctement à chaque item de connaissances. Ainsi, en considérant ce même seuil de 70,0%, les analyses de la présente étude démontrent que 8 items sur 17 ont été réussis par plus de 70,0% des jeunes au prétest. Cette proportion augmente au posttest, alors que 11 des 17 items de connaissances ont été répondus correctement par plus de 70,0% des participants. L'item le mieux réussi au posttest concerne une réaction à suggérer lors d'une mise en situation mettant en scène un incident de harcèlement sexuel.

De manière plus spécifique, il importe de s'attarder à deux items (#16 et #17) en particulier, démontrant un taux de réussite très faible, soit inférieur à 50,0%, tant au prétest, qu'au posttest. Ces items concernent tout d'abord, les endroits où les agressions sexuelles se produisent la plupart du temps (44,0%), ainsi que la notion de consentement (11,2%). Bien que l'item abordant les endroits les plus fréquents des agressions sexuelles présente une différence significative entre les deux temps de mesure, cette notion demeure tout de même en deçà du 50,0% de réussite. Enfin, l'item concernant la notion de consentement indique le plus faible taux de réussite au posttest, avec seulement 11,2% des jeunes ayant inscrit la bonne réponse à cet item. La suite de cette section est consacrée aux analyses spécifiques quant aux items d'attitudes.

En raison de la faible consistance interne de l'échelle d'attitudes mentionnée dans la méthodologie, une série d'analyses factorielles a été réalisée, afin de vérifier si la suppression de certains items pouvait permettre d'augmenter de manière satisfaisante la consistance de l'instrument. Aucun item ne pouvait être retiré pour obtenir un Alpha de Cronbach convenable. La consistance interne du test a donc diminué en raison de la combinaison des modifications lors de la construction de l'échelle ainsi que de la différence de population ayant répondu aux items. Il convient donc de présenter les résultats du test d'attitudes de manière plus spécifique.

Ainsi, afin de vérifier plus en profondeur les effets du programme de prévention du CALACS, des analyses de test de t ont été réalisées pour chacun des items d'attitudes entre

les deux temps de mesure. Les analyses ont donc permis de vérifier si une différence significative existait entre les deux temps de mesure pour chacun des items d'attitudes. Le Tableau 5.9 expose chaque item de l'échelle d'attitudes, en ordre décroissant, ce qui signifie de l'attitude la plus favorable (score près de 5), à l'attitude la plus défavorable (score près de 1) (3 = neutre). Le tableau est séparé par une ligne grasse, afin de définir les attitudes les plus favorables, soit au-dessus d'un score de 4 (en accord). Une attention particulière doit être portée lors de la lecture du tableau, car huit des seize items d'attitudes ont été renversés (R) pour les analyses et donc, les résultats présentés ici sont recodés afin de faciliter la compréhension et la comparaison des items.

Tableau 5.9 Différence entre les items d'attitudes entre T1 et T2 (n=108)

#	Item	Prétest M (é.t)	Posttest M (é.t)	t (ddl)	P
12	Les victimes d'agression sexuelle font le bon choix lorsqu'elles dévoilent l'agression à une personne de confiance.	4,74 (0,54)	4,64 (0,78)	1,25 ₍₁₀₆₎	0,21
3	L'impact des agressions sexuelles est minime. (R)	4,48 (0,82)	4,55 (0,82)	-0,84 ₍₁₀₄₎	0,40
7	L'agression sexuelle est un phénomène horrible.	4,58 (0,79)	4,47 (0,94)	1,01 ₍₁₀₅₎	0,32
1	Le nombre de jeunes qui sont victimes d'AS est inquiétant.	4,16 (0,75)	4,36 (0,84)	-2,19 ₍₁₀₆₎	0,03*
6	C'est bouleversant de constater le nombre de jeunes victimes d'agression sexuelle.	4,34 (0,78)	4,31 (0,85)	0,28 ₍₁₀₆₎	0,78
4	Les jeunes qui subissent une AS l'ont cherchée. (R)	4,54 (0,74)	4,25 (0,96)	2,69 ₍₁₀₁₎	0,01**
11	Les conséquences de l'agression sexuelle sont dévastatrices pour les victimes.	4,40 (0,87)	4,25 (0,92)	1,50 ₍₁₀₅₎	0,14
5	La responsabilité de l'agression sexuelle devrait être attribuée entièrement à l'agresseur.	3,92 (0,93)	3,88 (1,07)	0,29 ₍₁₀₅₎	0,77
9	Il est compréhensible que les victimes hésitent à dévoiler l'agression sexuelle.	3,96 (0,93)	3,87 (0,95)	0,92 ₍₁₀₆₎	0,36
8	Il est normal de reprocher à une victime d'AS de s'être placée dans une situation à risque. (R)	3,27 (1,02)	3,65 (1,05)	-3,19 ₍₁₀₆₎	0,00***
15	C'est impensable qu'une fille fasse subir une agression à caractère sexuel à un garçon. (R)	3,52 (1,02)	3,54 (1,03)	-0,18 ₍₁₀₅₎	0,86
2	C'est épouvantable de faire porter une partie de la responsabilité à la victime d'AS sous prétexte qu'elle est allée seule chez l'agresseur.	3,31 (1,18)	3,48 (1,21)	-1,36 ₍₁₀₀₎	0,18
16	Une fille qui s'habille avec des vêtements « sexy » provoque en quelque sorte l'AS. (R)	2,97 (1,16)	3,39 (1,08)	-3,37 ₍₁₀₇₎	0,00***
10	Il est courant qu'un agresseur commette une AS, car il est trop excité sexuellement. (R)	2,56 (0,94)	3,26 (1,00)	-5,81 ₍₁₀₆₎	0,00***
13	Il est évident que les filles de réputation « facile » risquent davantage de subir une AS. (R)	2,93 (1,01)	3,20 (1,06)	-2,41 ₍₁₀₆₎	0,02*
14	C'est bizarre qu'une personne ne tente pas de se défendre physiquement pour résister à une AS. (R)	2,56 (1,10)	2,87 (1,10)	-2,62 ₍₁₀₇₎	0,01**

p < 0,05*, p < 0,01**, p < 0,00***

(R) : indique que ces items ont été recodés

Les numéros indiqués dans la colonne de gauche sont associés à la numérotation dans les items dans le questionnaire

À la lumière du Tableau 5.9, il est possible de remarquer que des sept items présentant une différence significative entre les deux temps de mesure, six d'entre eux se rapportent à des items faisant référence aux mythes véhiculés dans la société à propos des agressions à caractère sexuel. D'ailleurs, au prétest, les items 16, 10, 13 et 14 démontraient que les jeunes présentaient des attitudes plutôt défavorables face à ces énoncés. Ces items se rapportent d'ailleurs à l'attribution de la responsabilité de l'agression sexuelle visant plutôt la victime. La majorité de ces items présentent le fait que les jeunes ont des attitudes plus favorables suite au programme de prévention, sauf l'item #14 qui demeure sous la barre du neutre, donc plutôt défavorable.

Dans un deuxième temps, au posttest, les jeunes démontrent des scores supérieurs à 4, ce qui signifie qu'ils ont des attitudes allant de plutôt favorables vers des attitudes très favorables pour 7 des 16 items. L'énoncé #12 présentant l'attitude la plus favorable, se rapporte au dévoilement de l'agression sexuelle à une personne de confiance. Les autres items présentant des attitudes positives abordent l'impact et les conséquences, ainsi que la prévalence des agressions sexuelles.

Dans un esprit de précision, d'autres analyses ont été effectuées entre le groupe des filles et celui des garçons quant au test d'attitudes. Ces analyses statistiques visaient à savoir de manière plus spécifique si des différences significatives étaient présentes entre les filles et les garçons pour chaque item d'attitudes au posttest. Par ailleurs, puisqu'il n'y avait aucune différence significative entre les filles et les garçons au niveau de la variable des connaissances aux deux temps de mesure, cette dernière ne nécessitait pas d'analyse plus approfondie pour chacun des items de ce test.

Ainsi, les analyses de test de t ont révélé la présence d'une différence significative entre les filles et les garçons auprès de 7 des 16 items présents dans l'échelle d'attitudes au posttest. Le Tableau 5.10 présente uniquement les items ayant une différence significative (l'ensemble des autres items de l'échelle d'attitudes est inscrit précédemment dans le Tableau 5.9). Les items sont aussi présentés en ordre décroissant, donc de l'attitude la plus favorable (5) à l'attitude la plus défavorable (1). La lettre (R) signifie, ici encore, que ces items sont renversés

Tableau 5.10 Items d'attitudes présentant une différence significative entre les filles et les garçons au posttest (n=108)

#	Item	Filles (n=61) M (é.t)	Garçons (n=47) M (é.t)	t _(adj)	p
3 ³	L'impact des agressions sexuelles est minime. (R)	4,69 (0,59)	4,35 (1,04)	1,99 _(66,85)	0,05*
7	L'agression sexuelle est un phénomène horrible.	4,67 (0,75)	4,22 (1,09)	2,39 _(75,90)	0,02*
6	C'est bouleversant de constater le nombre de jeunes victimes d'agression sexuelle.	4,51 (0,79)	4,04 (0,87)	2,89 ₍₁₀₅₎	0,01**
9	Il est compréhensible que les victimes hésitent à dévoiler l'agression sexuelle.	4,02 (0,90)	3,67 (0,99)	1,86 ₍₁₀₅₎	0,07 ^m
8	Il est normal de reprocher à une victime d'AS de s'être placée dans une situation à risque. (R)	3,85 (1,03)	3,39 (1,02)	2,30 ₍₁₀₅₎	0,02*
2	C'est épouvantable de faire porter une partie de la responsabilité à la victime d'AS sous prétexte qu'elle est allée seule chez l'agresseur.	3,78 (1,23)	3,11 (1,08)	2,86 ₍₁₀₁₎	0,01**
13	Il est évident que les filles de réputation « facile » risquent davantage de subir une AS. (R)	3,52 (0,89)	2,79 (1,12)	3,82 ₍₁₀₆₎	0,00***

p ≤ 0,05*; p ≤ 0,01**; p ≤ 0,00***

^m : Différence marginale (p ≤ 0,10)

³ Les numéros indiqués sont associés à la numérotation des items dans le Tableau 5.9

Le tableau précédent indique donc que les filles présentent des attitudes significativement plus favorables que les garçons pour l'ensemble de ces 7 items. D'ailleurs, les filles n'indiquent aucun score présentant une attitude en deçà de la barre du neutre (3). Toutefois, l'item #13 démontre que les garçons présentent un score d'attitudes plutôt défavorable face à cet énoncé. Ainsi, en ce qui concerne les items #8, #2 et #13, les filles semblent présenter des attitudes un peu plus favorables quant à l'attribution de la responsabilité de l'agression sexuelle que les garçons. En ce qui a trait aux items #3, #7 et #6, ceux-ci se rapportent davantage à l'impact et à la prévalence des agressions sexuelles. Bien qu'il y ait une différence statistiquement significative entre les filles et les garçons pour ces trois items, les deux sexes démontrent des scores moyens allant au-delà de 4, ce qui signifie qu'ils présentent des attitudes plutôt favorables face à ces énoncés. En terminant, il importe de souligner que l'item 9, concernant la difficulté de dévoiler, présente une différence marginale entre les deux genres ($t= 1,86$; $ddl= 105$; $p \leq 0,07$).

5.5 Analyses exploratoires de corrélations entre les variables

Des analyses de corrélation ont été effectuées à titre exploratoire afin de vérifier l'existence de relations entre le score des connaissances, le score d'attitudes, ainsi que le score de réactions des jeunes. Les informations pertinentes à ces analyses sont présentées dans le Tableau 5.11. La force de l'association entre les corrélations se différencie selon le Coefficient de Pearson (r). La force varie entre une force faible avec un coefficient de 0,10, une force moyenne avec 0,30 et lorsque le coefficient dépasse 0,50, la corrélation est indiquée comme forte (Cohen, 1988).

Tableau 5.11 Corrélations entre le score de connaissances, le score d'attitudes et le score de réactions pour l'échantillon total (n=108)

	Connaissances T1	Connaissances T2	Attitudes T1	Attitudes T2	Réactions
Connaissances T1		0,38***	0,15	0,20*	0,21*
Connaissances T2			0,25**	0,40***	0,31***
Attitudes T1				0,48***	0,17 ^m
Attitudes T2					0,29**
Réactions					

$p \leq 0,05^*$; $p \leq 0,01^{**}$; $p \leq 0,001^{***}$

^m: différence marginale

En premier lieu, l'analyse de corrélation réalisée au Temps 1 entre les connaissances et les attitudes des jeunes ne permet pas de conclure qu'une relation statistiquement significative et directement proportionnelle existe entre ces deux variables ($p > 0,05$). Par ailleurs, au posttest une relation statistiquement significative et directement proportionnelle (relation positive) existe entre le score de connaissances et le score d'attitudes ($r_{xy} = 0,40$; $p \leq 0,000$), ce qui signifie que les jeunes ayant un score plus élevé de connaissances présentent donc des attitudes plus favorables envers les agressions à caractère sexuel, au posttest. En examinant le coefficient de Pearson ($r_{xy} = 0,40$), il est possible d'affirmer que l'association entre ces deux variables est une corrélation de force moyenne selon Cohen (1988).

Pour ce qui est des réactions, une relation statistiquement significative et directement proportionnelle positive est observée entre le score de connaissances et le score de réactions des jeunes au posttest ($r_{xy} = 0,31$; $p \leq 0,001$). Selon Cohen (1988), cette association est une corrélation moyenne entre les deux variables. Finalement, il est aussi possible de constater une autre relation statistiquement significative et directement proportionnelle entre le score d'attitudes au deuxième temps de mesure et le score total de réactions. Cela signifie qu'il y a une relation positive entre l'attitude et le degré d'appréciation des jeunes au Temps 2 ($r_{xy} = 0,29$; $p \leq 0,002$). En raison du coefficient de Pearson, l'association entre ces deux variables demeure moyenne en lien avec l'échelle de Cohen (1988). Bien que ces analyses aient été réalisées de manière exploratoire, afin de vérifier si une relation existe entre ces variables, cela ne permet pas d'établir un lien causal entre les variables.

CHAPITRE VI

DISCUSSION

Dans le cadre de ce chapitre, les résultats de cette évaluation feront l'objet de discussion en fonction de la question principale de recherche, soit « Quels sont les effets, à court terme, relatifs à la participation des jeunes de deuxième secondaire au programme de prévention des agressions à caractère sexuel offert par le CALACS-Laurentides ? », ainsi qu'en lien avec les objectifs de cette étude. La discussion vise aussi à proposer des recommandations pour le programme de prévention évalué dans cette étude. Une section de ce chapitre est consacrée aux forces et aux limites soulevées par cette étude. Enfin, des propositions concernant les implications pour les futures évaluations sont aussi exposées. En terminant, des liens entre les éléments du présent mémoire, l'importance de la prévention ainsi que l'éducation à la sexualité au Québec sont élaborés pour clore cette discussion.

6.1 Les effets observés suite au programme de prévention et les différences selon le genre

Rappelons que les trois objectifs de cette étude avaient pour but de vérifier des effets du programme quant à l'acquisition de connaissances et d'attitudes favorables des jeunes, d'établir le degré d'appréciation des jeunes à l'égard du programme et enfin d'examiner les différences possibles entre les genres quant à ces trois variables. De manière générale, les programmes de prévention offerts en milieu scolaire poursuivent des objectifs similaires, par l'augmentation des connaissances et l'accroissement d'attitudes favorables face à la problématique des agressions sexuelles, en plus de vérifier les réactions générées suite à la participation à un programme (Anderson et Whiston, 2005 ; Topping et Barron, 2009).

Dans un premier temps, les résultats de la présente étude démontrent que l'ensemble de l'échantillon a augmenté significativement son niveau de connaissances suite au programme de prévention du CALACS. D'ailleurs, l'augmentation du niveau de connaissances entre les

deux temps de mesure atteint près de 10,0%. À court terme, les évaluations des programmes *PASSAJ* (Lavoie *et al.*, 2005), *J'AVISE* (Chamberland, 2003), *ViRAJ* (Lavoie *et al.*, 1995) et *Viol-Secours* (Daigneault, Michaud *et al.*, 2011) démontrent aussi une augmentation des connaissances pour leur échantillon global. Ces résultats sont aussi comparables aux recensions des études évaluatives de Finkelhor (2009), de Nation *et al.* (2003), ainsi que celle de Topping et Barron (2009), rapportant que la grande majorité des évaluations de programmes concluent que les jeunes augmentent significativement leur score de connaissances suite à la participation à un programme de prévention. Plus précisément, les effets du programme quant à l'augmentation de connaissances, ont aussi été perçus tant pour le groupe des filles que pour le groupe des garçons, suite à leur participation aux rencontres préventives du CALACS.

Toutefois, contrairement à l'évaluation de *Viol-Secours* (Daigneault, Michaud *et al.*, 2011), qui détermine que les filles présentent de meilleures connaissances que les garçons au prétest, la présente évaluation conclut que les filles et les garçons ont un niveau de connaissances semblable avant leur participation au programme. L'augmentation entre les deux temps de mesure est comparable et il est donc possible d'affirmer que les deux sexes augmentent de manière similaire leur niveau de connaissances. En somme, les résultats de cette étude confirment la première hypothèse émise soit que les élèves ayant participé au programme de prévention du CALACS-Laurentides ont augmenté leur niveau de connaissances face à la problématique des agressions à caractère sexuel.

Dans un deuxième temps, la présente évaluation révèle une amélioration significative pour l'échantillon total, entre les deux temps de mesure en ce qui a trait aux attitudes. Les résultats confirment ainsi la deuxième hypothèse de recherche, soit que les élèves ayant participé au programme de prévention du CALACS-Laurentides ont des attitudes plus favorables face à la problématique des agressions à caractère sexuel. Les deux évaluations de *ViRAJ* (Lavoie *et al.*, 1995; Lavoie *et al.*, 1997) présentent d'ailleurs des différences significatives au niveau des attitudes entre les deux temps de mesure pour leur échantillon total.

Toutefois, dans la présente évaluation, la situation des attitudes est différente de celle des connaissances, en ce qui concerne la différence entre les genres. En effet, les filles présentent des attitudes plus favorables que les garçons avant le programme et elles augmentent

significativement leur score après le programme. À l'inverse, le score des garçons ne s'améliore pas suite au programme, suggérant ainsi que les rencontres n'influencent pas les attitudes de ces derniers vis-à-vis les agressions sexuelles. Une comparaison peut donc être réalisée avec l'évaluation de *Viol-Secours* (Daigneault, Michaud *et al.*, 2011) qui conclut que les filles de leur échantillon présentent systématiquement de meilleures attitudes que les garçons, tant au prétest qu'au posttest. Enfin, l'évaluation de *ViRAJ* (Lavoie *et al.*, 1995) détermine aussi que les filles présentent des scores d'attitudes plus élevés que les garçons tant au prétest qu'au posttest. Par ailleurs, les évaluations de *ViRAJ* (Lavoie *et al.*, 1995; Lavoie *et al.*, 1997) démontrent que les deux genres améliorent leurs scores d'attitudes suite au programme, ce qui est contraire aux résultats de la présente évaluation.

En ce qui a trait à la troisième hypothèse de recherche, soit suite à leur participation au programme de prévention du CALACS-Laurentides, les filles présenteront des scores plus élevés que les garçons quant à la variable des attitudes, celle-ci est aussi confirmée. En effet, la différence significative décelée entre les genres se retrouve à prime abord sur la variable d'attitudes. Ainsi, suite à leur participation au programme de prévention, les filles projettent des attitudes plus favorables que les garçons quant à la problématique des agressions à caractère sexuel.

La troisième variable évaluée dans cette étude se rapporte aux réactions des jeunes face aux rencontres préventives auxquelles ils ont assisté. En premier lieu, il est possible de constater que l'échantillon total présente un degré d'appréciation plutôt élevé en atteignant un score de 4,01/5 dans l'échelle de réactions, ce qui signifie que les jeunes ont beaucoup apprécié le programme. En plus de ce score élevé, aucun score ne se situe en deçà de la barre du 3 (modérément apprécié). Il est d'ailleurs intéressant de savoir que l'aspect le plus apprécié par les jeunes se rapporte au fait qu'ils ont appris qu'il existait plusieurs formes d'agressions sexuelles. Il est aussi intéressant de constater qu'une grande majorité des jeunes de la présente étude (76%) ont inscrit un score de 4 (beaucoup) et 5 (complètement) à l'item (#12) : « Globalement, j'ai apprécié les rencontres du CALACS ». De manière comparable, l'évaluation de *Viol-Secours* (Daigneault, Michaud *et al.*, 2011) indique qu'une majorité (66%) des participants ont mentionné avoir apprécié le programme. Enfin, il est possible de constater, dans les autres évaluations consultées, que la participation à des programmes de

prévention semble avoir été une expérience enrichissante, notamment pour les programmes *J'AVISE* (Chamberland, 2003), *PASSAJ* (Lavoie *et al.*, 2007) et *ViRAJ* (Lavoie *et al.*, 1997).

Les résultats de la présente étude démontrent qu'une différence marginale a été soulignée entre les genres en ce qui a trait à leur degré d'appréciation, puisque les filles ont exprimé une appréciation légèrement plus élevée. L'évaluation de *Viol-Secours* (Daigneault, Michaud *et al.*, 2011) présente d'ailleurs des résultats similaires en démontrant qu'une majorité de filles (73%), comparativement à (53%) des garçons, ont mentionné être satisfaites face à l'atelier du programme de prévention. La différence marginalement significative inscrite quant au programme du CALACS-Laurentides entre les filles et les garçons se retrouve plus spécifiquement sur les aspects concernant l'intervenante, soit par les exemples utilisés, sur le niveau de langage adapté lors des rencontres et sur la manière dont le contenu était amené. De plus, cette différence a aussi été perçue à propos de la recommandation que les jeunes feraient du programme à d'autres jeunes de leur âge. Les filles semblent donc apprécier un peu plus le programme que les garçons spécifiquement au niveau de ces aspects.

6.1.1 Analyse des items aux tests de connaissances et d'attitudes

Les analyses individuelles des items de connaissances et d'attitudes ont permis de cibler des informations pertinentes et plus spécifiques quant à ces variables étudiées. Cela vise par le fait même à proposer des recommandations quant au programme évalué. Tout d'abord, le but d'avoir réalisé des analyses plus spécifiques en vérifiant chacun des items de l'échelle de connaissances était de permettre à l'organisme (CALACS-Laurentides) de cibler les informations ayant eu un fort taux de réussite au posttest, ainsi que les connaissances qui ont été moins bien comprises. La présente évaluation démontre que 8 des 17 items de connaissances présentent une différence significative entre les deux temps de mesure. L'évaluation de *Viol-Secours* (Daigneault, Michaud *et al.*, 2011) a aussi réalisé ce type d'analyse et indique que 4 des 10 items de l'échelle de connaissances présentent une différence significative. De même, l'évaluation de *ViRAJ* (Lavoie *et al.*, 1995) a aussi effectué ce type d'analyse individuelle et démontre que 4 items sur 9 présentaient une différence significative. Il est à noter que ces deux évaluations citées en exemple présentaient des questionnaires de connaissances avec des choix de réponses dichotomiques. L'instrument

utilisé dans ce mémoire combinait plutôt des choix de réponses multiples, ainsi que des choix dichotomiques vrai/faux, ce qui augmente le coefficient de difficulté à répondre correctement aux items, permettant ainsi de mieux distinguer la réussite réelle des jeunes.

Dans la présente étude, la majorité des items présentant une différence significative se rapporte à la prévalence, à la définition ainsi qu'aux caractéristiques générales des agressions sexuelles. Il est donc important de poursuivre en ce sens, car ce sont des notions qui semblent avoir été bien intégrées par l'ensemble des jeunes. D'ailleurs, en ce qui a trait aux items présentant une différence significative dans l'évaluation de *Viol-Secours* (Daigneault, Michaud *et al.*, 2011), ces derniers se rapportent aux divers types d'agressions sexuelles, aux caractéristiques des agresseurs, ainsi qu'au consentement en lien avec l'intoxication. De manière similaire, l'évaluation de *ViRAJ* (Lavoie *et al.*, 1995), démontre que les items présentant une différence significative se rapportent aux caractéristiques des agresseurs, ainsi qu'aux relations amoureuses.

Par ailleurs, la présente évaluation soulève que la notion de consentement obtient le pourcentage le plus faible du taux de jeunes ayant réussi l'énoncé, et ce, tant au prétest qu'au posttest. Ainsi, la notion de consentement ne semble pas être suffisamment assimilée suite aux rencontres préventives. Cette notion est pourtant au cœur de la problématique et de la définition des agressions à caractère sexuel (Gouvernement du Québec, 2001), il est donc primordial de s'assurer une meilleure intégration de cette notion par les jeunes. De plus, puisqu'il s'agit des premières rencontres d'une série de 6 rencontres offertes par la suite en secondaire III et IV, il importe que cette notion de base soit bien assimilée, pour que la compréhension du reste du programme soit aussi bien intégrée par les adolescent(es). Il s'agit, en effet, d'une notion complexe et abstraite pour des jeunes, mais pourtant essentielle et centrale à la compréhension de cette problématique. Ainsi, sachant que la conception du consentement peut sembler difficile à intégrer pour les jeunes, car cela n'est peut-être pas tangible à leurs yeux, il importe de se questionner tant sur la durée des interventions, les stratégies de transmission d'informations ou encore les types d'exemples choisis pour amener cette notion complexe.

Tout comme les connaissances, les items d'attitudes ont été soumis à des analyses individuelles. Les résultats démontrent que 7 items sur 16 présentent une différence

significative entre le prétest et le posttest pour l'échantillon total. En observant les items présentant une différence significative, six d'entre eux se rapportent à des mythes véhiculés dans la société concernant les agressions sexuelles. Ce constat est positif, en ce sens où l'échantillon semble avoir modifié leurs attitudes en ce qui a trait à ces mythes suite à leur participation au programme. Burt (1980) affirme qu'il est essentiel de diminuer l'adhérence aux mythes liés aux agressions sexuelles pour obtenir un changement au niveau des attitudes et éventuellement au niveau du comportement. Les huit autres items ne présentant pas de différence significative indiquent que les jeunes avaient déjà des attitudes plutôt favorables.

La comparaison entre les filles et les garçons a donc été poursuivie pour chacun des items de l'échelle d'attitudes. Un total de 7 items présente une différence significative entre les filles et les garçons. Les filles démontrent davantage d'attitudes favorables face aux items abordant la prévalence, les caractéristiques, ainsi que l'attribution de la responsabilité de l'agression sexuelle à l'agresseur. Quant à eux, les garçons semblent davantage avoir une plus forte adhérence aux mythes véhiculés, aussi en lien avec l'attribution de la responsabilité de l'agression sexuelle à la victime.

Il importe de se questionner sur les différences garçons-filles observées dans cette étude, mais aussi dans les autres évaluations décrites ci-contre, quant à la problématique des agressions sexuelles. En effet plusieurs questionnements peuvent émerger suite à ce constat. Est-ce que les garçons se sentent autant concernés par la problématique des agressions à caractère sexuel que les filles? Est-ce que la manière dont le contenu est amené peut influencer différemment l'attention portée face aux informations transmises par le biais des programmes de prévention? Les exemples choisis sont-ils adéquats pour les deux genres? Bref, ce type de réflexion est nécessaire afin de s'assurer que les garçons puissent aussi développer des attitudes plus favorables, comme c'est le cas pour les filles, suite à la participation à un programme de prévention. Tutty *et al.* (2002) mentionnent en effet que les garçons et les filles peuvent réagir différemment aux concepts abordés lors des programmes de prévention, surtout en ce qui a trait aux attitudes. De plus, les programmes de prévention des agressions sexuelles sont généralement animés par des intervenantes de sexe féminin, ce qui peut être une autre piste de réflexion quant au fait que les garçons se sentent peut-être moins interpellés. Malgré, le fait que peu d'études aient réalisé des analyses comparatives, les

différences marquées par certaines d'entre elles doivent mener à des réflexions, afin d'optimiser les effets des programmes chez tous les jeunes peu importe le genre. Il importe donc d'intégrer le plus souvent possible des analyses concernant les différences entre les genres.

6.1.2 Sources d'information communes à propos des agressions à caractère sexuel

Dans un autre registre, l'instrument de mesure comprenait une question à propos des sources d'information par lesquelles les jeunes ont pu recevoir des renseignements sur la problématique des agressions à caractère sexuel, avant leur participation au programme de prévention du CALACS. Or, il est intéressant de discuter des choix les plus fréquemment sélectionnés par les jeunes dans les résultats de cette étude, soit l'école, les parents et la télévision.

En premier lieu, l'école a été sélectionnée par 88% des jeunes de l'échantillon de cette étude. Il est donc possible de concevoir que l'école demeure un lieu de prédilection pour la prévention des agressions à caractère sexuel. Cette constatation rejoint plusieurs chercheurs ayant mentionné que l'école était en effet, un lieu dense et captif permettant de rejoindre un maximum de jeunes dans un contexte d'apprentissage important (Libeau Mousset, 2005; Tremblay *et al.*, 2000; Tutty *et al.*, 2002). L'école est l'environnement où les jeunes se retrouvent le plus souvent, il importe donc de saisir cette opportunité pour transmettre des informations préventives essentielles visant à leur offrir des outils, à développer leurs habiletés, à modifier leurs attitudes et enfin, à diminuer leurs préjugés face à la problématique des agressions sexuelles. Finalement, lorsque le programme de prévention des agressions à caractère sexuel offert par le CALACS-Laurentides est sélectionné par une école, ce dernier fait partie intégrante du cursus scolaire. Ainsi, tous les jeunes de deuxième à quatrième secondaire fréquentant l'école en question ont l'opportunité d'avoir accès au contenu des rencontres préventives. Plusieurs auteurs soulignent qu'il est primordial qu'un maximum de jeunes puissent avoir accès à des informations relatives à cette problématique, afin que la prévention, tant primaire, secondaire et tertiaire soit exercée (Finkelhor, 2009; Topping et Barron, 2009; Tremblay *et al.*, 2000).

Les parents arrivent au deuxième rang des personnes dont les jeunes ont reçu des informations sur les agressions sexuelles, avec 73,1 % des choix. Le fait que les jeunes inscrivent leurs parents comme deuxième source d'information désigne qu'ils demeurent généralement des modèles pour les enfants et que les renseignements reçus sont entendus. Outre les enseignant(es), les parents demeurent une source d'information pour leurs enfants. Ces résultats viennent appuyer certaines études qui mentionnent l'importance de la pluralité des interventions préventives à l'ensemble de la communauté, à commencer par les parents (Bergeron et Hébert, 2011; Nation *et al.*, 2003; Renk *et al.*, 2002). En effet, il s'agit de combiner les interventions réalisées dans le cadre scolaire aux interventions parentales. Il importe de rappeler l'importance d'informer suffisamment et adéquatement les parents par des ateliers de sensibilisation, des formations ou d'autres moyens visant à déconstruire les mythes entourant les agressions à caractère sexuel, afin que tous soient conscientisés à cette problématique touchant les enfants et les adolescent-es (Gouvernement du Québec, 2001).

Les ami(es) arrivent au deuxième rang de la catégorie « Entourage », à la suite des parents. Malgré le fait que les ami(es) ne se retrouvent pas spécifiquement dans les trois principales sources sélectionnées par les jeunes, il est tout de même intéressant d'y porter une certaine attention. Sachant que les pairs ont une influence considérable durant la période de l'adolescence (Burt, 1980), il importe aussi de prendre en compte cet aspect dans les sources d'information sélectionnées. Le fait que les jeunes d'une même école reçoivent un programme de prévention des agressions à caractère sexuel permet, entre autres, que tous aient de nouvelles connaissances à ce sujet et cela favorise aussi l'accroissement d'attitudes plus favorables (Renk *et al.*, 2002). Dans cette optique, il est possible de se demander si le fait d'augmenter les connaissances et de favoriser des attitudes plus positives dans un groupe de jeunes fréquentant un même milieu peut influencer à long terme le comportement de ces derniers à l'endroit de la problématique des agressions sexuelles. Cela pourrait être une piste à suivre dans une prochaine étude comprenant plusieurs temps de relance.

Finalement, la télévision arrive au troisième rang (66,7%) des sources dont les jeunes indiquent avoir reçu de l'information quant à la problématique des agressions sexuelles. Faisant partie intégrante de la vie des jeunes, la télévision devient ainsi un outil supplémentaire et complémentaire à la prévention en milieu scolaire, de par les campagnes

publicitaires réalisées pour contrer la problématique des agressions sexuelles. Comme Finkelhor (2009) le mentionne, les publicités visant à lutter contre cette problématique sociale ne peuvent remplacer les interventions préventives réalisées directement auprès de la population, mais s'additionnent plutôt à ce qui est déjà effectué.

L'évaluation de *Viol-Secours* (Daigneault, Michaud *et al.*, 2011) indique d'ailleurs que 56% des jeunes de leur étude avaient préalablement reçu de l'information à propos des agressions sexuelles avant la rencontre de l'organisme. Les jeunes ont mentionné qu'ils avaient reçu de l'information à la télévision (78%), dans d'autres ateliers de prévention (59%), dans des livres et des journaux (57%), dans des cours d'auto-défense (18%) et dans d'autres sources (13%).

Dans une perspective écologique, il est intéressant de connaître de manière plus spécifique les sources les plus populaires dont les jeunes indiquent avoir reçu de l'information quant aux agressions sexuelles. En effet, bien que les adolescent(es) aient mentionné l'école, les parents et les amis comme des sources principales de renseignements, il importe de vérifier la qualité, ainsi que les types d'informations qui sont transmises. Il est aussi essentiel de se questionner sur la façon dont les renseignements sont présentés aux jeunes. Les adultes, les parents ou les enseignant(es), ainsi que les pairs, peuvent avoir de bonnes intentions dans la transmission des informations à propos des agressions sexuelles, mais dans certains cas, les connaissances de ces derniers peuvent être erronées ou empreintes de mythes circulant dans la société. Outre les campagnes de sensibilisation réalisées par les instances gouvernementales quant à la prévention des agressions sexuelles diffusées à la télévision, certaines émissions peuvent aussi aborder cette problématique. Par ailleurs, tout comme les sources précédemment nommées, les émissions de télévision peuvent aussi être empreintes de préjugés et par le fait même, les véhiculer à un large public. Plusieurs auteurs s'accordent sur le fait que l'information préventive quant à la problématique des agressions sexuelles doit aussi être transmise aux personnes clés faisant partie de l'environnement des jeunes, afin que tous aient un discours valide et signifiant pour eux (Finkelhor, 2009; Nation *et al.*, 2003; National Sexual Violence Resource Center, 2011). Dans la poursuite de cet objectif du modèle écologique, le CALACS-Laurentides offre d'ailleurs deux sessions de formation au personnel scolaire oeuvrant dans le milieu où le programme de prévention sera offert, ce qui augmente

le volume de personnes ayant accès à de l'information juste, complète et pertinente sur la problématique.

6.2 Recommandations pour le programme de prévention du CALACS

Les évaluations de programmes permettent généralement de situer les points forts ressortant d'un programme, ainsi que les points à améliorer dans l'optique de proposer des suggestions, de même que d'apporter des correctifs, au besoin.

À la lumière des résultats, certaines notions ont été moins bien assimilées que d'autres par l'ensemble de l'échantillon, notamment celle du consentement. Il est essentiel de miser davantage sur cet aspect fondamental dans la compréhension globale des agressions sexuelles. Ainsi, il est suggéré de vérifier les stratégies par lesquelles, cette notion est transmise. Il serait peut-être pertinent d'augmenter le temps alloué à la diffusion de l'information sur le consentement. Les activités et les exemples utilisés pour la transmission des informations relatives à la compréhension du consentement pourraient être révisés, afin de rendre cette notion plus concrète et moins complexe pour les jeunes. Ce concept peut sembler plutôt abstrait et comprend plusieurs aspects et nuances. Ainsi, les mises en situation doivent s'ancrer dans la réalité des jeunes afin qu'ils s'y repèrent et puissent bien saisir l'ensemble des subtilités de la notion de consentement. Il importe donc nécessairement de renforcer certains apprentissages moins bien acquis, telle la notion de consentement, essentiel à la compréhension globale de la problématique des agressions sexuelles.

Les résultats indiquent aussi que les garçons s'avèrent plus résistants à se départir des mythes liés aux agressions sexuelles. D'ailleurs, les garçons semblent avoir une plus forte adhérence aux mythes concernant la responsabilité de l'agression attribuée à la victime. Sachant que les jeunes sont plutôt influençables et ont une forte adhérence aux mythes (Burt, 1980; Forbes *et al.*, 2004; Lonsway et Fitzgerald, 1994), il est donc essentiel de porter une attention particulière aux changements d'attitudes dans un programme de prévention des agressions sexuelles. La réalité de cette évaluation démontre qu'il importe de se pencher sur de nouvelles stratégies visant à augmenter le niveau d'attitudes plus favorable auprès de la clientèle masculine. Dans cette optique, l'ajout d'une activité non-mixte de type discussion quant à la problématique des agressions sexuelles pourrait être une suggestion permettant aux

garçons de s'exprimer librement sur la thématique. En ce sens, Brecklin et Fordes (2001) mentionnent que les jeunes hommes ayant participé à un programme de prévention dans des groupes non-mixtes, ont davantage réalisé d'apprentissages que dans des groupes mixtes, car le contenu transmis était directement ciblé en fonction de l'auditoire. Il est primordial de prendre en compte les besoins des garçons à propos de cette problématique qui comporte encore beaucoup de tabous lorsqu'elle les concerne (Tutty *et al.*, 2002). De plus, une activité non-mixte pourrait aussi être bénéfique à l'expression des jeunes filles, dans le cas où elles auraient peut-être plus de difficulté à exprimer certaines violences qu'elles auraient subies en présence de garçons. Cette avenue pourrait être explorée dans les futurs programmes visant la prévention de la violence sexuelle et de la violence dans les relations amoureuses (Anderson et Whiston, 2005).

Comme il a été illustré dans les résultats sur les sources d'informations, les ami(es) font partie des influences à considérer durant la période de l'adolescence. Ainsi, il pourrait être intéressant de réfléchir à la possibilité de réaliser une activité par les pairs plus âgés ayant bénéficié de l'ensemble du programme, auprès des jeunes de deuxième secondaire qui entament le programme, sous la supervision de l'intervenante qualifiée. Comme le suggèrent certaines études sur la transmission des apprentissages par les pairs, cette méthode est pertinente et efficace, lorsqu'il y a une supervision adéquate (Tutty *et al.*, 2002). Le fait de parler des problématiques et des questionnements liés à la sexualité pouvant être vécues par d'autres jeunes peut aussi s'avérer bénéfique (Goldbeter-Merinfeld, 2008; Kirby *et al.*, 1994). En effet, selon ces mêmes auteurs, lorsque certains messages de prévention sont transmis par des pairs plus âgés ayant préalablement reçu des informations valides sur une thématique, les autres jeunes ont tendance à être davantage attentifs et réceptifs et considèrent leurs pairs aînés crédibles. D'ailleurs, les auteurs du programme *PASSAJ* (Lavoie *et al.*, 2005) suggèrent la transmission de certaines notions par les pairs, soit par le biais d'une présentation ou d'un court atelier. Cela pourrait aussi être une option à considérer pour intéresser davantage les garçons à la problématique des agressions sexuelles. La validation de cette option, par le biais d'évaluation, est aussi suggérée par Anderson et Whiston (2005).

Le niveau de réactions permet de croire que l'ensemble des jeunes a apprécié le programme de prévention offert par le CALACS-Laurentides. De plus, un questionnaire doit être porté

sur le fait que les garçons recommanderaient moins ces rencontres préventives à leurs pairs que les filles. Est-ce le fait que les garçons accordent une moins grande importance ou une moins grande utilité à la prévention de cette problématique que les filles? Enfin, est-ce que les activités ou les exemples qui sont proposés dans le programme viennent susciter l'intérêt des garçons autant que celui des filles? Afin de répondre à ces questionnements amenés, le CALACS-Laurentides pourrait scruter davantage ces aspects en proposant des rencontres non-mixtes avec des sous-groupes de filles et de garçons, pour connaître leur opinion face au programme. Ces rencontres pouvant être de type midi-rencontres après la participation aux ateliers préventifs permettraient entre autres, d'approfondir certains aspects plus appréciés et d'autres, moins appréciés dans le but de bonifier le programme selon les intérêts des adolescent(es). Enfin cela permettrait aussi de cibler les besoins spécifiques des filles et des garçons afin que les garçons puissent autant bénéficier des informations transmises par le biais des rencontres préventives sur les agressions sexuelles que les filles et éventuellement éliminer les différences entre les deux groupes.

Dans un autre registre, l'un des facteurs de réussite d'un programme de prévention est le dosage d'intervention, c'est à dire, le nombre d'heures d'exposition minimale, afin qu'un programme soit efficace (Davis et Gidycz, 2000). En effet, certains auteurs mentionnent qu'un programme devrait contenir au minimum quatre séances dispensées aux participants (Davis et Gidycz, 2000; Topping et Barron, 2009). De plus, les évaluateurs de *PASSAJ* suggèrent, en ce sens, de répéter les notions inculquées via les programmes de prévention, dans d'autres contextes scolaires tels les examens ou des exposés oraux (Lavoie et Roy, 2005). Les programmes de prévention implantés dans les écoles québécoises doivent dorénavant rencontrer certaines caractéristiques précises, dont celle de prévoir des Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAE) (Gouvernement du Québec, 2006a). Les SAE s'inscrivent dans la perspective du Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2006b) et de l'École en santé (Gouvernement du Québec, 2005) et sont centrées sur le développement des compétences en plus de devoir s'exécuter dans le cadre des domaines généraux de formation. Ainsi, la recommandation émise à cet égard, quant aux futurs programmes qui seront élaborés et implantés dans le système scolaire, serait de développer des activités complémentaires au programme dans le même esprit que les SAE. D'ailleurs, certains auteurs insistent sur la pertinence d'ajouter des sessions d'apprentissages

supplémentaires visant une meilleure intégration des notions (Kenny *et al.*, 2008; Wurtele et Owens, 1997). Cela permet donc de répondre à la recommandation du milieu scientifique quant aux dosages d'exposition des jeunes sur la problématique choisie.

En ce sens, le CALACS-Laurentides a mis sur pied au cours de l'année dernière des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) complémentaires au programme de prévention des agressions à caractère sexuel. Le développement de ces activités a comme objectif principal d'augmenter l'efficacité des interventions préventives offertes par le biais du programme de prévention. De cet objectif général découlent trois phases quant aux SAE, soit la préparation, la réalisation et l'intégration. De manière plus spécifique, les SAE sont des activités créées par l'équipe du CALACS-Laurentides visant à préparer les jeunes aux rencontres préventives auxquelles ils assisteront. Ce sont les enseignant(es) des cours d'Éthique et culture religieuse (pour les groupes de deuxième et quatrième secondaire) et du cours de Français (pour les groupes de troisième secondaire) qui offrent ces activités, puisque les rencontres formelles du programme sont aussi dispensées durant ces périodes.

Les activités dans les SAE s'appuient sur le contenu abordé durant les rencontres préventives du programme. Par exemple, les SAE préparatoires, construites pour les élèves de deuxième secondaire, abordent la thématique des valeurs et du harcèlement sexuel par le biais de questionnaires, de discussions et de mises en situation. Le CALACS-Laurentides suggère fortement la réalisation de ces activités préparatoires, pouvant couvrir une ou deux périodes de cours, afin de permettre une meilleure intégration des informations préventives transmises lors du programme. Ainsi, les SAE comprennent l'activité de *préparation* (1 ou 2 périodes de cours dispensées par le personnel enseignant), les deux rencontres formelles préventives du programme, donc la *réalisation* (2 périodes dispensées par l'intervenante du CALACS), ainsi que l'activité d'*intégration* (1 période). L'activité d'intégration permet à l'enseignant(e) de faire un retour en classe avec les élèves sur les notions apprises lors du programme de prévention tout en réalisant une évaluation informelle auprès des élèves. Ainsi, au total, si toutes les activités sont réalisées, cela permet aux jeunes de recevoir de 5 à 6 périodes d'informations quant à la problématique des agressions sexuelles, dont deux rencontres préventives formelles dispensées par une intervenante qualifiée du CALACS. Toutefois, les activités préparatoires et d'intégration sont offertes selon l'intention et la disponibilité des

enseignant(es). Ces informations concernant les SAE sont complémentaires à celles du programme précédemment présenté. Puisque celles-ci ont été créées l'an dernier, elles ne font pas partie de cette évaluation, mais étaient présentées en raison de leur pertinence puisqu'elles sont complémentaires au programme de prévention régulier.

6.3 Limites et forces de l'étude

La section suivante vise à exposer les limites rencontrées au cours du processus d'évaluation de la présente étude. Par la suite, les forces relatées dans cette étude feront aussi l'objet d'une partie de cette section. Premièrement, l'absence de groupe témoin constitue une limite méthodologique considérable dans une évaluation de programme. Quelques raisons sont à l'origine de cette lacune, dont la première qui se rapporte aux contraintes de temps lors du recrutement. L'école secondaire ciblée par cette recherche avait consenti à participer à l'étude à condition que l'expérimentation se déroule à l'hiver 2011 (janvier et mars). Puisque le projet de maîtrise a débuté en septembre 2010, il était donc ardu de doubler les tâches de recrutement dans une deuxième école. Cette difficulté était notamment due à la complexité des considérations éthiques, puisqu'il s'agit de jeunes mineurs nécessitant le consentement parental. De plus, considérant que l'évaluation était réalisée dans le cadre d'un projet-pilote, les ressources humaines et financières étaient limitées. Les évaluations réalisées directement dans le milieu sont assujetties aux contraintes du milieu scolaire (exemple : temps des périodes de cours pour compléter le questionnaire). Dans le cas de cette étude, tous les groupes réguliers de deuxième secondaire de l'école participaient aux rencontres préventives du CALACS. Il n'apparaissait pas éthique qu'un groupe ne puisse bénéficier du programme pour tenir le rôle de groupe témoin. Par ailleurs, une mesure répétée aurait pu être utilisée comme solution pour pallier à l'absence d'un groupe témoin, en distribuant le questionnaire à l'un des groupes, un mois avant la passation des questionnaires pour le groupe expérimental (Gaudreau, 2011). Toutefois, toujours en raison des restrictions de temps, cette option n'a pu être envisagée. Bien que de nombreuses études ne comptent pas de groupe témoin, cette absence est considérée comme une limite majeure dans les évaluations de programmes (Nation *et al.*, 2003; Topping et Barron, 2009). Même si la comparaison prétest/posttest permet d'observer la progression des participants, l'absence de groupe témoin ne permet pas

d'attribuer les apprentissages réalisés par les participants directement au programme de prévention (Lavoie *et al.*, 1995; Nation *et al.*, 2003; Weiz et Black, 2001).

De plus, de nombreux auteurs mentionnent qu'une autre limite à considérer dans les études évaluatives est l'absence de temps de relance. En effet, le manque de mesure de relance ne permet pas de vérifier le maintien des acquis à travers le temps (Topping et Barron, 2009; Zwi *et al.*, 2009). L'absence de temps de relance constitue donc la deuxième limite de cette étude. Dans le cas de la présente évaluation, une relance ne pouvait être réalisée en raison des restrictions au niveau du temps précédemment mentionné. Par ailleurs, puisque ce projet pilote vise éventuellement l'évaluation complète du programme du CALACS, des mesures de relance sont proposées afin de vérifier si les gains significatifs persistent à la suite de l'ensemble du programme. Plusieurs programmes ne présentent pas de temps de relance, en raison des contraintes rencontrées en milieu scolaire et en raison du financement des études évaluatives (Nation *et al.*, 2003). Toutefois, les évaluations des programmes *ViRAJ* (Lavoie *et al.*, 1997) et *PASSAJ* (Lavoie *et al.*, 2005), ont inséré deux temps de relance (4 mois et 12 mois pour *ViRAJ* et 3 mois et 11 mois pour *PASSAJ*), afin de mesurer le maintien des effets à plus long terme. Dans cette étude, le devis prétest/posttest et les variables étudiées se limitent donc à documenter les objectifs proximaux de ce programme de prévention.

Troisièmement, l'échantillon de volontaires peut constituer un biais, car seuls les jeunes désirant participer à l'étude et ayant reçu un consentement parental préalable étaient admis pour la complétion des questionnaires. Ceci pouvait donc restreindre la participation de plusieurs jeunes et limiter ainsi la généralisation des résultats.

De plus, il importe aussi de mentionner le biais d'accoutumance pouvant exister entre les deux complétions des questionnaires pour le test de connaissances entre le prétest et le posttest. En effet, les jeunes pouvaient peut-être se rappeler de certaines réponses qu'ils avaient indiquées lors du prétest. Cette limite semble toutefois réduite, compte tenu de l'écart de deux mois entre les deux complétions du questionnaire.

Enfin, bien que l'ensemble des jeunes de deuxième secondaire ait participé au programme de prévention du CALACS, l'uniformité du programme n'a pas été contrôlée de manière systématique à l'aide d'un instrument prévu à cet effet. Par ailleurs, l'intervenante du

CALACS ayant offert les deux rencontres préventives était la même pour tous les jeunes de cette même école, ce qui permet de supposer un niveau d'uniformité acceptable.

Dans un autre ordre d'idées, une autre limite mentionnée se rapporte aux qualités métriques de l'instrument de mesure utilisé. En raison de l'Alpha de Cronbach se situant sous le seuil de 0,5, la consistance interne du test d'attitudes utilisé dans l'instrument de mesure de cette étude est considérée comme faible (Gaudreau, 2011). Cette version du test d'attitudes ne permet donc pas une interprétation globale de cette variable. Ainsi, cet instrument ne pourrait donc pas être réutilisé sans modification dans le cadre d'une autre étude semblable. Comme il a été mentionné précédemment, des analyses factorielles ont été réalisées pour pallier à cette limite. Il est possible de percevoir à travers ces analyses factorielles que les jeunes ne se représentent pas les concepts de la même façon que les intervenant(es) adultes ayant aussi complété le test d'attitudes présent dans le questionnaire de Bergeron (2012). En effet, la façon de répondre à un item n'est pas nécessairement en lien avec la manière de répondre aux autres items, ce qui entraîne la différence de corrélation entre les items. En ce sens, cela signifie que les réactions à un test peuvent varier selon le groupe auquel il est administré. Suite aux résultats de la faible consistance interne, les résultats concernant les attitudes doivent être interprétés avec prudence. Enfin, le fait que les qualités métriques de l'échelle d'attitudes soient plutôt faibles indique à prime abord, que les adolescent(es) ne se représentent pas de la même manière les concepts que les adultes et qu'ils ne répondent pas de façon homogène. Les chercheurs ayant réalisé l'évaluation de *ViRAJ* (Lavoie *et al.*, 1995) étaient les premiers à utiliser une échelle d'attitudes spécifique pour les adolescent(es) et ils recommandaient d'ailleurs pour les futures évaluations de programmes de valider certaines échelles touchant cette clientèle spécifique, afin de réaliser d'autres évaluations de programmes. Soucieux de suivre ces recommandations du milieu scientifique, le présent mémoire visait la validation de l'instrument adapté d'une version pour une clientèle adulte. Toutefois, les qualités métriques ne permettent pas de répondre réellement à ce sous-objectif.

Bien que l'évaluation de programme réalisée dans le cadre de ce mémoire comporte certaines limites, plusieurs forces sont aussi associées à cette étude. En premier lieu, l'échantillon final de 108 jeunes constitue un peu plus de la moitié des élèves de deuxième secondaire de l'école, ce qui représente un taux de participation assez élevé. De plus, la distribution de

l'échantillon inclut un nombre comparable de filles (n=61) et de garçons (n=47), permettant ainsi de réaliser des comparaisons entre les sexes. D'ailleurs, plusieurs chercheurs affirment qu'il est primordial de s'attarder aux différences entre les sexes afin de vérifier les écarts possibles et ainsi mieux saisir les enjeux pour chaque genre (Nation *et al.*, 2003; Tutty *et al.*, 2002). L'absence d'analyses comparatives entre les garçons et les filles constituent une importante lacune retrouvée dans plusieurs évaluations de programmes (Davis et Gidycz, 2000; Topping et Barron, 2009). Étant réalisée dans le cadre de cette étude, cette comparaison détermine une avancée dans le domaine de l'évaluation de programmes, car cela répond à des recommandations du milieu scientifique. Même si l'évaluation du programme de prévention se déroule uniquement sur les rencontres offertes aux jeunes de deuxième secondaire, il importe de prendre en compte les résultats probants à ce sujet.

La présente évaluation a donc déterminé les connaissances, les attitudes, ainsi que les réactions comme les trois principales variables visant à connaître les effets à court terme du programme de prévention des agressions à caractère sexuel du CALACS-Laurentides. D'ailleurs, ces variables sont généralement suggérées (Gaudreau, 2001b) et sélectionnées par de nombreuses évaluations de programmes, dont celles précédemment décrites (*ViRAJ*, *PASSAJ*, *J'AVISE* et *Viol-Secours*). En ce qui a trait au test de connaissances, la présente étude a utilisé un questionnaire proposant des choix de réponses multiples aux participant(es). Ainsi, le coefficient de difficulté est plus élevé qu'un test comportant uniquement des réponses dichotomiques, vrai/faux. Ceci constitue une force de l'étude, car cela permet de déterminer plus précisément le score moyen de connaissances comparativement à des vrais ou faux permettant d'obtenir la bonne réponse dans 50% du temps. Enfin, en ce qui a trait à la méthodologie, le groupe de chercheurs composés de Tutty *et al.* (2002), suggère que le posttest soit effectué deux semaines après la participation au programme plutôt qu'immédiatement après la fin des ateliers, ce qui a été réalisé dans cette étude.

Une autre force de cette étude se situe au niveau des analyses spécifiques réalisées sur chaque item de connaissances et d'attitudes. Bien que ces précisions aient été élaborées suite aux difficultés rencontrées quant à la consistance interne du test d'attitudes, ces analyses ont permis de comprendre plus en profondeur les éléments les mieux assimilés, ainsi que ceux moins bien compris au niveau des connaissances. Les analyses individuelles des items ont

aussi permis d'examiner davantage les différences entre les filles et les garçons au niveau de leurs attitudes face à la problématique des agressions sexuelles. Outre l'évaluation du programme de *Viol-Secours* (Daigneault, Michaud *et al.*, 2011), peu d'études ont réalisé ce type d'analyses spécifiques.

Finalement, malgré le fait que la présente étude est un projet pilote évaluant la section du programme de prévention du CALACS s'adressant aux jeunes de deuxième secondaire, elle a tout de même permis de vérifier les effets à court terme de ce programme. Cette première phase a aussi permis de soulever les points positifs des rencontres préventives et de suggérer des recommandations au CALACS-Laurentides.

6.4 Recommandations pour les futures évaluations

Suite aux limites identifiées dans la présente étude, ainsi que dans les études évaluatives recensées, certaines recommandations pour les futures évaluations sont formulées (Anderson et Whiston, 2005; Davis et Gidycz, 2000; Nation *et al.*, 2003; Topping et Barron, 2009).

Tout d'abord, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que la participation d'un groupe témoin dans une étude évaluative est primordiale. En effet, afin d'évaluer si les apprentissages réalisés sont dus aux informations transmises par un programme de prévention, il importe de réaliser un comparatif entre un groupe témoin et un groupe expérimental (Davis et Gidycz, 2000; Topping et Barron, 2009; Zwi *et al.*, 2009).

En deuxième lieu, l'instauration de plusieurs temps de relance est aussi fortement recommandée par les chercheurs ayant effectué des bilans sur les diverses évaluations de programmes (Davis et Gidycz, 2000; Topping et Barron, 2009; Tutty *et al.*, 2002). Bien que cette option n'ait pu être intégrée dans la présente étude, les futures évaluations doivent inclure les temps de relance, dans le but de vérifier le maintien des acquis à plus long terme.

Plusieurs chercheurs déterminent que la comparaison quant aux écarts pouvant se retrouver entre les filles et les garçons devraient systématiquement être évaluée (Davis et Gidycz, 2000; Topping et Barron, 2009; Weiz et Black, 2001). En effet, puisque certaines études ont décelé des différences entre les filles et les garçons, certains chercheurs recommandent que les gains des garçons suite à leur participation à un programme pourraient constituer un élément

important lié au succès et à l'efficacité d'un programme (Lavoie *et al.*, 1995; Tutty *et al.*, 2002). Les futures études doivent inévitablement inclure des analyses comparatives afin de vérifier les différences entre les genres, dans l'optique de documenter davantage cet aspect. Les chercheurs de l'évaluation de *ViRAJ* (Lavoie *et al.*, 1995), suggèrent d'ailleurs qu'il serait important de se pencher davantage sur l'impact qu'un programme de prévention des agressions sexuelles peut avoir sur les garçons, car ces derniers doivent bénéficier des effets positifs des interventions préventives au même titre que les filles. En ce sens, une analyse différenciée des besoins selon le sexe pourrait contribuer de manière significative dans l'élaboration ou l'adaptation des programmes, afin d'optimiser les effets positifs chez les garçons et les filles.

Dans un autre ordre d'idées, certains chercheurs mentionnent que la majorité des programmes présentent des résultats significatifs quant à l'augmentation des connaissances et des attitudes favorables touchant la problématique des agressions sexuelles (Nation *et al.*, 2003; Topping et Barron, 2009). Toutefois, les futures études évaluatives pourraient s'attarder à approfondir cet aspect en déterminant les composantes des programmes qui sont associées à de tels résultats significatifs (Tutty, 1997; Weiz et Black, 2001). Certains chercheurs ont déjà mentionné que la transmission de notions préventives par le biais d'interventions interactives visant à mettre les jeunes en action, est davantage associée une plus grande rétention de l'information par les participants et par le fait même, à l'augmentation de connaissances et d'attitudes favorables (Davis et Gidycz, 2000; Nation *et al.*, 2003; Renk *et al.*, 2002). Puisque ce projet pilote démontre des résultats significatifs en lien avec les connaissances et les attitudes, il pourrait être pertinent lors de la poursuite de l'évaluation complète du programme, de vérifier les activités permettant cette augmentation. De plus, en évaluant les composantes, telles les activités, les outils didactiques utilisés, les techniques d'intervention, etc., les futures études pourraient aussi vérifier le lien entre les activités réalisées dans un programme et le niveau d'appréciation face au programme.

D'autres variables peuvent aussi être sélectionnées dans les évaluations de programmes pour en déterminer l'efficacité telles que celles présentées dans l'évaluation de *J'AVISE* (Chamberland, 2003), soit l'intention d'agir lors du dévoilement d'un ami, la capacité à poser des actions pour contrer cette problématique, la disposition à agresser sexuellement une

personne, etc. Puisque ces variables se rapportent davantage aux changements dans les comportements des participants, il est d'autant plus intéressant de documenter ces variables dans de futures évaluations de programmes (Nation *et al.*, 2003).

En terminant, dans l'optique de réaliser de la prévention suivant les traces du modèle écologique, il est recommandé pour les futures études d'évaluer les composantes d'une approche globale de la promotion de la santé et de la sécurité lors de l'élaboration des programmes de prévention (Finkelhor, 2009). Cet auteur mentionne aussi que les futures études devraient s'intéresser à l'évaluation de l'implantation de stratégies préventives supplémentaires dans la communauté. Ces stratégies ne remplaceront pas la prévention en milieu scolaire, mais l'évaluation de cet aspect pourrait assurer une complémentarité dans la sphère préventive. En ce sens, il est à noter que le programme de prévention du CALACS-Laurentides présente d'ailleurs une structure s'apparentant au modèle écologique suggérée par bon nombre de chercheurs, par le biais de la formation offerte aux enseignant(es), ainsi que par le programme octroyé aux adolescent(es).

6.5 La prévention des agressions sexuelles, une préoccupation qui s'adresse à tous

À la lumière des résultats énoncés dans cette étude, la pertinence de la prévention a maintes fois été démontrée. Plusieurs chercheurs s'accordent pour dire que la prévention des agressions à caractère sexuel doit être réalisée dans une compréhension globale de la problématique (Bergeron et Hébert, 2011; Finkelhor, 2009; Nation *et al.*, 2003). Cela signifie que plusieurs stratégies doivent être mises en place afin de rejoindre, en plus des jeunes, un maximum de personnes par les messages de prévention, afin qu'une majorité de la population soit concernée par ce problème social (National Sexual Violence Resource Center, 2011; Nation *et al.*, 2003). D'ailleurs, Tutty *et al.* (2002), ainsi que Renk *et al.* (2002) abondent en ce sens, en évoquant que le but de la prévention est d'améliorer les connaissances et les attitudes de l'ensemble d'une communauté et non seulement d'obtenir des changements individuels. En permettant aux personnes d'un même environnement d'être plus informées sur un sujet en particulier, telles les agressions sexuelles souvent empreintes de fausses croyances, cela contribue à l'instauration d'un climat favorable à la prévention. Le modèle écologique est cité plusieurs fois comme une vision plus élargie de la prévention (Bergeron et

Hébert, 2011; Finkelhor, 2009; Renk *et al.*, 2002). Certains chercheurs mentionnent d'ailleurs que la prévention de la violence, dont la violence sexuelle, devrait être envisagée dans une perspective écologique (National Sexual Violence Resource Center, 2011; Nation *et al.*, 2003). En plus d'informer l'ensemble de la communauté sur les agressions sexuelles, cela permet de favoriser un climat de non-violence et de rendre la collectivité plus alerte face à la problématique ciblée (National Sexual Violence Resource Center, 2011; Nation *et al.*, 2003).

En ce sens, des Orientations gouvernementales en matière d'agressions à caractère sexuel ont été proposées en 2001, ce qui a constitué un premier pas vers la prévention globale visant l'ensemble de la société québécoise (Gouvernement du Québec, 2001). D'ailleurs, la prévention des agressions sexuelles en milieu scolaire est aussi transmise par le biais de l'éducation à la sexualité réalisée dans les écoles québécoises. En 2003 et en 2008, le Gouvernement du Québec a publié deux documents concernant l'éducation à la sexualité dans le contexte du renouveau pédagogique. Ces documents visent à outiller le personnel en milieu scolaire, afin qu'il puisse intégrer plus aisément des thématiques liées à la prévention et à la promotion d'une sexualité saine et responsable auprès des jeunes (Gouvernement du Québec, 2003; Gouvernement du Québec, 2008). Enfin, en 2010, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) annonçait le retour formel de l'éducation à la sexualité dans les écoles du Québec. Bien que plusieurs professionnel(les) entrevoient cette ouverture de manière positive, tous souhaitent un accès à une éducation à la sexualité de qualité pour les jeunes Québécois. Ainsi, l'importance de travailler de concert entre sexologues et enseignant(es) devient essentielle afin de bien cerner et de répondre adéquatement aux besoins des jeunes en matière de sexualité. En ce sens, cette collaboration vient consolider l'importance de l'implantation de la prévention et de l'éducation à la sexualité dans une optique écologique.

Ces démarches ministérielles sont des initiatives propices au développement d'interventions préventives sexologiques auprès des jeunes en milieu scolaire. Ainsi, les programmes de prévention développés pour la clientèle jeunesse sont donc complémentaires et demeurent dans la même lignée que les séances d'apprentissages d'éducation à la sexualité proposées par le Gouvernement du Québec. Enfin, l'éducation à la sexualité, ainsi que la prévention des agressions sexuelles, devraient débiter en bas âge et se poursuivre tout au long du

cheminement scolaire, afin que les jeunes intègrent bien les notions liées à cette problématique qui les touchent particulièrement.

CONCLUSION

L'évaluation du programme de prévention du CALACS-Laurentides visait à connaître les effets à court terme des rencontres préventives offertes aux jeunes de deuxième secondaire d'une école de la même région. Les objectifs de recherche s'intéressaient principalement à l'accroissement de connaissances et d'attitudes plus favorables envers la problématique des agressions à caractère sexuel, ainsi qu'aux réactions des jeunes face au programme. Les résultats de cette étude démontrent à court terme que les deux rencontres préventives offertes par le CALACS ont permis aux jeunes d'augmenter significativement leur niveau de connaissances et d'attitudes favorables face à cette problématique. De plus, les adolescent(es) ayant participé à cette évaluation rapportent aussi une appréciation plutôt élevée face aux rencontres préventives auxquelles ils ont participé. Le fait que la majorité des études évaluatives démontrent des gains significatifs semblables justifie la pertinence de poursuivre les stratégies préventives déjà en place, en plus de favoriser l'implantation de nouveaux programmes de prévention quant à la problématique des agressions à caractère sexuel.

La présente étude réalise une contribution dans le domaine de l'évaluation de programmes par la démonstration de l'efficacité des rencontres préventives du CALACS-Laurentides auprès de jeunes de deuxième secondaire. La contribution de cette étude a donc été effectuée tant sur le plan de l'acquisition de connaissances et d'attitudes favorables de l'ensemble des jeunes ayant participé au programme du CALACS, qu'au plan de la comparaison entre les genres. Sachant que cette lacune est fréquente dans les études évaluatives, les résultats de ce mémoire concernant les différences entre les sexes visent à favoriser la poursuite des réflexions afin que les filles et les garçons puissent retirer des bénéfices semblables suite à leur participation aux programmes de prévention. Il est fortement recommandé pour les futures évaluations, de poursuivre en ce sens, afin de mieux cerner les besoins des adolescent(es) et ainsi créer des programmes de prévention visant une amélioration souhaitable au niveau de leurs connaissances et de leurs attitudes, dans le but ultime de diminuer la prévalence des agressions sexuelles. Dans cette optique, les futures évaluations

doivent aussi s'intéresser à l'implantation de programmes de prévention des agressions sexuelles auprès d'une population de jeunes plus marginalisés aussi à risque d'être victimes d'agressions sexuelles (jeunes présentant une déficience intellectuelle, jeunes de la rue, jeunes provenant des communautés autochtones, etc.).

En plus de répondre aux demandes de la communauté scientifique, ce mémoire encourage la tenue de programmes de prévention sur une thématique spécifiquement sexologique. Abordant habituellement la problématique de la violence en général, les programmes de prévention spécifiquement liés aux agressions sexuelles sont peu nombreux, c'est pourquoi ce projet pilote démontre l'importance de poursuivre les interventions préventives offertes par le CALACS-Laurentides auprès des jeunes de leur région. Bien que les évaluations formelles des programmes de prévention ont justifié leur pertinence et leur importance à travers ce mémoire et maintes autres études, les milieux communautaires n'ont pas toujours accès à des ressources financières et/ou humaines pour réaliser de tels processus. Ainsi, la force de l'alliance entre les milieux communautaires et le milieu scientifique est donc démontrée à travers cette étude.

La présente évaluation permet aussi de déterminer que le programme du CALACS-Laurentides rencontre certaines conditions de réussite en lien avec les recommandations du milieu scientifique. Il importe donc de souligner les points positifs réalisés par le CALACS-Laurentides quant à leur programme de prévention. Puisque les agressions à caractère sexuel sont fréquemment associées à des mythes circulant dans la société, il est essentiel de souligner que les activités de mythes et réalités que le CALACS-Laurentides effectue lors de l'octroi de son programme sont hautement pertinentes et indispensables au niveau de la prévention. En effet, ce type d'intervention qui a pour but de démythifier les fausses croyances véhiculées permet aux jeunes de déconstruire ce qui a été appris à tort (Forbes *et al.*, 2004). De plus, le programme de prévention du CALACS-Laurentides combine plusieurs types d'interventions à travers les activités proposées, soit l'acquisition de connaissances, l'encouragement à modifier leurs attitudes, ainsi que le développement d'habiletés telles l'affirmation de soi et la capacité à identifier une situation potentielle d'agression sexuelle. Le fait de viser plusieurs objectifs d'apprentissage est un aspect positif du programme, car cela répond aussi à un facteur de succès des programmes de prévention suggérés par certains

auteurs (Topping et Barron, 2009). D'ailleurs, la combinaison de plusieurs éléments dans un même programme est habituellement associée à des résultats positifs ainsi qu'à de plus grands gains auprès de la clientèle visée (Finkelhor, 2009; Nation *et al.*, 2003). Finalement, en lien avec les études recensées ainsi que les résultats de cette évaluation relatant les gains significatifs de l'échantillon au niveau des connaissances et des attitudes, il est possible de considérer que les activités interactives proposées tout au long des rencontres du CALACS (mises en situation, discussions, jeux de rôle, etc.) ont été bénéfiques pour l'apprentissage des jeunes.

Enfin, ce projet pilote a permis de démarrer le processus d'évaluation du programme de prévention du CALACS offert depuis plusieurs années. Bien que l'évaluation complète du programme soit un projet pour un avenir rapproché, cette première phase permettra, entre autres, au CALACS-Laurentides de présenter cette évaluation aux commissions scolaires et aux écoles de la région dans l'optique d'informer ces acteurs principaux de la réalité de la problématique des agressions sexuelles vécues chez les jeunes de moins de 18 ans. Par le fait même, cela favorise une diffusion plus large de leur programme de prévention. Enfin, cela permet aussi de faire connaître davantage les multiples services offerts par le CALACS-Laurentides, par les professionnels de la santé ou des milieux scolaires.

En terminant, la grande majorité des CALACS existant aux quatre coins du Québec ont élaboré un programme ou des ateliers de prévention offerts en milieux scolaires ou communautaires quant à la problématique des agressions sexuelles. Il serait donc intéressant de répertorier l'ensemble de ces programmes, afin d'établir si des similitudes existent entre les ateliers préventifs de chacun de ces organismes poursuivant une mission commune. Dans le cas où les activités des programmes de prévention s'avèrent similaires, il serait intéressant d'envisager l'élaboration d'une évaluation globale pour l'ensemble des programmes dispensés par les CALACS du Québec. En raison de l'importance accordée aux évaluations de programmes, il serait conseillé à l'ensemble des CALACS d'entreprendre une évaluation des activités faisant partie de leur programme distinct, afin d'en connaître l'efficacité.

ANNEXE A

PRÉSENTATION DU PROGRAMME DE PRÉVENTION DES AGRESSIONS À
CARACTÈRE SEXUEL DU CALACS-LAURENTIDES

Objectifs généraux et spécifiques du Programme de prévention des agressions à caractère sexuel du CALACS-Laurentides

Objectifs généraux et spécifiques (communs aux six rencontres)

1. Informer sur la réalité des agressions à caractère sexuel

- 1.1 Démystifier les agressions à caractère sexuel
 - 1.2 Connaître les différentes formes d'agression à caractère sexuel
 - 1.3 Connaître le vécu d'une victime d'agression à caractère sexuel
-

2. Agir pour contrer les agressions à caractère sexuel et leurs impacts

- 2.1 Connaître les attitudes aidantes pour recevoir des confidences
 - 2.2 Identifier les moyens de prévenir les agressions à caractère sexuel
 - 2.3 Réfléchir aux liens entre l'hypersexualisation, la pornographie et les agressions à caractère sexuel
 - 2.4 Développer le sens critique des jeunes
-

3. Promouvoir des rapports égalitaires entre femme et homme

- 3.1 Prendre conscience de l'effet des modèles stéréotypés
 - 3.3 Réfléchir aux droits des filles et des garçons en matière de sexualité
 - 3.3 Identifier les attitudes et comportements à privilégier pour bien vivre l'intimité affective et sexuelle
-

Contenu des rencontres du Programme de prévention des agressions à caractère sexuel du
CALACS-Laurentides

SECONDAIRE 2

Première rencontre : Formes d'AS

- Présentation du CALACS
- Discussion sur les formes d'AS
- Définition des AS
- Notion de consentement
- Vidéo « Ras-le-bol » sur le harcèlement sexuel à l'école
- Exercice en équipe sur le harcèlement sexuel
- Trousse de prévention des AS

Deuxième rencontre : Mythes et préjugés

- Activité sur les mythes et préjugés en équipe
 - Discussion en grand groupe sur la réalité des AS
 - Statistiques
 - Notion de « bulle » et de petite voix intérieure
-

SECONDAIRE 3

Première rencontre : L'hypersexualisation, la culture pornographique et les AS

- Questionnaire individuel sur les influences de la pornographie
- Retour en grand groupe
- DVD « L'hypersexualisation et la violence sexuelle : une culture pornographique qui fabrique le consentement »
- Exercice en équipe et retour en grand groupe

Deuxième rencontre : La violence sexuelle dans les relations amoureuses

- Discussion en équipe sur la violence sexuelle dans les relations amoureuses
 - Retour en grand groupe
 - Visionnement d'une vidéo
 - Discussion sur le contrôle, la manipulation et le chantage dans les relations amoureuses
 - Discussion sur le droit de dire oui, le droit de dire non
 - Une relation amoureuse et sexuelle agréable
-

SECONDAIRE 4

Première rencontre : Vécu d'une victime d'AS

- Visionnement d'une vidéo
 - Discussion sur la dynamique des agressions
 - Technique d'impact de la petite chaise
 - Discussion sur le vécu, les émotions, les besoins d'une personne victime d'AS
 - Attitudes aidantes à avoir avec une personne victime d'AS
-

Deuxième rencontre : Exploitation sexuelle

- Questionnaire sur les mythes
 - Vidéo de la CLES (La Concertation des luttes contre l'exploitation sexuelle) « Le plus vieux mensonge du monde »
 - Discussion en grand groupe
-

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE AU PRÉTEST ET AU POSTTEST

QUESTIONNAIRE TEMPS-1
POUR LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE 2

« Évaluation du programme de prévention des agressions sexuelles en milieu scolaire secondaire offert par le CALACS-Laurentides »

Manon Bergeron et Mariève Talbot-Savignac (UQAM, 2011)

Bonjour,

Tout d'abord, merci de ta précieuse participation à cette recherche. Ce questionnaire nécessite environ 15 minutes pour le remplir. Il comporte les trois sections suivantes : une sur tes connaissances, une sur tes attitudes et une dernière sur des questions générales.

Il est important de préciser que ce questionnaire demeure confidentiel. Un code d'identification protège ton identité. Afin de pouvoir agencer les deux questionnaires que tu complèteras, nous te demandons de répondre aux trois questions suivantes :

1. **Jour de ta naissance (pas le mois ni l'année) :** _____
(exemple : si je suis né le 29 avril 1990, ma réponse est 29)
2. **Pseudonyme** (surnom facile à retenir/reprends celui que tu as inscrit sur le formulaire de consentement que tu as signé avant Noël) : _____
3. **La date d'aujourd'hui :** _____

Nous te remercions pour ta précieuse collaboration !!

Section A - Que sais-tu?

**Pour répondre aux questions 1 à 7, encerle la lettre (a, b, c, d) qui correspond à ta réponse.
Il est important d'encercler qu'une seule réponse.**

1. **Complète la phrase suivante : Une agression à caractère sexuel est un geste sexuel non désiré...**
 - a) ... avec au moins un contact physique sur les parties génitales ou les seins
 - b) ... avec ou sans contact physique
 - c) ... avec au moins une tentative de pénétration
 - d) ... avec au moins une pénétration

2. **Combien de filles risquent de subir une agression sexuelle avant l'âge de 18 ans?**
 - a) 1 fille sur 5
 - b) 1 fille sur 10
 - c) 1 fille sur 15
 - d) 1 fille sur 20

3. **Parmi les phrases suivantes, laquelle est vraie à propos du consentement?**
 - a) Pour être considérée non consentante au contact sexuel, la personne doit avoir résisté physiquement.
 - b) Pour être considérée non consentante au contact sexuel, la personne doit avoir dit « non » par des paroles claires.
 - c) La personne est considérée non consentante si elle participe aux activités sexuelles à cause du chantage de l'autre personne.
 - d) C'est légal qu'un/une jeune de 14 ans donne son consentement pour des activités sexuelles avec un adulte.

4. **Qui est le moins souvent auteur d'une agression sexuelle envers un/une jeune?**
 - a) Une personne inconnue
 - b) Le père ou le beau-père
 - c) Un membre de la famille élargie (oncle, cousin...)
 - d) Une connaissance de la victime qui n'est pas de sa famille

5. **À quels endroits les agressions sexuelles 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 : soirées de danse)

6. **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.

Numéro d'identification : Q1 _____

7. Laquelle des affirmations suivantes est vraie en ce qui concerne les agresseurs sexuels ?

- a) Dans la majorité des cas, les individus agressent, car ils n'ont pas de relations sexuelles régulières avec une autre personne consentante.
- b) Il y a presque autant de femmes que d'hommes qui agressent sexuellement les jeunes.
- c) Moins de 5% des agresseurs sexuels sont des adolescents.
- d) Les agresseurs sont des hommes dans la très grande majorité des cas.

8. Marie et Luc se connaissent un peu, car ils fréquentent les mêmes gangs d'amis. Luc est un gars drôle qui fait souvent le clown. Marie et Luc se croisent à l'école et lors des soirées avec la gang. C'est la troisième fois que Luc vient lui parler seul à seul : il lui pose des questions indiscrettes et fixe bizarrement ses seins. Marie est inconfortable, mais elle ne sait pas vraiment quoi en penser.

En regard de la situation présentée, quelle réaction suggerais-tu à Marie pour régler la situation?

	Comment Marie devrait réagir pour régler la situation?	
	OUI	NON
a. Attendre encore, car elle exagère sûrement puisque Luc n'a jamais tenté de l'agresser sexuellement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Demander à Luc d'arrêter de poser ces questions, car elles sont personnelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Parler de cette situation à une personne de confiance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Ignorer le comportement de Luc qui comprendra que Marie n'est pas intéressée à lui.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

POUR RÉPONDRE AUX QUESTIONS 9 À 14, INDIQUE SI L'ÉNONCÉ EST VRAI OU FAUX

	Coche ta réponse	
	VRAI	FAUX
9. Lorsqu'un garçon de 13 ans joue avec son frère de 7 ans en lui caressant son pénis, c'est une agression à caractère sexuel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Lors d'une fête, si une fille de 14 ans se fait coincer contre son gré entre deux gars qui se frottent à elle, il s'agit d'une agression à caractère sexuel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Lorsqu'une adolescente regrette d'avoir accepté de vivre sa première relation sexuelle, cette relation sexuelle devient alors une agression sexuelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Dans un party, toutes les filles doivent embrasser tous les gars. Si une fille n'y participe pas, les gars promettent une conséquence particulière : il s'agit d'une agression sexuelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Pendant qu'ils ont une relation sexuelle, l'adolescente de 15 ans change d'idée et demande à son chum de 16 ans d'arrêter : il s'agit d'une agression sexuelle si le gars insiste jusqu'à ce qu'elle cède.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Un entraîneur qui fait souvent des jokes à propos de la grosseur des seins d'une des filles est une agression à caractère sexuel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section B - Comment réagis-tu?

Pour chacune des phrases, tu dois indiquer à quel point tu es d'accord ou en désaccord. Encerle un seul chiffre. Encerle le chiffre qui correspond à ta réponse à partir de choix suivants :

1 = fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3 = neutre, 4 = en accord, 5 = fortement en accord.

À quel point es-tu d'accord avec chacune des phrases?	Encerle le chiffre qui correspond à ta réponse				
	fortement en désaccord	en désaccord	neutre	en accord	fortement en accord
1. Le nombre de jeunes qui sont victimes d'agression sexuelle est inquiétant.	1	2	3	4	5
2. C'est épouvantable de faire porter une partie de la responsabilité à la victime d'agression sexuelle sous prétexte qu'elle est allée seule chez l'agresseur.	1	2	3	4	5
3. L'impact des agressions sexuelles est minime.	1	2	3	4	5
4. Les jeunes qui subissent une agression sexuelle l'ont cherchée.	1	2	3	4	5
5. La responsabilité de l'agression sexuelle devrait être attribuée entièrement à l'agresseur.	1	2	3	4	5
6. C'est bouleversant de constater le nombre de jeunes victimes d'agression sexuelle.	1	2	3	4	5
7. L'agression sexuelle est un phénomène horrible.	1	2	3	4	5
8. Il est normal de reprocher à une victime d'agression sexuelle de s'être placée dans une situation à risque.	1	2	3	4	5
9. Il est compréhensible que les victimes hésitent à dévoiler l'agression sexuelle.	1	2	3	4	5
10. Il est courant qu'un agresseur commette une agression sexuelle, car il est trop excité sexuellement.	1	2	3	4	5
11. Les conséquences de l'agression sexuelle sont dévastatrices pour les victimes.	1	2	3	4	5
12. Les victimes d'agression sexuelle font le bon choix lorsqu'elles dévoilent l'agression à une personne de confiance.	1	2	3	4	5
13. Il est évident que les filles de réputation « facile » risquent davantage de subir une agression sexuelle.	1	2	3	4	5
14. C'est bizarre qu'une personne ne tente pas de se défendre physiquement pour résister à une agression sexuelle.	1	2	3	4	5
15. C'est impensable qu'une fille fasse subir une agression à caractère sexuel à un garçon.	1	2	3	4	5
16. Une fille qui s'habille avec des vêtements « sexy » provoque en quelque sorte l'agression sexuelle.	1	2	3	4	5

Section C - Informations générales

1. Quel est ton sexe? Fille Garçon
2. Quel est ton âge? _____
3. Tu as peut-être déjà reçu de l'information à propos des agressions à caractère sexuel, soit d'une personne ou dans un endroit. Réponds à la question suivante en encerclant un ou plusieurs choix : par quelle personne ou à quel endroit as-tu reçu de l'information à propos des agressions à caractère sexuel? Tu peux encercler un maximum de 5 réponses.
 - a) Par tes parents
 - b) Par tes frères et sœurs
 - c) Par tes amis
 - d) Autre-s adulte-s que tes parents
 - e) À l'école
 - f) Par le CLSC
 - g) À la maison de jeunes
 - h) À la radio
 - i) Sur Internet
 - j) À la télévision
 - k) Dans le journal ou dans une revue
 - l) Par une annonce publicitaire
 - m) Autres (spécifiez) : _____

QUESTIONNAIRE Temps-2

POUR LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE 2

« Évaluation du programme de prévention des agressions sexuelles en milieu scolaire secondaire offert par le CALACS-Laurentides »

Manon Bergeron et Mariève Talbot-Savignac (UQAM, 2011)

Bonjour,

Tout d'abord, merci de ta précieuse participation à cette recherche. Ce questionnaire nécessite environ 20 minutes pour le remplir. Il comporte les quatre sections suivantes : une sur tes connaissances, une sur tes attitudes, une sur ton appréciation face aux ateliers du CALACS et une dernière sur des informations générales.

Il est important de préciser que ce questionnaire demeure confidentiel. Un code d'identification protège ton identité. Afin de pouvoir agencer ce questionnaire avec le premier que tu as complété en janvier, nous te demandons de répondre aux trois questions suivantes :

1. **Jour de ta naissance (pas le mois ni l'année) :** _____
(exemple : si je suis né le 29 avril 1990, ma réponse est 29)
2. **Pseudonyme** (surnom que tu as utilisé lors du dernier questionnaire et sur ton formulaire de consentement) : _____
3. **La date d'aujourd'hui :** _____

Nous te remercions pour ta précieuse collaboration !!

Numéro d'identification : Q2

Section A - Que sais-tu?

NB : La section A - « Que sais-tu ? » est identique à celle présentée dans le questionnaire au T1

Section B - Comment réagis-tu?

NB : La section B - « Comment réagis-tu ? » est identique à celle présentée dans le questionnaire au T1

Section C - Appréciation des ateliers du CALACS

Pour chacune des phrases, tu dois indiquer à quel point tu es d'accord ou en désaccord. Encerle un seul chiffre. Encerle le chiffre qui correspond à ta réponse à partir des choix suivants :

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

Encerle le choix qui te convient le mieux	<i>Encerle le chiffre qui correspond à ta réponse</i>				
	<i>pas du tout</i>	<i>peu</i>	<i>modéré-ment</i>	<i>beaucoup</i>	<i>complète-ment</i>
1. Le contenu des rencontres du CALACS était adapté pour les jeunes de mon âge	1	2	3	4	5
2. Les rencontres du CALACS m'ont permis d'acquérir de nouvelles connaissances par rapport aux agressions sexuelles	1	2	3	4	5
3. Je trouve que les rencontres du CALACS portant sur les agressions sexuelles sont utiles pour les jeunes du secondaire	1	2	3	4	5
4. Les activités proposées dans les rencontres du CALACS ont suscité mon intérêt	1	2	3	4	5
5. L'intervenante présentait des exemples clairs	1	2	3	4	5
6. Le contenu des rencontres du CALACS était facile à comprendre	1	2	3	4	5
7. Les rencontres du CALACS m'ont aidé à mieux comprendre ce qu'est une agression sexuelle	1	2	3	4	5
8. Les rencontres du CALACS m'ont appris qu'il y avait plusieurs formes d'agressions à caractère sexuel	1	2	3	4	5
9. Les rencontres du CALACS m'ont permis d'identifier des moyens pour prévenir les agressions sexuelles	1	2	3	4	5

Encerle le choix qui te convient le mieux	Encerle le chiffre qui correspond à ta réponse				
	<i>pas du tout</i>	<i>peu</i>	<i>modéré-ment</i>	<i>beaucoup</i>	<i>complète-ment</i>
10. L'intervenante utilisait un langage adapté	1	2	3	4	5
11. Je recommanderais ces ateliers à tous les jeunes de secondaire 2	1	2	3	4	5
12. Globalement, j'ai apprécié les rencontres du CALACS	1	2	3	4	5

Section D - Informations générales

1. Quel est ton sexe? Fille Garçon
2. Quel est ton âge? _____
3. Concernant ta présence aux rencontres du CALACS (sur la prévention des agressions sexuelles) :
 - À quelles rencontres as-tu été présent(e)? Encerle UN SEUL énoncé : celui qui correspond le mieux :
 - a) J'ai été présent(e) AUX 2 rencontres du CALACS
 - b) J'ai été présent(e) SEULEMENT À LA RENCONTRE DE JANVIER
 - c) J'ai été présent(e) SEULEMENT À LA RENCONTRE DE FÉVRIER
 - d) Je n'ai PAS été présent(e) à AUCUNE des rencontres du CALACS

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Évaluation du programme de prévention des agressions sexuelles en milieu scolaire secondaire offert par le CALACS-Laurentides »

Identification de l'équipe de recherche

Responsable du projet : Manon Bergeron, professeure au Département de sexologie (UQAM)

Membre de l'équipe : Mariève Talbot-Savignac, étudiante à la maîtrise en sexologie (UQAM)

Madame, Monsieur,

Tous les élèves du secondaire II participeront à des activités en classe portant sur la prévention des agressions sexuelles offertes par le CALACS-Laurentides (organisme communautaire de votre région). Le programme de prévention du CALACS-Laurentides est implanté depuis de nombreuses années, dans plusieurs écoles secondaires. Cette année, l'organisme souhaite évaluer l'impact du programme auprès des élèves et la direction de l'école a consenti à cette évaluation. Ainsi, nous souhaitons que votre jeune participe à cette étude et réponde à deux brefs questionnaires en classe.

Pour qu'il-elle puisse y participer, votre consentement et le sien sont essentiels. Nous vous prions de lire attentivement les informations présentées dans ce document, de discuter avec votre jeune sur son accord ou son désaccord et de **SIGNER LE FORMULAIRE** à l'endroit prévu (p.4). Veuillez, s'il vous plaît, déposer le formulaire signé dans l'enveloppe et sceller cette enveloppe. Par la suite, votre jeune doit retourner le formulaire signé dans l'enveloppe scellée **AVANT LE 15 DÉCEMBRE** à son enseignant-tuteur.

Quel est le but?

Votre jeune est invité à prendre part à cette étude visant à évaluer les effets du programme de prévention des agressions sexuelles du CALACS-Laurentides réalisé à l'école secondaire de votre jeune. Comme chercheure, notre intérêt est également de valider le questionnaire afin de l'utiliser pour des recherches futures.

En quoi consiste la participation de votre jeune?

Il ou elle **répondra en classe à deux brefs questionnaires**. La durée pour compléter les questionnaires est d'environ **15 minutes**. Les questionnaires comportent des questions sur leurs perceptions face aux agressions sexuelles. Les questionnaires ne comportent **aucune question sur le vécu personnel** des jeunes.

Quels sont les avantages de l'étude?

La contribution de votre jeune à cette étude permettra de cerner l'impact des activités de prévention du CALACS-Laurentides auprès des jeunes du secondaire. De plus, les informations obtenues pourraient permettre d'y apporter des améliorations, s'il y a lieu.

Quels sont les inconvénients et les risques ?

Cette étude comporte un risque minimum d'inconvénients pour certains jeunes qui pourraient être inconfortables à répondre à un questionnaire portant sur les agressions sexuelles. Si tel est le cas pour votre jeune, il-elle pourra, sans hésiter, se référer aux intervenants-es du CALACS ou à l'équipe de recherche.

Par quels moyens la confidentialité et l'anonymat seront-ils protégés ?

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre jeune sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux questionnaires. Les formulaires de consentement et les questionnaires seront conservés sous clé au local de la chercheuse responsable pour la durée totale de l'étude, ils seront détruits deux ans après la fin de l'étude. Le nom de votre jeune n'apparaîtra en aucun cas sur les questionnaires.

Il importe de souligner que les chercheuses ont l'obligation d'agir en conformité avec la Loi devant toute situation dans laquelle la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis.

Participation volontaire

La participation de votre jeune à cette étude est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre jeune y participe, il-elle demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps et ce, sans justification, ni pénalité.

Votre accord à la participation de votre adolescent(e) implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse diffuser les résultats obtenus par les questionnaires (articles, conférences et mémoire de maîtrise) à la condition de préserver la confidentialité et l'anonymat de votre jeune.

Des questions sur le projet?

Voici les personnes disponibles pour répondre à vos questions concernant l'étude :

- **Manon Bergeron**, professeure au Département de sexologie (UQAM)
Adresse courriel : bergeron.manon@uqam.ca

Téléphone : (514) 987-3000, poste 5361
- **Mariève Talbot-Savignac**, étudiante à la maîtrise en sexologie (UQAM)
Adresse courriel : talbot-savignac.marieeve@courrier.uqam.ca

Remerciements

Votre collaboration et celle de votre jeune sont essentielles à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Cette étude a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter Joseph Josy Lévy, au numéro (514) 987-3000 # 4483.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (PARENT ET JEUNE)

SIGNATURE DU PARENT

En tant que parent ou tuteur légal, je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon jeune participe à cette étude. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité, ni justification à donner.

J'autorise mon jeune à répondre en classe à deux questionnaires : OUI NON

Nom du parent/tuteur (lettres moulées)

Signature du parent/tuteur

Date

SIGNATURE DU JEUNE

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et je consens volontairement à participer à cette étude. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité, ni justification à donner.

J'accepte de répondre en classe à deux questionnaires : OUI NON

Nom du/de la jeune (lettres moulées)

Signature du ou de la jeune

Date

Il est important de rappeler que les questionnaires sont confidentiels : ton nom n'est donc pas écrit dessus. Mais pour réussir à relier les deux questionnaires ensemble, nous avons besoin que tu répondes aux deux questions suivantes. Tu auras à fournir les mêmes informations dans les questionnaires, donc nous te suggérons d'écrire ton pseudonyme dans ton agenda.

1. Jour de ta naissance (pas le mois ni l'année) : _____

(exemple : si je suis né le 29 avril 1990, ma réponse est 29)

2. Pseudonyme (surnom facile à retenir/écris-le dans ton agenda) : _____

Manon Bergeron (UQAM)

Nom de la responsable du projet

Signature de la responsable du projet

Date

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement (p.1 à p.3) pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre la page 4 à l'équipe de recherche

AVANT LE 15 DÉCEMBRE 2010 : Ce formulaire signé (seulement p.4) doit être retourné dans l'enveloppe scellée à l'enseignant-responsable du jeune. L'équipe de recherche récupérera toutes les enveloppes scellées à l'école.

ANNEXE D

CERTIFICAT ÉTHIQUE CIÉR

No. 109980

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le projet de recherche suivant :

Responsable(s) du projet: Manon Bergeron

Unité(s) : Département de sexologie

Co-chercheur(s):

Titre du projet : «Évaluation du programme de prévention des agressions sexuelles en milieu scolaire secondaire offert par le CALACS-Laurentides».

Stagiaire postdoctoral :

Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet ou programme : Mariève Talbot-Savignac (maîtrise en sexologie)

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (1999) et l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (1998).

Le présent certificat est valide jusqu'au 2 décembre 2011.

Rapport du statut du projet (renouvellement du certificat ou de fin de projet) attendu pour le: 2 novembre 2011.

(<http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains-sui-vi-continu.htm>)

Membres du Comité

Membres	Fonction/Discipline	Département ou organisme externe
Marc Bélanger	Ph.D. (sciences neurologiques)	Kinanthropologie
René Binette	Représentant du public	Écomusée du fier monde
Louise Cossette	Ph.D. (psychologie)	Psychologie
Andrée De Serres	PH.D. (administration)	Stratégie, responsabilité sociale et environnementale
Christa Japel	Ph.D. (psychologie)	Éducation et pédagogie
Joseph Josy Lévy	Ph.D. (anthropologie)	Sexologie
Francine M Mayer	Ph.D. (anthropologie biologique)	Sciences biologiques
Christian Saint-Germain	Ph.D. (théologie)	Philosophie

Date de la réunion : 19 novembre 2010

Date d'émission initiale du certificat : 2 décembre 2010

Date(s) de renouvellement du certificat :

R-1 : 23 11 2009

R-2 :

R-3 :

R-4 :

R-5 :

Remarque :



Joseph Josy Lévy, Ph.D., Président

BIBLIOGRAPHIE

- Agence de la santé publique du Canada. (2006). *Abus sexuel à l'égard des enfants : Centre national d'informations sur la violence dans la famille* (no H72-222-2004F). Ottawa : Gouvernement du Canada. 17 pages.
- Agence de la santé publique du Canada. (2013). *Vague par Vague*. Le Portail canadien des pratiques exemplaires en matière de promotion de la santé et de la prévention des maladies chroniques. [En ligne] : <www.santepublique.gc.ca>. Canada. Récupéré le 30 mai 2013.
- Agence de santé et des services sociaux de Montréal. (2004). *Relations amoureuses des jeunes; Boîte à outils J'AVISE. Prévenir les agressions à caractère sexuel*. Espace Professionnel. Direction de la santé publique du Québec. [En ligne] : <<http://www.santepub-mtl.qc.ca/relationsamoureuses/boite>>. Récupéré le 15 octobre 2010.
- Alvarez, K., Salas, E. et Garofano, C.M. (2004). An Intergrate Model of Training Evaluation and Effectiveness. *Human Ressource Development Review*, 3(4), 385-416.
- Anderson, L. A et Whiston, S. C. (2005). Sexual Assault Education Programs : Meta-Analytic Examination of Their Effectiveness. *Psychology of Women Quarterly*, 29(4), 374-388.
- Association des Centres jeunesse du Québec. (2010). *Bilan des Directeurs de la protection de la jeunesse/ Directeurs provinciaux 2010*. Service des communications. 52 pages.
- Banyard, V. L., Williams, L. M. et Siegel, A. (2004). Childhood Sexual Abuse: a Gender Perspective on Context and Consequences. *Child Maltreatment*, 9(3), 223-228.
- Bergeron, M. (2012). *Le transfert des apprentissages suite à une formation dans le domaine de la violence sexuelle, d'enseignants-es et d'intervenants-es en milieu scolaire secondaire*, (Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Bergeron, M. et Hébert, M. (2006). *Évaluation d'une intervention de groupe d'approche féministe auprès de femmes victimes d'agression sexuelle dans trois Centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (CALACS)*. Rapport de recherche pour le CALACS la Chrysalide. Université du Québec à Montréal, Canada.
- Bergeron, M. et Hébert, M. (2011). La prévention et la formation en matière d'agression sexuelle contre les enfants. Dans Hébert, M., Cyr, M. et Tourigny, (Dir.). *L'agression sexuelle envers les enfants*. (Tome 1) (p. 445-481). Collection Santé et Société. Montréal, Canada : Presse de l'Université du Québec. 499 pages.

- Bergeron, M. et Talbot-Savignac, M. (2011). Questionnaire version révisée et adaptée pour les jeunes du secondaire du « Questionnaire sur les agressions sexuelles envers les jeunes pour les enseignants-es et les intervenants-es en milieu scolaire secondaire » de Bergeron, M. (2010), cité dans Bergeron, M. (2012). *Le transfert des apprentissages suite à une formation dans le domaine de la violence sexuelle, d'enseignants-es et d'intervenants-es en milieu scolaire secondaire*, (Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Billette V. et Modin, M. (2002a). *Prévenir les agressions à caractère sexuel : Volet I. Guide d'animation*. Livre. Montréal, Canada : Édition St-Martin. Collection Techniques d'éducation spécialisée. 128 pages.
- Billette V. et Modin, M. (2002b). *Prévenir les agressions à caractère sexuel : Volet II. Guide d'intervention*. Livre. Montréal, Canada : Édition St-Martin. Collection Techniques d'éducation spécialisée. 158 pages.
- Black, D. A., Heyman, R. E. et Slep A. M. S. (2001). Risk Factors for Child Sexual Abuse. *Aggression & Violent Behavior*, 6(2-3), 203-229.
- Brecklin, L. B. et Forde, D. R. (2001). Meta-Analysis of Rape Education Programs. *Violence and Victims*, 16(3), 303-321.
- Brennan, S. (2011). La victimisation avec violence chez les femmes autochtones dans les provinces canadiennes, 2009. *Statistiques Canada. Article de Jurista*. 22 pages.
- Briere, J. et Elliot, D. (2003). Prevalence and Psychological Sequelae of Self-reported Childhood Physical and Sexual Abuse in a General Population Sample of Men and Women. *Child Abuse & Neglect*, 27(10), 1205-1222.
- Burt, M. (1980). Cultural Myths and Support for Rape. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(2), 217-230.
- Casey, E. (2007). *Promising Practices in Sexual Violence Prevention and Community Mobilization for Prevention : A Report of the City of Seattle*. Seattle, Washington. 22 pages.
- Cameron, C. A., Byers, E. S., Miller, S. S., McKay, S. L., St-Pierre, M., Glenn, S. et the Provincial Strategy Team for Dating Violence Prevention. (2007). *Dating Violence Prevention in New Brunswick*. Report prepared for Status of Women Canada. Muriel McQueen Fergusson Centre For Family Violence Research. University Of New Brunswick. 257 pages.
- Chamberland, A. (2003). *Évaluation des effets du volet information et sensibilisation du programme jeunes en action contre la violence sexuelle (J'AVISE)*, (Mémoire de maîtrise en Sciences sociales) Université Laval, Canada.
- Classen, C. C., Palesh, O. G. et Aggarwal, R. (2005). Sexual Revictimization: A Review of the Empirical Literature. *Trauma Violence Abuse*, 6(2), 103-129.

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2^e Edition. Hillsdale, United States of America : Lawrence Erlbaum. 567 pages.
- Collin-Vézina, D., Hélie, S. et Roy, C. (2011). Chapitre 1 : Augmentation récente de l'incidence des agressions sexuelles au Québec. Dans Tardif, M. (Éd.). *L'agression sexuelle : Transformations et paradoxes, Cifas 2009. Textes choisis*. 8-15. Montréal, Canada : Crifas-Institut Philippe-Pinel de Montréal. [En ligne] : <<http://www.cifas.ca/>>. Récupéré le 25 avril 2011.
- Collin-Vézina, D., Hélie, S. et Trocmé, N. (2010). Is Child Sexual Abuse Declining in Canada? An Analysis of Child Welfare Data. *Child Abuse & Neglect*, 34(11), 807-812.
- Daigneault, I., Hébert, M. et McDuff, P. (2009). Men's and Women's Childhood Sexual Abuse and Victimization in Adult Partner Relationships: A Study of Risk Factors. *Child Abuse & Neglect*, 33(9), 636-647.
- Daigneault, I., Hébert, M., McDuff, P., Michaud, F. et Magnan, S. (2011). Effets à court terme du programme de prévention Viol-secours : Données préliminaires. Dans M. Tardif (Éd.), *L'agression sexuelle : Transformations et paradoxes, Cifas 2009. Textes choisis*. 40-55. Montréal, Canada : Cifas-Institut Philippe-Pinel de Montréal. [En ligne] : <<http://www.cifas.ca/>>. Récupéré le 25 avril 2011.
- Daigneault, I., Michaud, F., Hébert, M., Caron, L. et McDuff, P. (2011). *Rapport des effets à court et moyen terme des profils d'apprentissage et de la satisfaction des participants à l'atelier de prévention de l'agression sexuelle offert par Viol-Secours aux adolescents de 4^e et 5^e secondaire de la région de la Capitale-Nationale*. Rapport de recherche. Agence de santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale. Direction régionale de santé publique et Université de Montréal, Département de psychologie. 98 pages.
- Damant, D., Damasse, J., Chamberland, A., Hébert, M., Lavoie, F., Dorais, M., Perrault, N. et Rinfret-Raynor, M. (2001). *Analyse des besoins en matière de recherche sur les agressions à caractère sexuel et recension sommaire des écrits*. Collection Études et analyses, (2001). Ste-Foy : Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (CRIVIFF). 125 pages.
- Davis, M. K. et Gidycz, C. A. (2000). Child Sexual Abuse Prevention Programs : A Meta-Analysis. *Journal of clinical Child Psychology*, 29(2), 257-265.
- Dube, S. R., Anda, R.F., Withfield, C.L., Brown, D.W., Felitti, V.J., Dong, M. et Giles, W.H. (2005). Long-Term Consequences of Childhood Sexual Abuse by Gender of Victim. *American Journal of Preventive Medicine*, 28(5), 430-438.
- Fernet, M. (2002). *La violence subie par les adolescents et adolescentes dans un contexte des relations amoureuses : une revue des écrits*. Montréal, Québec. Université du Québec à Montréal. 21 pages.
- Finkelhor, D. (2009). The Prevention of Childhood Sexual Abuse. *The Future of Children*, 19(2), 169-194.

- Flores, J., Lemieux Breton, M-E., Hamel, C., Lavoie, F. et Rondeau, L. (2005). *Mieux connaître et agir; les relations amoureuses chez les jeunes*. Centre québécois de ressources en promotion de la sécurité et en prévention de la criminalité. [En ligne]: <<https://www.crpspc.qc.ca>>. Récupéré le 9 octobre 2010.
- Forbes, G. B., Adams-Curtis, L. E. et White, K. B. (2004). First- and Second-Generation Measures of Sexism, Rape Myths and Related Beliefs, and Hostility Toward Women: Their Interrelationships and Association With College Students' Experiences With Dating Aggression and Sexual Coercion. *Violence against Women*, 10(3), 236-261.
- Foshee, V. A., et Langwick, S. (1994). *Safe Dates : An Adolescent Dating Abuse Prevention Curriculum*. [En ligne] : <www.hazelden.org/safedates>. Récupéré le 30 mai 2013.
- Foshee, V.A., Bauman, K.E., Arriaga, X.B., Helms, R.W., Koch, G.G. et Linder, G.F. (1998). An Evaluation of Safe Dates, an Adolescent Dating Violence Prevention Program. *American Journal of Public Health*. 88(1), 45-50.
- Foshee, V.A., Bauman, K.E., Ennett, S.T, Linder, G.F, Benefield, T. et Suchindran, C. (2004). Assessing the Long-Term Effects of the Safe Dates Program and a Booster in Preventing and Reducing Adolescent Dating Violence Victimization and Perpetration. *American Journal of Public Health*. 94(4), 619-624.
- Gaudreau, L. (2001a). *Évaluer pour évoluer : les étapes d'une évaluation de programme ou de projet*. Montréal, Canada : Les Éditions Logiques et Conseil scolaire de l'île de Montréal. Université du Québec à Montréal. 103 pages.
- Gaudreau, L. (2001b). *Évaluer pour évoluer : les indicateurs et les critères*. Montréal, Canada: Les Éditions Logiques et Conseil scolaire de l'île de Montréal. Université du Québec à Montréal. 71 pages.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Canada. Guérin éditeur ltée. Le défi éducatif collection. 297 pages.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Montréal, Canada : Presse de l'Université du Québec. 767 pages.
- Goldbeter-Merinfeld, E. (2008). L'adolescence en contexte. Introduction. *Cahier critique de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 1(40), 5-11.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Orientations gouvernementales en matière d'agression sexuelle*. Ministère de la Santé et des Services sociaux. Québec : Direction des communications. 91 pages.
- Gouvernement du Québec. (2003). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Ministère de l'Éducation. Ministère de la Santé et des Services sociaux. 58 pages.

- Gouvernement du Québec. (2005). *École en Santé : Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires. Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes : En bref*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Ministère de la Santé et des Services sociaux. Institut national de la santé publique du Québec. 13 pages.
- Gouvernement du Québec. (2006a). *L'évaluation des apprentissages au secondaire : Cadre de référence*. Version préliminaire. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 126 pages.
- Gouvernement du Québec. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 365 pages.
- Gouvernement du Québec. (2008). *L'éducation à la sexualité en milieu scolaire : oui, mais comment? : Guide soutien à la mise en œuvre d'une démarche d'éducation à la sexualité à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 68 pages.
- Gouvernement du Québec. (2010). *Agressions sexuelles*. [En ligne] : <<http://www.agressionssexuelles.gouv.qc.ca>>. Récupéré le 4 mars 2011.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Statistiques 2009 sur les agressions sexuelles au Québec*. Ministère de la Sécurité publique. Direction des communications. 23 pages.
- Gouvernement du Québec. (2012). *Agressions sexuelles*. Ministère de la Santé et des Services sociaux. [En ligne] : <http://www.msss.gouv.qc.ca/sujets/prob_sociaux/agression_sexuelle/index.php?consequences> Récupéré le 20 juillet 2012.
- Hébert, M., Cyr, M. et Tourigny, M. (2011). *L'agression sexuelle envers les enfants*. (Tome 1). Collection Santé et Société. Montréal, Canada : Presse de l'Université du Québec. 499 pages.
- Hébert, M., Robichaud, M., Tremblay, C., Saint-Denis, M., Damant, D., Lavoie, F., Dorais, M., Perreault, N. et Rinfret-Raynor, M. (2002). *Des interventions préventives et des services d'aide directes aux victimes en matière d'agression sexuelle : description des pratiques québécoises*. Rapport de recherche. Centre CRIVIFF. 364 pages.
- Hébert, M., Tourigny, M., Cyr, M., McDuff, P. et Joly, J. (2009). Prevalence of Childhood Sexual Abuse and Timing of Disclosure in a Representative Sample of Adults From Quebec. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 54(9), 631-636.
- Kenny, M. C., Capri, V., Thakkar-Kolan, R. R., Ryan, E. E. et 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; the four level*. 2^e édition. San Fransisco, United States of America : Berrett-Koehler Publisher, Inc. 289 pages.

- Kirby, D., Short, L., Collins, J., Rugg, D., Kolbe, L., Howard, M., Miller, B., Sonenstein, F. et Zabin, L. S. (1994). School-Based Programs to Reduce Sexual Risk Behaviors: A Review of Effectiveness. *Public health reports*, 109(3), 339-360.
- Lavergne, C., et Tourigny, M. (2000). Incidence de l'abus et la négligence envers les enfants : Recension des écrits. *Criminologie*, 33(1), 47-72.
- Lavoie, F., Dufort, F., Hébert, M. et Vézina, L. (1997). *Évaluation d'un programme de prévention de la violence lors des fréquentations : une évaluation de ViRAJ selon une approche quasi-expérimentale*. Rapport final déposé au Conseil québécois de la recherche sociale. Université de Laval. 208 pages.
- Lavoie, F., Hébert, M., Vézina, L. et Dufort, F. (2001). *Facteurs associés à la violence dans les relations amoureuses à l'adolescence ; Résumé. Rapport final*. Conseil québécois de la recherche sociale. 10 pages.
- Lavoie, F., Hotton-Paquet, V., Laprise, S. et Joyal Lacerte, F. (2009). *ViRAJ : Programme de prévention de la violence dans les relations amoureuses chez les jeunes et de promotion des relations égalitaires*. Guide d'animation. Deuxième édition révisée. Québec, Université Laval. 134 pages.
- Lavoie, F., Pacaud, M-C., Roy, M. et Lebossé, C. (2007). *PASSAJ : Programme de prévention et de promotion traitant de la violence dans les relations amoureuses et du harcèlement sexuel auprès des jeunes de 16-17 ans : PASSAJ*. Deuxième édition révisée. Sainte-Foy, Université Laval. 193 pages.
- Lavoie, F., Robitaille, L. et Hébert, M. (2000). Teen Dating Relationships and Aggression: An Exploratory Study. *Violence Against Women*, 6(1), 6-36.
- Lavoie, F. et Roy, M. (2005). Le programme PASSAJ : *Programme de prévention et de promotion traitant de la violence dans les relations amoureuses et du harcèlement sexuel auprès des jeunes de 16-17 ans*. Cahier de formation à l'animation des activités en classes. 36 pages.
- Lavoie, F., Thibodeau, C., Bureau, P., Roy, M., Rivard, J-F. et Trotier-Sylvain, K. (2005). L'évaluation de PASSAJ : un programme de prévention et de promotion traitant de la violence dans les relations amoureuses et du harcèlement sexuel auprès des jeunes de 16 et 17 ans. *Rapport descriptif*. 61 pages.
- Lavoie, F. et Vézina, L. (2001). Violence faite aux filles dans le contexte des fréquentations à l'adolescence : élaboration d'un instrument (VIFFA). *Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire*, 20(1), 153-171.
- Lavoie, F. et Vézina, L. (2002). Chapitre 21 : Violence dans les relations amoureuses à l'adolescence. Dans *Enquête sociale et de la santé auprès des enfants et adolescents québécois, 1999*. (p.471-484). Gouvernement du Québec, Institut de la statistique. Collection : La santé et le bien-être.

- Lavoie, F., Vézina, L., Piché, C. et Boivin, M. (1995). Evaluation of a Prevention Program for Violence in Teen Dating Relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 10(4), 516-524.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e édition. Montréal, Canada : Guérin, éditeur ltée. 1554 pages.
- Leibovitch, S., Westerburg, D. et Legere, L. (1995). *Making Waves / Vague par Vague*. Partners For Youth. Nouveau-Brunswick. [En ligne] : <<http://www.partnersforyouth.ca>>. Récupéré le 31 mai 2013.
- Libeau Mousset, L. (2005). Chapitre 21 : Programme de prévention primaire des agressions sexuelles et des Violences en milieu scolaire : Estime de soi des élèves et bienveillance éducative. Dans Tardif, M. (Éd.). *L'agression sexuelle : coopérer au-delà des frontières, Cifas 2005. Textes choisis*. p.325-345. Montréal, Canada : Cifas-Institut Philippe-Pinel de Montréal. [En ligne] : <<http://www.cifas.ca/>>. Récupéré le 20 février 2011.
- London, K., Bruck, M., Wright, D. B., et Ceci, S. J. (2008). Review of the Contemporary Literature on How Children Report Sexual Abuse to Others: Findings, Methodological Issues, and Implications for Forensic Interviewers. *Psychology Press*, 16(1), 29-47.
- Lonsway, K.A et Fitzgerald, L. (1994). Rape myths : In review. *Psychology of women Quarterly*, 18, 133-164.
- Maikovich, A.K., Koenen K.C. et Jaffee, S.R. (2009). Posttraumatic Stress Symptoms and Trajectories in Child Sexual Abuse Victims: An Analysis of Sex Differences Using the National Survey of Child and Adolescent Well-Being. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(5), 727-737.
- Mathison, S. (2005). *Encyclopedia of Evaluation*. Thousand Oaks, United States of America : Sage Publication Inc. États-Unis d'Amérique. 481 pages.
- Morrison, S., Hardison, J., Mathew, A. et O'Neil, J. (2004). *An Evidence-Based Review of Sexual Assault Preventive Intervention Programs*. Technical Report. Health, Social and Economic Research. National Institute of Justice. Washington, United States of America : National Institute of Justice. 391 pages.
- Nadeau, M-A. (1988). *L'évaluation de programme : théorie et pratique*. 2^e édition. Québec. Les Presses de l'Université Laval. 430 pages.
- National Sexual Violence Resource Center. (2011). *Child Sexual Abuse Prevention : Programs for Children*. Pennsylvania Coalition Against Rape. (2013). [En ligne] : <<http://www.nsvrc.org>>. Récupéré le 5 janvier 2013.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E. et Davino, K. (2003). What Works in Prevention : Principles of Effective Prevention Program. *American Psychologist*, 58(6-7), 449-456.

- Normandeau, S., Damant, D. et Rinfret-Raynor, M. (2002). *Les programmes de prévention de la violence en milieu scolaire ou communautaire : les facteurs qui influencent leur diffusion ou leur adoption par les milieux*. Acte du colloque CRI-VIFF. Normandeau, S., Guay, F., Harper, E., Damant, D. et Rinfret-Raynor, M. *Prévention de la violence envers les filles. Les programmes doivent-ils être spécifiques selon le genre?* Montréal, 2007. 100 pages.
- Normandeau, S., Damant, D. et Rinfret-Raynor, M. (2004). *La diffusion des programmes de prévention de la violence à l'école*. CRI-VIFF. Collection Études et Analyses, (29). 203 pages.
- Paolucci, E. O., Genuis, M. L. et Violato, C. (2001). A Meta-Analysis of the Published Research on the Effects of Child Sexual Abuse. *The Journal of Psychology*, 135(1), 17-36.
- Putnam, F. W. (2003). Ten-year Research Update Review: Child Sexual Abuse. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent*, 42(3), 269-278.
- Regroupement québécois des Centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel. (2000). *Les agressions sexuelles : ça suffit!*. Québec, Canada. 27 pages.
- Regroupement québécois des Centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel. (2012). [En ligne] : <<http://www.rqcalacs.qc.ca>>. Récupéré le 17 septembre 2012.
- Renk, K., Liljequist, L., Steinberg, A., Bosco, G. et Phares, V. (2002). Prevention of Child Sexual Abuse : Are we Doing Enough ? *Trauma Violence Abuse*, 3(1), 68-84.
- Statistiques Canada. (2010). *La victimisation criminelle au Canada. Enquête sociale générale*. Statistiques Canada. [En ligne] : <<http://www.statcan.gc.ca>>. Récupéré le 15 août 2012.
- Steigner, H., Richardson, J., Schmitz, N., Israel, M., Bruce, K. R. et Gauvin, L. (2010). Trait-Defined Eating-Disorder Subtypes and History of Childhood Abuse. *International Journal Eating Disorder*, 43(5), 428-432.
- Stufflebeam, D. L et Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, And Applications*. 1st edition.. San Francisco, United States of America: Published Jossey-Bass 736 pages.
- Topping, K. J et Barron, I. G. (2009). School-Based Child Sexual Abuse Prevention Programs: A Review of Effectiveness. *Review of Educational Research*, 79(1), 431-463.
- Tourigny, M. et Baril, K. (2011). Les agressions sexuelles durant l'enfance : Ampleur et facteurs de risque. Dans Hébert, M., Cyr, M. et Tourigny, (Dir.). *L'agression sexuelle envers les enfants*. (Tome 1) (p. 7-42). Collection Santé et Société. Montréal, Canada : Presse de l'Université du Québec. 499 pages.
- Tourigny, M., Daigneault, I., Hébert, M. et Wright, J. (2005). *Portrait des signalements pour abus sexuels faits aux Directeurs et Directrices de la Protection de la jeunesse du Québec*. CRIPCAS, Centre de recherche interdisciplinaire sur les problèmes conjugaux et les agressions sexuelles. Association des Centres Jeunesse du Québec (ACJQ) et Ministère de la Justice du Québec. 119 pages.

- Tourigny, M., Gagné, M-H., Joly, J. et Chartrand, M-E. (2006). Prévalence et cooccurrence de la violence envers les enfants dans la population québécoise. *Canadian Journal of Public Health*, 97(2), 109-113.
- Tremblay, P. H., Rondeau, L. et Bélanger, J. (2000). *Relations amoureuses chez les jeunes : Prévention de la violence, promotion des relations harmonieuses et égalitaires et intervention, Document de réflexion*. Direction de la santé publique de Montréal. 16 pages.
- Trocmé, N.M., Tourigny, M., MacLaurin, B. et Fallon, B. (2003). Major findings from the Canadian Incidence Study of Reported Child Abuse and Neglect. *Child Abuse & Neglect*, 27(12), 1427-1439.
- Tutty, L. M. (1997). Child Sexual Abuse Prevention Programs : Evaluating; Who do you tell. *Child Abuse & Neglect*, 21(9), 869-881.
- Tutty, L. M. (2002). *Programme scolaire de prévention de la violence; prévenir la violence envers les fillettes et les jeunes filles*. [En ligne] : <http://www.ucalgary.ca/resolve/violenceprevention/Francais/evaluation.html>. Université de Calgary. Récupéré le 10 octobre 2010.
- Tutty, L. M. et Bradshaw, C. (2007). Prévenir la violence à l'égard des filles et des jeunes femmes : les programmes doivent-ils souligner le genre? Dans Normandeau, S., Guay, F., Harper, E., Damant, D. et Rinfret-Raynor, M. (Dir.). *Prévention de la violence envers les filles. Les programmes doivent-ils être spécifiques selon le genre?* Actes du Colloque CRI-VIFF (2002). Collection Réflexion. Montréal. 100 pages.
- Tutty, L. M., Bradshaw, C., Thurston, W., Tunstall, L., Dewar, M. E., Toy-Pries, D., Thomlinson, D., este, D., Meadows, L., Josephson, W., Dobko, S., Proulx, J., Perreault, S., McDonald, M. et Nixon, K. (2002). Programmes scolaires de prévention de la violence : Manuel de documentation. *Le Réseau canadien pour la santé des femmes*. Alberta. [En ligne] : <http://www.ucalgary.ca/resolve/violenceprevention/Francais/pdf/MANUELF.pdf>. Récupéré le 16 septembre 2012.
- U.S. Department of Health and Human Services. (2010). *Child Maltreatment 2010*. Washington, United States of America : U.S. Government Printing Office. 163 pages.
- Villeneuve Cyr, M. et Hébert, M. (2011). Analyse comparative des caractéristiques de l'agression sexuelle et des conséquences associées en fonction du sexe. *Service social*, 57(1), 15-30.
- Weiz, A. N et Black, B. M. (2001). Evaluating a sexual assault and dating violence prevention program for urban youth. *Social Work Research*, 25(2), 89-100.
- Wonderlich, S. A., Crosby, R. D, Mitchell, J. E., Thompson, K. M., Redlin, J., Demuth, G., Smyth, J. et Haseltine, B. (2001). Eating Disturbance and Sexual Trauma in Childhood and Adulthood. *International Journal Eating Disorder*, 30(4), 401-412.

- Wurtele, S. K et Owens, J. S. (1997). Teaching Personal Safety Skills to Young Children: An Investigation of Age and Gender Across Five Studies. *Child Abuse & Neglect*, 21(8), 805-814.
- Zwi, K., Woolfenden, S., Wheeler, DM., O'Brien, T., Trait, P. et Williams, K.J. (2009). School-Based Education Programmes for the Prevention of Child Sexual Abuse (Review). *The Cochrane Collaboration Database of Systematic Reviews 2007*, (3) nd.