

Les effets d'une formation dans le domaine de la violence sexuelle sur les connaissances, les attitudes, l'autoefficacité et le transfert des apprentissages

Manon Bergeron, Martine Hébert et Louise Gaudreau
Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Cette évaluation porte sur les effets d'une formation dans le domaine de la violence sexuelle, destinée au personnel en milieu scolaire et développée par un organisme communautaire spécialisé dans ce domaine. Les résultats indiquent que cette formation contribue à accroître les connaissances, les attitudes favorables exemptes de préjugés vis-à-vis la violence sexuelle et le sentiment d'autoefficacité du personnel scolaire ($n = 42$) à court terme et 3 mois après la formation. De plus, les participants et participantes rapportent une fréquence considérable de situations dans lesquelles ils ont transféré les apprentissages dans leurs pratiques professionnelles.

Mots clés : évaluation d'une formation, violence sexuelle, connaissances, attitudes, sentiment d'autoefficacité, transfert des apprentissages

ABSTRACT

This evaluation reports on the effectiveness of a training session on sexual abuse for school staff and teachers, developed by a community organization specializing in this field. The results suggest that the

Manon Bergeron, professeure régulière, Département de sexologie, Université du Québec à Montréal; Martine Hébert, professeure titulaire, Département de sexologie, Université du Québec à Montréal; Louise Gaudreau, professeure retraitée, Département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal.

Cette recherche a été effectuée dans le cadre de la thèse doctorale de la première auteure à l'Université du Québec à Montréal, intitulée *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* (2012). L'étude a été en partie réalisée grâce à une subvention du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC).

La correspondance concernant cet article devrait être acheminée à Manon Bergeron, Ph.D., Département de sexologie, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succursale Centre-Ville, Montréal (Québec) H3C 3P8. Tél. : 514-987-3000 #5361; courriel : bergeron.manon@uqam.ca

training was effective both in the short term and in a follow-up conducted 3 months after the training, in increasing knowledge, nonprejudicial attitudes towards sexual violence, and participants' perceived self-efficacy ($n = 42$). In addition, participants reported a considerable number of situations in which they have transferred the knowledge they acquired during training within their professional practices.

Keywords: training evaluation, sexual abuse, knowledge, attitudes, self-efficacy, transfer of training

La problématique de la violence sexuelle est d'importance capitale en raison de sa prévalence préoccupante, tout particulièrement chez les mineurs. Les taux de victimisation sexuelle avant l'âge de 18 ans demeurent élevés au plan mondial, soit entre 18 % et 20 % chez les femmes et entre 8 % et 10 % chez les hommes (Collin-Vézina, Daigneault et Hébert, 2013). Au Québec, un sondage représentatif de la population adulte indique que 22,1 % des femmes et 9,7 % des hommes ont rapporté avoir vécu une agression sexuelle avant l'âge de 18 ans; de plus, une proportion importante ne l'a jamais dévoilée ou l'a dévoilée plusieurs années plus tard (Hébert, Tourigny, Cyr, McDuff et Joly, 2009). Par ailleurs, la violence sexuelle prend diverses formes, notamment l'inceste, l'agression sexuelle, l'agression sexuelle collective, l'attouchement sexuel et le (cyber)harcèlement sexuel.

La violence sexuelle commise envers les jeunes est associée à de nombreuses répercussions négatives, à court et à long terme. Parmi ces conséquences, notons la dépression, la consommation d'alcool/drogue, les difficultés scolaires, les comportements sexuels à risque, le stress posttraumatique, la revictimisation et les difficultés concernant le fonctionnement psychosexuel (Berliner 2011; Cutajar *et al.*, 2010; Easton, Coohy, O'Leary, Zhang et Hua, 2011).

Les stratégies mises en place pour contrer la violence sexuelle chez les jeunes ciblent les jeunes eux-mêmes, mais aussi la famille, l'école et la communauté. Parmi ces stratégies figure la formation des intervenants et intervenantes afin de les outiller à jouer un rôle actif dans la prévention de la violence sexuelle. Or, leur formation générale (universitaire ou collégiale) et leur formation en milieu de travail demeurent largement insuffisantes en matière de violence sexuelle, tant au Canada qu'en d'autres pays (Krisann M. Alvarez, Donohue, Kenny, Cavanagh et Romero, 2005; Bergeron et Hébert, 2011; Crenshaw, Crenshaw et Lichtenberg, 1995; Ford, Schindler et Medway, 2001; Hamelin Brabant, Michaud, Gauthier, Damant et Alain, 2007; Kenny, 2001, 2004; Smith, 2006). Cette insuffisance de formation peut être associée à des lacunes dans les connaissances spécifiques au domaine de la violence sexuelle, à une adhésion aux préjugés entourant le phénomène, à des attitudes néfastes et à des interventions auprès des jeunes concernés pouvant être inopportunes (Ford *et al.*, 2001; Hicks et Tite, 1998; Kenny, 2004; Renk, Liljequist, Steinberg, Bosco et Phares, 2002; Smith, 2006).

Dans le domaine de la violence sexuelle, peu de formations sont formellement évaluées à ce jour tant au plan national qu'international (Hébert *et al.*, 2002; Organisation mondiale de la Santé et International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect, 2006). Il devient donc difficile de se baser sur des données probantes pour constater les effets d'une formation en matière de violence sexuelle et d'en identifier les conditions de réussite. La présente étude évaluative constitue un effort dans ce sens puisqu'elle aborde

spécifiquement l'évaluation des effets d'un programme québécois de formation, dispensé au personnel scolaire des écoles secondaires, dans le domaine de la violence sexuelle subie par les jeunes.

L'école comme lieu privilégié de prévention de la violence sexuelle

Les membres du personnel scolaire, enseignant et non enseignant, sont des acteurs-clés dans l'éducation à la sexualité des jeunes, dont une partie porte sur la violence sexuelle (Duquet, 2003). Au Québec, leur implication devient encore plus formelle avec les nouveaux apprentissages essentiels en éducation à la sexualité, prescrits par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, qui devront être insérés au cursus scolaire dans l'ensemble des écoles dès 2017–2018 (Éducation et Enseignement supérieur Québec, 2015). La présence quotidienne du personnel scolaire auprès des jeunes leur attribue ainsi un rôle de première ligne dans la prévention de la violence sexuelle et le soutien aux jeunes concernés (Bergeron et Hébert, 2011; Ford *et al.*, 2001; Hinkelman et Bruno, 2008; Kenny, 2007; Kenny, Capri, Thakkar-Kolar, Ryan et Runyon, 2008; Kohl, 1993; Renk *et al.*, 2002). Ce rôle se concrétise par leur implication dans les activités éducatives formelles en classe, mais également lors d'interventions dites informelles, telles que : les discussions avec les jeunes à propos de la violence sexuelle, le partage d'opinions à la suite d'un événement médiatisé, l'écoute des confidences d'une jeune victime, le signalement d'un cas aux autorités, etc. En somme, les milieux scolaires constituent un lieu privilégié d'information, de prévention et de soutien auprès des jeunes.

Le programme de formation du CALACS-Laurentides

La présente évaluation porte sur la formation du Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel des Laurentides (CALACS-Laurentides). Ce centre fait partie d'un réseau québécois de près de 40 organismes implantés dans les différentes régions au Québec. L'approche féministe est préconisée par l'ensemble de ces organismes, ce qui sous-tend une lecture des agressions à caractère sexuel comme faisant partie de la problématique plus large de la violence faite aux femmes, et s'inscrivant comme la manifestation de rapports inégaux entre les hommes et les femmes (Regroupement québécois des centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel, s.d.). Le CALACS-Laurentides offre de la formation en matière d'agressions sexuelles destinée au personnel scolaire et communautaire et à celui de la santé et des services sociaux. Ce CALACS a adapté sa formation spécifiquement au personnel scolaire des écoles secondaires. Cette dernière est comprise dans un programme plus large de prévention de la violence sexuelle, qui inclut notamment six ateliers préventifs auprès des élèves.

Le but de cette formation consiste à permettre au personnel scolaire d'acquérir une compréhension globale de la problématique de la violence sexuelle, afin qu'il puisse intervenir auprès de l'ensemble de la population étudiante. Pour atteindre ce but, quatre objectifs généraux sont visés : (a) favoriser une compréhension plus précise de la problématique de la violence sexuelle, (b) saisir l'importance d'exprimer des propos et d'adopter des attitudes exempts de préjugés vis-à-vis la violence sexuelle, (c) adopter des attitudes aidantes à privilégier auprès des victimes et (d) réfléchir à leur rôle d'éducatrice ou d'éducateur concerné par cette problématique. Plusieurs thèmes sont explorés tels que la définition de la violence sexuelle, la notion de consentement, les types de violence sexuelle, l'ampleur du phénomène, les caractéristiques des victimes, le dévoilement, les préjugés et leurs impacts négatifs sur les victimes, les conséquences possibles, les attitudes

aidantes dans l'intervention auprès d'une victime, les ressources pour référer ou signaler le cas, l'influence de la pornographie et de l'hypersexualisation, puis les stratégies concrètes de prévention auprès des jeunes.

La durée de la formation est de 13 heures réparties sur 2 journées consécutives et elle est dispensée par deux intervenantes du CALACS. Le nombre moyen de participants et participantes se situe à 12 par session de formation. Les stratégies pédagogiques indiquent que la formation s'inscrit dans une pédagogie active centrée sur l'apprenant ou l'apprenante (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995). En effet, une place moindre est réservée aux exposés magistraux, le déroulement comprenant surtout des exercices en dyade, des plénières, des débats et des mises en situation.

OBJECTIFS DE L'ÉTUDE ÉVALUATIVE

Le présent article aborde spécifiquement l'évaluation des effets de cette formation québécoise, destinée au personnel scolaire enseignant et non enseignant qui œuvre à l'ordre d'enseignement secondaire. Le principal objectif consiste à dégager les effets produits par cette formation sur les connaissances des participants et participantes, sur leurs attitudes envers la violence sexuelle, sur leur sentiment d'autoefficacité et sur leurs réactions d'appréciation. Comme second objectif, l'étude vise à documenter la fréquence et les circonstances ayant permis la réutilisation des apprentissages acquis lors de la formation dans leur travail auprès des jeunes, ce qui fait référence au concept de transfert des apprentissages.

MÉTHODOLOGIE

Afin de mener à bien cette évaluation, une méthodologie mixte a été privilégiée. Cette évaluation s'appuie sur un devis pré-expérimental avec administration d'un questionnaire au prétest, posttest et relance 3 mois. L'approche quantitative a permis de mesurer les effets de la formation sur les connaissances, les attitudes, le sentiment d'autoefficacité, les réactions d'appréciation et le transfert des apprentissages. L'approche qualitative, basée sur une entrevue individuelle semi-dirigée, a permis de documenter les principales circonstances de réutilisation des apprentissages acquis en formation.

Caractéristiques de l'échantillon

L'échantillon regroupe 42 membres du personnel scolaire secondaire ayant participé à la formation du CALACS-Laurentides, majoritairement des femmes (95,2 %). L'âge moyen se situe à 37,6 ans ($\bar{ET} = 9,01$). Plus précisément, 19 % de l'échantillon occupe une fonction d'enseignement et 81 % occupe une fonction en intervention psychosociale (incluant éducation spécialisée, psychologue, psychoéducation), et ce, depuis 12,71 années en moyenne ($\bar{ET} = 7,45$). Par ailleurs, 71,4 % de l'échantillon n'a jamais participé à une session de perfectionnement sur la problématique de la violence sexuelle. Or, dans le cadre de leur fonction actuelle, 76,2 % de l'échantillon a déjà reçu les confidences d'une jeune victime de violence sexuelle.

Procédures de recrutement et de collecte des données

En ce qui concerne le recrutement, une invitation a été transmise par courriel aux trois commissions scolaires afin qu'elle soit diffusée auprès du personnel enseignant et non enseignant de toutes les écoles

secondaires de leur territoire, avec des dates précises pour chacune des quatre sessions de formation. Les personnes intéressées s'inscrivaient directement auprès de l'organisme. L'assignation à l'une ou l'autre des sessions s'est réalisée sur la base de la disponibilité des membres du personnel scolaire. La démarche évaluative n'ajoutait pas de critère d'inclusion ou d'exclusion supplémentaire. Quatre sessions de formation ont été offertes, d'une durée de 13 heures chacune. La collecte des données comporte quatre étapes. Le questionnaire fut complété à trois reprises : une semaine avant la formation ($n = 42$), immédiatement après la formation ($n = 42$) et 3 mois plus tard ($n = 31$). Les entrevues ont par la suite été réalisées auprès d'un sous-échantillon de 8 intervenantes, après l'administration du dernier questionnaire. Il a été impossible de rencontrer des enseignants et enseignantes pour une entrevue, en raison de leur surcharge de travail à la fin de l'année scolaire. Cette étude a reçu l'approbation du comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains.

Instruments de collecte des données

Tous les instruments de mesure ont été élaborés pour satisfaire aux besoins spécifiques de cette évaluation, de la formation dans le domaine de la violence sexuelle et de la population visée. L'élaboration des instruments de mesure est conforme aux étapes recommandées par DeVellis (1991) et Gaudreau (2011). Elle a d'abord inclus une validation auprès de quatre personnes expertes choisies en fonction de leur expertise dans le domaine de la violence sexuelle ou dans l'élaboration d'instruments de mesure. Le questionnaire a ensuite été soumis à une préexpérimentation auprès d'un échantillon comparable; cette étape a permis de répartir les items en deux ensembles pour élaborer deux versions du test de connaissances. Il est possible de consulter le manuscrit de Bergeron (2012) pour obtenir des précisions supplémentaires au sujet de l'élaboration de l'instrument et la consultation de tous les items.

Le questionnaire et les variables mesurées

Les variables dépendantes sont les connaissances des participants et participantes, leurs attitudes envers la violence sexuelle, leur sentiment d'autoefficacité, leurs réactions d'appréciation envers la formation et les comportements de transfert des apprentissages. Le questionnaire comprenait également une série de questions pour recueillir des données descriptives de l'échantillon, telles que l'âge, le diplôme obtenu, la fonction professionnelle actuelle, la formation antérieure reçue concernant la violence sexuelle et les dévoilements reçus.

Connaissances. Ce test compte 26 questions et comprend deux types de réponses : à choix multiples et par vrai/faux. Deux versions différentes mais équivalentes ont été construites pour le prétest et le posttest. Une troisième version a été produite pour la relance, en combinant un nombre égal d'items issus des deux premières versions : cette précaution a permis de réduire le risque d'une accoutumance à l'instrument. Voici deux exemples de questions : « Parmi les situations suivantes, laquelle correspond le mieux avec la définition du consentement établie par la loi canadienne? » (réponse à choix multiples); « Lorsqu'une adolescente regrette d'avoir accepté de vivre sa première relation sexuelle, cette relation sexuelle devient alors une agression sexuelle » (vrai/faux).

Sentiment d'autoefficacité. Ce test inclut 18 items. Les répondants et répondantes indiquaient à quel point ils se sentaient capables d'accomplir ce qui était décrit, en se référant à une échelle allant de 1 (« *je me sens incapable de pouvoir le faire* ») à 10 (« *je suis certain de pouvoir le faire* »). Voici deux exemples d'items : « Discuter des préjugés à propos des agressions sexuelles avec les jeunes » et « Expliquer à une victime qu'elle n'est pas responsable de l'agression sexuelle qu'elle a subie ». La consistance interne de ce questionnaire est très satisfaisante ($\alpha = 0,90$).

Attitudes favorables (exemptes de préjugés). Ce test compte 20 items avec une échelle de réponses allant de 1 (*fortement en désaccord*) à 5 (*fortement en accord*). Voici deux exemples d'items : « Les jeunes qui subissent une agression sexuelle l'ont cherchée » et « Il est inutile que l'école s'occupe de la prévention des agressions sexuelles ». L'analyse de l'alpha de Cronbach révèle une consistance interne adéquate ($\alpha = 0,74$).

Réactions d'appréciation (affectives et d'utilité). À la fin de la formation, le questionnaire comprenait une série de 13 énoncés portant sur les réactions d'appréciation, avec un choix de réponses allant de 1 (*pas du tout*) à 5 (*complètement*). Ces questions sont regroupées dans les dimensions suivantes : les réactions face au contenu de la formation (sa pertinence, sa quantité et sa correspondance face aux attentes), les réactions face à l'utilité des méthodes pédagogiques et du matériel didactique, les réactions face à l'utilité de la formation, les réactions face aux formatrices et une appréciation générale. L'échelle globale obtient un α de Cronbach de 0,91.

Comportements de transfert des apprentissages. Lors de la relance, le questionnaire incluait une grille d'auto-observation composée de 20 items représentant des situations possibles de transfert dans le cadre bien précis du milieu scolaire. La consigne générale était la suivante : « Au cours du dernier mois, combien de fois avez-vous utilisé le contenu de la formation du CALACS dans les situations suivantes? ». À titre d'exemple, voici deux items tirés de l'instrument : « Développer un outil d'intervention en vue de l'utiliser auprès des jeunes » et « Susciter une réflexion chez des jeunes à propos de leurs perceptions des agressions sexuelles ». Pour chaque item, les individus inscrivaient la fréquence qui correspondait le mieux au nombre de fois qu'ils avaient utilisé des apprentissages de la formation (jamais, 1–3 fois, 4 fois et plus). Pour chacun des items ayant une fréquence de 1–3 fois ou 4 fois et plus, les individus précisaient le contenu de la formation utilisé en se référant à une liste de sujets abordés lors de la formation. Ce type d'instrument permet de quantifier deux indicateurs, soit la fréquence des comportements de transfert au cours du dernier mois ainsi que le contenu de la formation ayant été réutilisé en milieu de travail.

L'entrevue individuelle semi-dirigée

Les entrevues individuelles menées comprenaient plusieurs sections. Cet article présente essentiellement les données recueillies pour les circonstances de transfert des apprentissages. La question centrale était la suivante : Depuis votre participation à la formation du CALACS il y a plus de 3 mois, y'a-t-il eu des circonstances qui vous ont permis d'utiliser cette formation à l'intérieur de votre travail en milieu scolaire?

Uniformité de la formation

Une précaution visait à établir l'uniformité des quatre sessions de formation. Pour ce faire, une formatrice inscrivait le temps réel consacré à chacune des activités tout au long de la formation. Ces données

ont par la suite été comparées au plan de formation prévu. De plus, à la fin de chaque journée, les deux formatrices complétaient individuellement une liste de vérification quant au contenu et aux objectifs. Il en ressort que les quatre sessions de formation sont suffisamment homogènes quant au contenu, aux objectifs et à la durée des activités.

RÉSULTATS

Effets sur les connaissances, les attitudes et le sentiment d'autoefficacité

Les résultats des tests *t* révèlent des gains suite à la participation à la formation. Tel que présenté au tableau 1, les scores moyens au test des connaissances, à celui du sentiment d'autoefficacité ainsi qu'au test évaluant les attitudes sont plus élevés au posttest. Par conséquent, la participation à la formation est associée à des gains significatifs pour les trois variables entre le prétest et le posttest.

Les résultats demeurent similaires lorsque les scores moyens au prétest sont comparés à ceux obtenus 3 mois après la formation (tableau 1). En effet, les tests *t* indiquent que les scores ont augmenté significativement entre ces deux temps de mesure pour le test des connaissances, celui du sentiment d'autoefficacité de même que le test des attitudes. Ainsi, la formation semble avoir un effet significatif 3 mois après la formation pour ces trois variables.

Les scores ont également été comparés entre la fin de la formation et 3 mois plus tard (tableau 2). Or, les résultats indiquent que les scores moyens au test de connaissances et à celui du sentiment d'autoefficacité ont diminué significativement entre la fin de la formation et 3 mois après la formation. En outre, la moyenne est demeurée stable pour le test d'attitudes entre ces deux temps de mesure.

En somme, les résultats suggèrent que la formation contribue à améliorer les connaissances, le sentiment d'autoefficacité et les attitudes du personnel scolaire, à court et moyen terme. En effet, lorsqu'ils sont comparés au prétest, les scores de ces variables demeurent significativement supérieurs 3 mois après la formation.

Tableau 1
Comparaison des scores entre le prétest et posttest (*n* = 42) et entre le prétest et la relance 3 mois après la formation (*n* = 31)

	Pré <i>M</i> (ÉT)	Post <i>M</i> (ÉT)	<i>t</i> ₍₄₁₎	<i>p</i>	Pré <i>M</i> (ÉT)	Relance <i>M</i> (ÉT)	<i>t</i> ₍₃₀₎	<i>p</i>
Connaissances ^a	21,62 (1,70)	24,31 (1,60)	-11,46	***	21,68 (1,76)	23,13 (2,26)	-3,64	***
Autoefficacité ^b	133,88 (23,58)	162,64 (9,30)	-9,29	***	138,03 (23,50)	154,61 (25,65)	-2,77	**
Attitudes ^c	87,21 (5,62)	93,81 (5,06)	-9,44	***	88,62 (4,89)	93,37 (8,22)	-3,26	***

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

p* ≤ 0,01 *p* ≤ 0,001

Tableau 2
Comparaison des scores entre le posttest et la relance 3 mois après la formation ($n = 31$)

	Post	Relance		
	M (ÉT)	M (ÉT)	$t_{(30)}$	p
Connaissances ^a	24,61 (1,26)	23,13 (2,26)	3,54	***
Autoefficacité ^b	164,10 (8,44)	154,61 (25,65)	2,09	*
Attitudes ^c	94,59 (4,79)	93,37 (8,22)	0,97	0,34

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

* $p \leq 0,05$ *** $p \leq 0,001$

Les réactions d'appréciation

Les personnes ayant participé à cette formation expriment des réactions très positives suite à cette dernière. En effet, les scores globaux varient entre 50 et 65 (sur un maximum de 65) et le score moyen se situe à 62,10 ($\bar{ET} = 3,72$). Ce score équivaut à une moyenne par item de 4,78 sur l'échelle de 5.

Fréquence des comportements de transfert des apprentissages

Les résultats supportent l'idée que suite à la formation, le personnel scolaire mobilise les apprentissages acquis lors de la formation à travers différents comportements de transfert. En effet, les participants et participantes rapportent avoir réutilisé le contenu de la formation dans 15,74 ($\bar{ET} = 10,72$) situations professionnelles au cours du 3^e mois suivant la formation. Les situations de transfert des apprentissages les plus fréquentes sont les suivantes (avec le pourcentage de personnes ayant rapporté chacun des comportements) : transmettre aux jeunes des connaissances acquises lors de la formation (83,9 %), discuter avec les jeunes à propos des agressions sexuelles (71 %), répondre à une question d'un ou d'une jeune à propos des agressions sexuelles (67,8 %), susciter une réflexion chez des jeunes à propos de leurs perceptions des agressions sexuelles (67,7 %) et transmettre à un collègue des connaissances acquises lors de la formation (61,3 %).

Circonstances liées aux situations de transfert des apprentissages

Les huit entrevues ont permis de répertorier des circonstances dans lesquelles les membres du personnel scolaire ont utilisé cette formation à l'intérieur de leur travail. Les différentes interventions rapportées sont très majoritairement des interventions préventives ou éducatives, plutôt que celles de soutien. Les interventions de soutien comprennent surtout des confidences directement reçues par des jeunes ou des questionnements de la part des jeunes au plan du consentement sexuel. En ce qui concerne les interventions éducatives ou préventives, celles-ci ont permis d'aborder le thème de la violence sexuelle mais pas nécessairement de

manière spécifique, c'est-à-dire plutôt à l'intérieur d'un contenu plus général comme la sexualité, les valeurs, la première relation sexuelle, etc. Les interventions dites informelles (spontanées) étaient plus nombreuses que les interventions formelles (planifiées). Les interventions formelles prenaient différentes formes dont l'élaboration et l'animation d'un atelier dans les classes avec du matériel de la formation, ou encore, l'intervention auprès des jeunes pour démystifier la notion de respect. Quant aux interventions informelles, elles prenaient place à travers des discussions dans lesquelles le personnel scolaire a saisi l'occasion de sensibiliser les jeunes à la violence sexuelle (à travers les questions formulées par les jeunes ou encore lors de l'observation de comportements jugés inappropriés à l'école).

Plus concrètement, voici quelques exemples d'interventions rapportées par les participants et participantes (de type formel ou informel) : intervention visant à mettre en place des stratégies de protection face à un oncle qui commet des attouchements sexuels, signalement à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) d'une situation d'agression sexuelle commise par un garçon sur une fille fréquentant la même école, discussion avec des jeunes à propos des mythes entourant la violence sexuelle, intervention à la suite d'attouchements inappropriés observés en période de surveillance.

DISCUSSION

Dans un premier temps, les données confirment que les membres du personnel scolaire sont directement confrontés à la problématique de la violence sexuelle subie par les jeunes, sans y être suffisamment préparés. En effet, plus du trois quarts de l'échantillon ont déjà reçu les confidences d'une jeune victime de violence sexuelle alors que plus de 70 % n'avaient jamais participé à une session de perfectionnement pour cette problématique. Ce constat est similaire dans les recherches précédentes, au Québec comme aux États-Unis. Une recherche québécoise auprès de 315 intervenants et intervenantes, mais cette fois de différents secteurs, révèle que 68 % d'entre eux n'ont pas reçu de formation particulière en matière de violence sexuelle au cours de leur formation collégiale ou universitaire et que 50 % n'ont pas suivi de formation dans le cadre de leur travail actuel ou passé (Bergeron, Hébert et Joyal, 2008). Il semble donc incontournable d'offrir une telle formation aux membres du personnel scolaire, enseignant et non enseignant.

Au Québec, plusieurs mesures prévues dans le *Plan d'action gouvernemental en matière d'agression sexuelle* (Cadrin, 2008) sont reliées à la nécessité d'informer et d'outiller les intervenants et intervenantes des milieux de l'éducation, du loisir et du sport, des services de garde, de la santé et des services sociaux, de la justice, etc. La formation soumise à la présente évaluation s'inscrit ainsi dans les efforts nécessaires pour contrer la violence sexuelle et soutenir les jeunes concernés.

Le principal objectif visait à dégager les principaux effets produits par la formation auprès du personnel scolaire. D'abord, les résultats quantitatifs permettent de conclure que cette formation accroît les connaissances, améliore les attitudes vis-à-vis la violence sexuelle et le sentiment d'autoefficacité; de même, des apprentissages effectués pendant la formation sont réutilisés dans le cadre du travail. Par ailleurs, une activité de rappel (*booster session*) pourrait être planifiée quelques mois après la formation pour optimiser son efficacité par le maintien des gains observés immédiatement après la formation (ex. : sous la forme de capsules vidéos disponibles sur Internet).

Ces effets positifs correspondent aux recommandations formulées dans le cadre de la formation dans le domaine de la violence sexuelle. Notamment, ces recommandations concernent l'augmentation des connaissances chez les intervenants et intervenantes, mais également l'adoption d'attitudes adéquates vis-à-vis la violence sexuelle et les jeunes concernés, l'opportunité de réfléchir à leurs opinions personnelles à l'égard de cette problématique et la rectification des fausses croyances véhiculées à propos de la violence sexuelle (Krisann M. Alvarez, Kenny, Donohue et Carpin, 2004; Tutty *et al.*, 2002; Webster et Hall, 2004). Les connaissances constituent le point de départ pour que le personnel scolaire soit suffisamment informé pour transmettre des informations exactes aux jeunes. Les attitudes adéquates sont susceptibles de favoriser des interventions plus appropriées auprès des jeunes, notamment en évitant de minimiser des gestes ou de culpabiliser une jeune victime.

Le sentiment d'autoefficacité constitue un élément déterminant dans plusieurs théories, dont celle de la théorie sociocognitive de Bandura (2003), et il est considéré comme une variable prédictrice du transfert des apprentissages (Kaye Alvarez, Salas et Garofano, 2004; Blume, Ford, Baldwin et Huang, 2010; Saks et Haccoun, 2007). Ainsi, « plus quelqu'un se sent capable d'appliquer ce qu'il a appris, plus il va transférer ses apprentissages » (Laroche et Haccoun, 1999, p. 11). Dans le contexte des apprentissages essentiels en éducation à la sexualité, formulés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Éducation et Enseignement supérieur Québec, 2015), il convient souligner la nécessité de viser des changements au plan du savoir, du savoir-être et du savoir-faire dans l'ensemble de l'offre des formations destinées au personnel scolaire.

Par ailleurs, les résultats obtenus indiquent le niveau relativement élevé de connaissances des membres du personnel scolaire qui s'apprêtaient à suivre la formation. Or, Renk et ses collègues (2002) soulignent que la raison invoquée par les enseignants et enseignantes qui hésitent à aborder la violence sexuelle auprès des élèves est le manque de connaissances. Selon des résultats obtenus ici, l'obstacle paraît moins se situer sur le plan des connaissances que du sentiment d'autoefficacité, cette variable obtenant le score moyen le plus faible avant la formation. Ceci réaffirme donc l'importance d'inclure des objectifs et des activités pédagogiques visant à optimiser le sentiment d'autoefficacité dans les programmes de formation. Dans la formation évaluée, les activités pédagogiques indiquent que cette dernière s'inscrit dans une pédagogie active centrée sur les apprenants et les apprenantes (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995), dont le déroulement comprend surtout des exercices en dyade, des plénières, des débats et des mises en situation.

Dans leur méta-analyse, Blume et ses collègues (2010) soulignent que dans la mesure où une formation augmente les connaissances et le sentiment d'autoefficacité, les participants et participantes auront plus de chance de transférer leurs apprentissages. Le fait de rehausser les connaissances et le sentiment d'autoefficacité chez les membres du personnel scolaire peut donc les rendre plus susceptibles d'intervenir auprès des jeunes qui en ont besoin. Le sentiment d'autoefficacité constitue donc un indicateur essentiel à considérer dans les futures évaluations dans le domaine de la violence sexuelle et également dans celui plus large des problématiques sociales de la jeunesse.

Les contributions de la présente démarche évaluative se situent à plusieurs niveaux. D'abord, elle permet de documenter les effets d'une formation québécoise en matière de violence sexuelle pour les trois domaines d'apprentissage, à court et moyen terme. Les études évaluatives portant sur les formations demeurent plutôt rares dans le domaine de la violence sexuelle (Hébert *et al.*, 2002; Organisation mondiale de

la Santé et International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect, 2006). De même, l'inclusion de la variable du transfert des apprentissages est sans aucun doute innovatrice dans ce domaine. En plus, les instruments de mesure élaborés pour cette recherche constituent un apport non négligeable pour l'étude du sentiment d'autoefficacité, des attitudes vis-à-vis la violence sexuelle et du transfert des apprentissages.

De surcroît, les résultats suggèrent que la formation élaborée par le CALACS-Laurentides constitue une initiative prometteuse pour le personnel en milieu scolaire, pouvant ainsi guider l'élaboration d'autres formations destinés aux intervenants et intervenantes œuvrant auprès de la clientèle jeunesse. Dans le contexte actuel des apprentissages essentiels en éducation à la sexualité au Québec, bien que l'implication des organismes spécialisés comme les CALACS soit souhaitable pour offrir des ateliers préventifs aux jeunes, il n'en demeure pas moins que le personnel scolaire doit également développer les compétences nécessaires dans le domaine de la violence sexuelle et plus globalement pour l'éducation à la sexualité. Ainsi, l'offre des formations devrait également inclure tous les membres de l'équipe école, enseignants et non enseignants, puisque les interventions informelles auprès des jeunes occupent une place importante dans leur travail quotidien et les attitudes appropriées doivent être présentes chez tous et chacun.

Cette recherche comporte néanmoins certaines limites méthodologiques. La première est l'absence d'un groupe témoin qui restreint la portée des résultats pour les gains associés à la participation. En effet, il n'est pas possible de conclure avec certitude que les résultats obtenus soient directement attribuables à la formation. Une deuxième limite réside dans la composition de l'échantillon : en comparaison avec le portrait québécois du personnel scolaire, les hommes et le personnel enseignant sont sous-représentés au profit des femmes et du personnel non enseignant (Gouvernement du Québec, s.d.). En milieu scolaire, le fait de libérer le personnel enseignant comporte des implications supplémentaires (ex. : demande de suppléance) qui peuvent limiter leur participation à des formations. En dépit de cette difficulté, les *évaluations* futures devraient viser des échantillons de plus grande taille et plus représentatifs du personnel scolaire de la population québécoise, pour le genre et la fonction occupée. Des *échantillons de plus grande taille permettraient* d'ailleurs de comparer les effets en fonction de ces variables.

CONCLUSION

Dans la perspective où la formation des intervenants et intervenantes œuvrant auprès des jeunes constitue une stratégie de prévention efficace pour contrer la violence sexuelle, il devient nécessaire de documenter l'efficacité de cette dernière. De surcroît, cette formation doit viser le savoir, le savoir-être et le savoir-faire. Au-delà des connaissances, les membres du personnel scolaire ont besoin d'adopter des attitudes favorables vis-à-vis cette problématique et de se sentir capables de mobiliser leurs apprentissages dans leur travail auprès des jeunes. À la lumière des résultats obtenus, la formation du CALACS-Laurentides apparaît remplir ces conditions, d'où l'intérêt de diffuser cette formation à l'ensemble des CALACS du Québec qui collaborent déjà avec les milieux scolaires de leur région. Dans le cadre des nouveaux apprentissages essentiels en éducation à la sexualité au Québec, une telle offre de formation apparaît souhaitable pour le personnel en milieu scolaire. En effet, les effets observés suite à la formation contribuent à assurer plus adéquatement leur rôle préventif et de soutien auprès des jeunes. C'est pourquoi cette évaluation se veut un tremplin qui permettra de construire des programmes de formation basés sur des données probantes dans le domaine de la violence sexuelle envers les jeunes, pour les milieux scolaires et non scolaires.

RÉFÉRENCES

- Alvarez, K. [Kaye], Salas, E. et Garofano, C. M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3(4), 385–416. <https://doi.org/10.1177/1534484304270820>
- Alvarez, K. [Krisann] M., Donohue, B., Kenny, M. C., Cavanagh, N. et Romero, V. (2005). The process and consequences of reporting child maltreatment: A brief overview for professionals in the mental health field. *Aggression and Violent Behavior*, 10(3), 311–331. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2004.03.001>
- Alvarez, K. [Krisann] M., Kenny, M. C., Donohue, B. et Carpin, K. M. (2004). Why are professionals failing to initiate mandated reports of child maltreatment, and are there any empirically based training programs to assist professionals in the reporting process? *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 563–578. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2003.07.001>
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecompte, Trad.). Paris, France : De Boeck Université.
- 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 inédite). Université du Québec à Montréal.
- Bergeron, M. et Hébert, M. (2011). La prévention et la formation en matière d'agression sexuelle envers les enfants. Dans M. Hébert, M. Cyr et M. Tourigny (dir.), *L'agression sexuelle envers les enfants : Tome 1* (p. 445–494). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, M., Hébert, M. et Joyal, L. (2008). *Rapport sur la démarche d'identification des besoins de formation en matière d'agressions sexuelles commises envers les enfants auprès d'intervenant(e)s provenant des milieux judiciaires, policiers, sociaux et médicaux*. Montréal, QC : Centre d'expertise Marie-Vincent.
- Berliner, L. (2011). Child sexual abuse: Definitions, prevalence, and consequences. Dans J. E. B. Myers (dir.), *The APSAC handbook on child maltreatment* (3^e éd., p. 215–232). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. et Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Cadrin, H. (2008). *Plan d'action gouvernemental 2008–2013 en matière d'agression sexuelle*. Québec, QC : Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine, Secrétariat à la Condition féminine.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *Vingt formules pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Collin-Vézina, D., Daigneault, I. et Hébert, M. (2013). Lessons learned from child sexual abuse research: Prevalence, outcomes, and preventive strategies. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 7, art. 22. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-7-22>
- Crenshaw, W. B., Crenshaw, L. M. et Lichtenberg, J. W. (1995). When educators confront child abuse: An analysis of the decision to report. *Child Abuse & Neglect*, 19(9), 1095–1113. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(95\)00071-F](https://doi.org/10.1016/0145-2134(95)00071-F)
- Cutajar, M. C., Mullen, P. E., Ogloff, J. R. P., Thomas, S. D., Wells, D. L. et Spataro, J. (2010). Psychopathology in a large cohort of sexually abused children followed up to 43 years. *Child Abuse & Neglect*, 34(11), 813–822. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2010.04.004>
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- Duquet, F. (2003). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- Easton, S. D., Coohey, C., O'Leary, P., Zhang, Y. et Hua, L. (2011). The effect of childhood sexual abuse on psychosexual functioning during adulthood. *Journal of Family Violence*, 26(1), 41–50. <https://doi.org/10.1007/s10896-010-9340-6>
- Éducation et Enseignement supérieur Québec (2015). *Des apprentissages essentiels*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/etablissements-scolaires-publics-et-privés/education-a-la-sexualite/des-apprentissages-essentiels/>
- Ford, H. H., Schindler, C. B. et Medway, F. J. (2001). School professionals' attributions of blame for child sexual abuse. *Journal of School Psychology*, 39(1), 25–44. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00058-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00058-3)
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, QC : Guérin.

- Gouvernement du Québec. (s.d.). *Répartition du personnel en formation générale des jeunes des commissions scolaires du Québec selon le sexe, l'âge moyen et l'expérience de travail : données au 30 septembre 2010*. Percos (base de données). Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Service des indicateurs et des statistiques (SIS). Information transmise le 12 mars 2012.
- Hamelin Brabant, L., Michaud, F., Gauthier, M., Damant, D. et Alain, M.-C. (2007). *Analyse des besoins de formation des infirmières en milieu scolaire concernant la prévention des agressions sexuelles auprès des élèves de niveau scolaire primaire*. Collection Études et analyses. Montréal, QC : Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (CRI-VIFF).
- Hébert, M., Robichaud, M., Tremblay, C., Saint-Denis, M., Damant, D., Lavoie, F., [. . .] Rinfret-Raynord, M. (2002). *Des interventions préventives et des services d'aide directe en matière d'agression sexuelle : description des pratiques québécoises : rapport de recherche*. Montréal, QC : Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (CRI-VIFF).
- 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 the province of Quebec. *Revue canadienne de psychiatrie*, 54(9), 633–636.
- Hicks, C. et Tite, R. (1998). Professionals' attitudes about victims of child sexual abuse: Implications for collaborative child protection teams. *Child and Family Social Work*, 3(1), 37–48. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.1998.00063.x>
- Hinkelman, L. et Bruno, M. (2008). Identification and reporting of child sexual abuse: The role of elementary school professionals. *Elementary School Journal*, 108(5), 376–391. <https://doi.org/10.1086/589468>
- Kenny, M. C. (2001). Child abuse reporting: Teachers' perceived deterrents. *Child Abuse & Neglect*, 25(1), 81–92. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00218-0](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00218-0)
- Kenny, M. C. (2004). Teachers' attitudes toward and knowledge of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 28(12), 1311–1319. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.06.010>
- Kenny, M. C. (2007). Web-based training in child maltreatment for future mandated reporters. *Child Abuse & Neglect*, 31(6), 671–678. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.12.008>
- Kenny, M. C., Capri, V., Thakkar-Kolar, R. R., Ryan, E. E., & Runyon, M. K. (2008). Child sexual abuse: From prevention to self-protection. *Child Abuse Review*, 17(1), 36–54.
- Kohl, J. (1993). School-based child sexual abuse prevention programs. *Journal of Family Violence*, 8(2), 137–150. <https://doi.org/10.1007/BF00981764>
- Laroche, R. et Haccoun, R. R. (1999). Maximiser le transfert des apprentissages en formation : un guide pour le praticien. *Revue québécoise de psychologie*, 20(1), 9–23.
- Organisation mondiale de la Santé et International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect. (2006). *Guide sur la prévention de la maltraitance des enfants : intervenir et produire des données*. Genève, Suisse : Organisation mondiale de la Santé.
- Regroupement québécois des centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel. (s.d.) [Site web]. Récupéré de <http://www.rqcalacs.qc.ca/>
- 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. <https://doi.org/10.1177/15248380020031004>
- Saks, A. M. et Haccoun, R. R. (2007). *Managing performance through training and development* (4^e ed.). Toronto, ON : Thomson Nelson.
- Smith, M. (2006). What do university students who will work professionally with children know about maltreatment and mandated reporting? *Children and Youth Services Review*, 28(8), 906–926. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2005.10.003>
- Tutty, L., Bradshaw, C., Thurston, W., Tunstall, L., Dewar, M. E., Toy-Pries, D. [. . .] Nixon, K. (2002). *Programmes scolaires de prévention de la violence : manuel de documentation*. Calgary, AB : Research and Education for Solutions to Violence and Abuse (RESOLVE).
- Webster, R. E. et Hall, C. W. (2004). School-based responses to children who have been sexually assaulted. *Education & Treatment of Children*, 27(1), 64–81.