

# LA CONTRIBUTION DES CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES AUX APPRENTISSAGES DES ENFANTS DU PRIMAIRE PARTICIPANT À UN ATELIER DE PRÉVENTION DES ABUS

HÉLÈNE DUMONT, MARTINE HÉBERT

et

FRANCINE LAVOIE

*Université Laval*

## RÉSUMÉ

La présente étude s'intéresse à l'influence des caractéristiques personnelles dans l'acquisition des connaissances et des habiletés chez les élèves participant à un programme visant à prévenir les abus commis envers les enfants, soit le programme ESPACE. L'étude a été réalisée auprès d'enfants ( $n = 107$ ) de quatrième année. Ils ont complété des mesures de connaissances et d'habiletés préventives et des mesures évaluant les caractéristiques individuelles soit le concept de soi, la perception de contrôle et le sentiment d'efficacité personnelle. Les résultats soulignent l'importance de certaines variables, notamment le genre, le sentiment d'efficacité personnelle et la perception de la compétence athlétique dans l'acquisition de certaines habiletés préventives.

## INTRODUCTION

Les études portant sur l'abus sexuel commis envers les jeunes révèlent qu'un grand nombre d'enfants sont victimes de cette forme d'exploitation (Finkelhor, Hotaling, Lewis, & Smith, 1990). L'estimé de l'incidence de l'abus sexuel au Québec varie entre 0,87 et 1,37 cas sur 1 000 pour la période allant de 1990 à 1996 (Wright, Bégin, & Lagueux, 1997). Ces estimés demeurent conservateurs puisque la plupart des enfants ayant été victimisés ne dévoilent pas leur situation (Badgley et al., 1984; Finkelhor, 1994). Pour tenter de contrer le phénomène des abus sexuels commis à l'égard des enfants, de nombreuses stratégies préventives ont été élaborées et implantées au cours des 15 dernières années afin d'aider les enfants à se protéger contre d'éventuelles agressions (Berrick & Gilbert, 1991; Daro, 1994; Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1995).

---

Les demandes de tirés-à-part peuvent être adressées à Martine Hébert, Département OAE, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy, Québec, Canada G1K 7P4. Cette recherche a été effectuée dans le cadre du mémoire de maîtrise en psychologie de la première auteure. Nous voulons remercier ESPACE pour les droits des enfants de la région de Québec, ainsi que la direction de l'école, les enseignants et les enseignantes et les enfants de l'école Saint-Joseph de St-Raymond de Portneuf qui ont participé à cette recherche. Nous tenons aussi à remercier Jacques Joly pour ses précieux commentaires.

Jusqu'à présent, les initiatives de prévention des abus commis envers les enfants ont eu comme objectif premier d'augmenter la sécurité personnelle des enfants en leur proposant des règles de sécurité à suivre, en leur enseignant les habiletés à déployer devant une situation potentiellement à risque et en leur transmettant de l'information sur l'abus sexuel (Dubé, Heger, Johnson, & Hébert, 1988; Tutty, 1990). Ce consensus au niveau de l'objectif à atteindre provient du fait que la plupart des stratégies préventives s'appuient sur le concept de l'appropriation («empowerment») afin de définir leur cadre conceptuel (Wurtele & Miller-Perrin, 1992). Le rationnel sous-jacent est qu'en donnant de l'information adéquate aux enfants et en les sensibilisant aux ressources disponibles dans leur milieu, ils seront mieux outillés pour faire face aux situations d'exploitation sexuelle. Ainsi, un sentiment personnel de contrôle et une aptitude à influencer son milieu seraient garant d'une plus grande sécurité personnelle.

Parmi le choix d'initiatives de prévention primaire réalisées auprès des enfants, les ateliers de prévention sont de loin les plus utilisés. Ils sont principalement présentés en milieu scolaire et s'adressent aux enfants de tous les niveaux (préscolaire, primaire, secondaire) bien que la majorité ciblent les enfants du primaire (Reppucci & Haugaard, 1989). Alors qu'on note une prolifération de ces interventions (Berrick & Gilbert, 1991), les recherches évaluatives visant à établir leur efficacité demeurent peu nombreuses (Finkelhor & Strapko, 1992; Groupe de travail sur les agressions à caractère sexuel, 1995). En effet, bien que les auteures et les auteurs s'accordent à souligner l'importance d'évaluer les stratégies préventives afin d'en certifier l'efficacité, seulement un faible pourcentage des programmes sont soumis à une évaluation formelle et encore un plus petit nombre font l'objet d'un rapport publié (Olsen & Widom, 1993).

En matière de recherches évaluatives, les données colligées devraient permettre de répondre à trois types de questions: (a) Quelles sont les effets à court ou à plus long terme de ces programmes?, (b) Y a-t-il des groupes d'enfants qui retirent davantage de ces programmes? Quelles sont leurs caractéristiques? et (c) Quelles sont les composantes essentielles des programmes ou leurs conditions idéales d'implantation? Ces trois questions sont importantes pour qui s'interroge sur le bien-fondé de tels programmes. Dans cet article, nous nous arrêterons à la deuxième question, en particulier parce qu'elle est négligée en général par les chercheuses et les chercheurs alors qu'elle permettrait assez rapidement d'améliorer les programmes disponibles en amenant des modifications tenant compte des besoins variés des enfants.

Bien que les études évaluatives sur les effets des programmes soient peu nombreuses, nous pouvons néanmoins tirer certaines conclusions quant à leur efficacité. Les programmes semblent avoir un effet positif puisque, en général, les élèves qui participent à des interventions préventives présentées en milieu scolaire augmentent leur niveau de connaissances (Dubé et al., 1988; Reppucci & Haugaard, 1989; Tutty, 1990) et leurs habiletés préventives (Carroll, Miltenberger, & O'Neill, 1992; O'Donohue, Geer & Elliott, 1992; Wurtele & Miller-Perrin, 1992). La première vague de recherches évaluatives regroupe principalement des études qui se sont attardées à examiner si les enfants peuvent assimiler les concepts véhiculés lors des ateliers, par le biais de questionnaires de connaissances. Plus récemment, les recherches ont tenté d'évaluer l'apprentissage des habiletés enseignées

(dire Non, s'affirmer, le dévoiler) et de vérifier si les élèves peuvent généraliser les habiletés à des situations non discutées dans le programme par l'entremise de mesures basées sur des jeux de rôle, des mises en situation ou, dans certains cas, par des simulations. L'acquisition d'habiletés a ainsi été vérifiée par certains chercheurs et chercheuses. Parmi ceux-ci, Wurtele, Kast et Melzer (1992) ainsi que Hazzard, Webb, Kleemeier, Angert et Pohl (1991), utilisant des vignettes dans un schéma expérimental, ont vérifié si l'habileté des enfants du primaire à reconnaître une situation abusive avait augmenté ainsi que leurs capacités à produire des comportements préventifs appropriés face à celle-ci. Le premier groupe de chercheuses confirme qu'il y a acquisition d'habiletés alors que l'équipe de Hazzard et al. (1991) notent que les habiletés préventives des enfants du groupe expérimental au post-test ne diffèrent pas significativement de celles d'un groupe témoin. Par contre, les enfants ayant participé au programme sont davantage capables de reconnaître les situations à risque. Ce résultat démontre la nécessité d'avoir recours à plusieurs mesures pour évaluer l'efficacité d'un programme.

Les études de Saslawsky et Wurtele (1986), de Sigurdson, Strang et Doig (1987) et de Tutty (1992, 1994) sont des exemples de recherches évaluant les connaissances chez les élèves du primaire. Dans leur étude, Saslawsky et Wurtele (1986) et Tutty (1992), utilisant un groupe témoin, indiquent que les enfants ont, après avoir suivi le programme, davantage de connaissances à propos des notions liées à l'abus sexuel. Sigurdson et al. (1987) et Tutty (1994) arrivent à la même conclusion, mais sans avoir utilisé un groupe témoin. Bien que les ateliers de prévention offerts semblent produire des changements significatifs chez les élèves, il demeure que certains enfants semblent en bénéficier davantage que d'autres, et que certains ne tirent pas avantage de la participation au programme en ce qu'ils maintiennent des idées erronées. Sigurdson et al. notent, par exemple, que 14,6% des enfants âgés de 9 à 13 après l'atelier «Feeling Yes/Feeling No» échouent une question de connaissance portant sur la notion de sécurité de base du programme («ton corps t'appartient»). Tutty (1994) rapporte, pour sa part, que près de la moitié des élèves de première année ne répondent pas correctement aux questions liées à certaines notions préventives («même des personnes connues peuvent te toucher d'une manière qui te rend mal à l'aise», «tu dois laisser les adultes te toucher même si tu n'aimes pas ça») et ce, après avoir participé au programme «Touching».

Ces dernières observations rejoignent les remarques de Conte (1986) sur les programmes éducatifs pour les jeunes élèves, à savoir que certains enfants ne semblent pas bénéficier des interventions préventives même dans le cas de programmes jugés efficaces. Cet auteur souligne la nécessité de raffiner les outils d'évaluation afin d'identifier les enfants qui n'ont pas intégré l'information. Or, alors que les auteurs et les auteures s'accordent à souligner l'importance d'évaluer les caractéristiques individuelles des élèves (langage, estime de soi, connaissances préalables, etc.) afin de mieux identifier les sous-groupes d'enfants qui ne tirent pas de bénéfices d'une telle formation (Ferguson & Mendelson-Ages, 1988; O'Donohue et al., 1992; Peraino, 1990; Wurtele et al., 1992; Wurtele & Miller-Perrin, 1992), peu d'études ont été menées jusqu'à ce jour spécifiquement dans cette optique.

Une exception est l'étude menée par Fryer, Kraizer et Miyoshi (1987). Ces chercheurs et chercheuses ont utilisé une situation de simulation réelle pour vérifier

si les élèves pouvaient transférer les connaissances et les habiletés apprises lors d'un programme en réactions comportementales appropriées. Un assistant de recherche prenait le rôle d'un inconnu, rencontrait l'élève à l'école et lui demandait son aide. Les réactions des enfants étaient par la suite codifiées. Les chercheurs et chercheuses ont également évalué trois caractéristiques individuelles pouvant être liées aux gains: le niveau de langage réceptif («Peabody Picture Vocabulary Test»), l'estime de soi («Perceived Competence Scale for Children») et les connaissances préalables face aux notions de prévention («Children Need to Knowledge Attitude Test»). Ces indices, évalués avant le programme, ne permettent pas de prédire le comportement de l'enfant au cours de la première prise de mesure d'habiletés de prévention, également faite avant le programme. On pourrait penser alors que ni l'estime de soi, ni le niveau de langage, ni les connaissances préalables ne sont associés à une vulnérabilité moindre d'abus telle qu'évaluée par la performance lors de la simulation avant le programme. Par ailleurs, on note que parmi les enfants réussissant la deuxième simulation (après le programme), ceux qui présentaient un niveau d'estime de soi plus élevé avant le programme et davantage de connaissances quant aux abus après le programme obtiennent de meilleurs résultats. Ces conclusions ont été tirées d'un fort petit échantillon de 23 enfants provenant de trois niveaux scolaires différents et sont limitées aux situations d'abus impliquant seulement des inconnus. Une recherche subséquente menée par Kraizer, Witte et Fryer (1989) inclut à nouveau une mesure de l'estime de soi, cette fois en utilisant le «Culture-Free Self-Esteem Inventory» et une mesure du lieu de contrôle («Nowicki-Strickland Locus of Control Scale»). Comme pour l'étude de Fryer et al. (1987), les enfants qui ont fait état d'une faible acquisition d'habiletés suite au programme de prévention obtenaient sur la mesure d'estime de soi les scores les plus bas, suggérant que ce sous-groupe d'élèves bénéficiait moins de l'intervention. Dans cette dernière recherche, l'utilisation d'une mesure d'habiletés (basée sur des jeux de rôle) présentant des situations d'abus potentiel impliquant des personnes connues a permis d'élargir la portée des résultats. Cependant, le peu de détails fournis concernant les analyses effectuées sur l'échantillon de 670 enfants ne permettent pas de déterminer la contribution spécifique de l'estime de soi ni l'influence du lieu de contrôle sur les gains. Ainsi, d'autres recherches s'avèrent nécessaires avant de conclure à l'importance de l'estime de soi et du lieu de contrôle en tant que caractéristiques individuelles associées à l'acquisition d'habiletés préventives.

Une faible estime de soi et une perception de contrôle externe, c'est-à-dire privilégier les explications des événements comme liés au hasard ou au contrôle d'autrui plutôt qu'à ses propres actions, pourraient jouer un rôle chez certains enfants en leur rendant plus difficiles les apprentissages. Il faut en effet que l'enfant intègre la notion véhiculée par les programmes de prévention des abus sexuels, qu'il peut influencer ce qui lui arrive, cela sans qu'il ne s'attribue la responsabilité du problème ni qu'il ne se culpabilise. Un enfant qui considère que les situations qu'il confronte sont le résultat du hasard, de la chance ou du pouvoir des autres aura peut-être plus de difficulté à intégrer les messages de prévention ou à identifier face à une situation abusive ce qu'il ferait. L'enfant accordera peut-être même une moindre importance aux actions qu'il pourrait poser puisque les événements sont perçus comme étant sous le contrôle de forces extérieures sur

lesquelles il n'a pas de pouvoir. À ces variables explicatives possibles, il appert important d'ajouter un indice portant sur le sentiment d'efficacité personnelle tel que défini par Bandura (1977, 1986). Bien que les indices de contrôle externe ou interne évaluent notre perception de la contingence entre nos actions et leurs conséquences, ils ne rendent pas compte de notre jugement quant à la capacité d'émettre certaines actions, avec succès, pour produire un résultat désiré. Les enfants peuvent croire qu'une action déterminée produira certains résultats et simultanément mettre en doute leur capacité d'accomplir l'action en question. Ainsi, les enfants qui se perçoivent comme davantage efficaces seront peut-être plus sensibles aux notions de prévention véhiculées lors des ateliers de prévention puisqu'ils se jugent eux-mêmes capables d'émettre les comportements appropriés pour mettre fin à une situation abusive. Garland et Zigler (1994) notent par exemple que chez les enfants et les adolescents, le sentiment d'efficacité personnelle s'avère le meilleur prédicteur des attitudes favorisant la recherche d'aide auprès des adultes lorsque confrontés à des difficultés psychosociales.

Comme les recherches actuelles indiquent que le genre (Garbarino, 1987; Hazzard, Kleemeier, & Webb, 1990; Hazzard et al., 1991; Peraino, 1990; Sigurdson et al., 1987) et l'âge (Hazzard et al., 1990; Tutty, 1992, 1994) seraient liés à des apprentissages différents au sein des programmes de prévention des abus sexuels, la variable âge sera contrôlée en s'adressant uniquement à des enfants de quatrième année et les analyses statistiques tiendront compte du genre. En effet, des études supplémentaires sont nécessaires afin de cerner l'impact du genre (Finkelhor & Strapko, 1992), puisque les résultats des recherches réalisées ne sont pas constants. Ainsi, certains auteurs et auteures observent que les filles acquièrent davantage de connaissances que les garçons (Hazzard et al., 1990; Hazzard et al., 1991; Sigurdson et al., 1987), alors que Garbarino (1987) met en relief un résultat inverse et que d'autres ne notent aucune différence (Peraino, 1990; Saslawsky & Wurtele, 1986). La considération de cette variable à titre de caractéristique personnelle nous permettra d'étayer les conclusions quant à son impact sur les connaissances et de vérifier son influence sur l'acquisition des habiletés préventives.

Cette étude vise donc à examiner dans quelle mesure quatre caractéristiques personnelles, soit l'estime de soi, le lieu de contrôle (interne ou externe), le sentiment d'efficacité personnelle et le genre, peuvent contribuer à expliquer les gains au niveau des connaissances et des habiletés lors d'un atelier de prévention des abus. Si les résultats annoncent une quelconque influence de ces variables, il serait alors intéressant d'évaluer comment le contenu des interventions peut être adapté afin d'en augmenter l'efficacité.

## DESCRIPTION DE L'INTERVENTION

Le programme ESPACE, un programme de prévention des abus commis à l'égard des enfants, a d'abord été conçu en 1978 par le groupe «Women Against Rape» de Columbus, Ohio, où il est connu sous le nom de «Child Assault Prevention Project» (CAP). En 1985, il est adapté à la réalité québécoise par le regroupement québécois des Centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel (CALACS). En 1989, le Regroupement des équipes régionales Espace (RERE) prend la relève et devient responsable du développement et de la

diffusion du programme ESPACE au Québec. Les organismes ESPACE proposent aux enfants du préscolaire à la sixième année et aux adultes de leur communauté respective des sessions d'information sur les abus sexuels, physiques et verbaux commis envers les enfants. Les activités réalisées lors de ces interventions s'articulent autour d'un même message inspiré de l'approche féministe qui soutient la réduction des facteurs de vulnérabilité des enfants face aux abus (manque d'information, dépendance et isolement social) et la considération des droits des enfants (droit à son espace vital, à la sécurité, à la force et à la liberté).

Les rencontres d'information destinées aux adultes (parents et membres du personnel scolaire) visent à améliorer les connaissances et la compréhension des adultes au sujet des abus commis envers les enfants (comment les reconnaître, comment les prévenir, comment intervenir, etc.). En ce qui concerne l'atelier présenté aux enfants, les objectifs du programme demeurent les mêmes pour le préscolaire et le primaire, mais le contenu est adapté au niveau de développement des enfants. L'atelier vise à leur enseigner des stratégies afin qu'ils puissent prévenir les situations qui violent leurs droits. Les intervenantes abordent la question des agressions par le biais de mises en situation présentées à deux reprises. Les élèves observent d'abord les intervenantes jouer des scènes dans lesquelles l'enfant perd ses droits. Après une discussion, les mêmes scènes sont reprises en utilisant les stratégies proposées par les enfants et les intervenantes: s'affirmer (dire non), demander de l'aide à un ami ou une amie, en parler à un adulte de confiance, et dans certaines circonstances, utiliser les techniques d'autodéfense (le cri ESPACE, etc.). Lors de la reprise des scènes, les enfants sont appelés à participer, ce qui leur permet de mettre en pratique les stratégies. Quatre mises en situation, impliquant des situations d'abus physiques, verbaux et sexuels commis par des adultes connus, proches ou inconnus de l'enfant et par les pairs sont présentées. Pour les enfants qui le désirent, l'atelier en groupe est suivi d'une période de rencontre individuelle avec l'animatrice de leur choix. C'est l'occasion pour recevoir les commentaires des enfants suite à l'atelier ou encore leurs confidences. Dans ce dernier cas, la situation et les solutions possibles sont évaluées avec l'enfant qui ensuite est référé à la ressource la plus adéquate pour lui venir en aide.

## MÉTHODOLOGIE

L'étude a été réalisée selon un devis pré-expérimental, soit le protocole prétest et post-test à groupe unique (Ladouceur & Bégin, 1986) auprès de cinq classes d'élèves de quatrième année provenant d'une école de la Communauté urbaine de Québec. Cette école est classifiée comme une école de zone socio-économique légèrement sous la moyenne selon la grille du Ministère de l'éducation du Québec (1992). Le recrutement des classes participantes s'est effectué par l'intermédiaire de la responsable de l'organisme ESPACE pour les droits des enfants de la région de Québec. Ces classes avaient déjà bénéficié, l'année précédente, d'un premier atelier ESPACE et la présente intervention constituait la suite du programme. Les intervenantes favorisent ainsi l'application du programme et de séances de rappel annuelles. Des éléments nouveaux ont été présentés aux enfants puisque les organismes ESPACE avaient apporté des modifications à l'atelier en termes du

contenu et des mises en situation présentées. Au total, 114 enfants ont obtenu le consentement écrit de leurs parents pour participer à l'étude, ce qui représente un taux de participation de 91,2%. En outre, le consentement verbal des élèves a été sollicité avant l'administration des questionnaires. Sept participants et participantes ont été exclus de l'étude parce qu'ils étaient absents lors d'un des moments des prises de mesure. Le groupe expérimental était donc constitué de 107 élèves dont 54 filles et 53 garçons âgés, en moyenne, de 10 ans et 5 mois.

Les données ont été recueillies à l'aide de cinq questionnaires complétés par les enfants lors d'une journée d'activités scolaires. Les enfants ont été rencontrés à deux reprises, soit deux jours avant l'intervention et une semaine après. Lors du prétest, les enfants ont complété les questionnaires portant sur les connaissances, les habiletés, l'estime de soi, le lieu de contrôle et le sentiment d'efficacité personnelle. Lors du post-test, seuls les questionnaires de connaissances et d'habiletés ont été administrés.

### Instruments de mesure

**Questionnaire des connaissances.** Un questionnaire de connaissances de format papier-crayon («Qu'est-ce que je pense . . .») vise à évaluer les connaissances des notions de prévention des élèves. Il contient une série d'énoncés (12) où l'enfant doit répondre par «vrai», «faux» ou «je ne sais pas» à des énoncés du genre: «Même quelqu'un que tu aimes pourrait te toucher d'une manière qui te rend mal à l'aise», «C'est de ta faute si quelqu'un te touche d'une manière qui te rend mal à l'aise», etc. Un point est attribué pour une bonne réponse et le score total peut varier de 0 à 12. Une étude antérieure effectuée auprès d'un groupe de troisième année indique un coefficient de consistance interne satisfaisant (alpha de Cronbach = 0,70).

**Questionnaire des habiletés.** La mesure des habiletés («Questionnaire oral des habiletés») élaborée suite à une analyse de contenu du programme ESPACE est utilisée. Ce questionnaire, administré individuellement, vise à évaluer les habiletés préventives des enfants face à des situations hypothétiques abusives, potentiellement abusives ou non-abusives. Il consiste en cinq courtes mises en situation présentées sur vidéo qui décrivent quatre situations abusives ou potentiellement abusives impliquant des personnes connues et inconnues et une situation non-abusive. Après le visionnement d'une mise en situation effectué en groupe de trois ou quatre élèves, chaque enfant rejoint une expérimentatrice désignée et répond verbalement à deux questions. Pour la première question l'enfant doit indiquer qu'est-ce qu'il ferait (les actions à poser) s'il se retrouvait dans une telle situation. La deuxième question vise à vérifier si l'enfant est capable de reconnaître les situations potentiellement abusives. Les réponses des enfants sont enregistrées par voie audio et retranscrites.

Un guide de codification est utilisé afin de compiler les réponses des élèves. Pour la première question, les réponses sont codifiées à l'intérieur de quatre catégories d'habiletés préventives enseignées lors de l'atelier (affirmation de soi, dévoilement à un adulte, entraide entre pairs et autodéfense). Un maximum de 2 points sont accordés pour chaque habileté clairement mentionnée par l'enfant et ce, pour chaque histoire d'abus. Ainsi, pour chacune des catégories d'habiletés

spécifiques, le score total peut varier de 0 à 8. La fidélité a été vérifiée en calculant un coefficient d'accord inter-juges pour 20% des protocoles et le taux obtenu est satisfaisant (coefficient intra-classe variant de 0,94 à 0,98). Pour la deuxième question, on accorde 1 point, par histoire, si l'enfant est capable de reconnaître une situation abusive. Le score global d'habiletés, variant de 0 à 37, est obtenu par l'addition des cotes de reconnaissance et des scores des quatre habiletés spécifiques.

**Concept de soi.** La version québécoise (Boivin, Vitaro, & Gagnon, 1992) du Self-Perception Profile for Children (Harter, 1985) a été utilisée. Ce questionnaire contient 36 items répartis en six sous-échelles. Ces sous-échelles évaluent le sentiment de compétence de l'enfant dans cinq domaines spécifiques (compétence scolaire, acceptation des pairs, compétence athlétique, apparence physique et conduite) ainsi que l'estime de soi générale. Chacune des sous-échelles contient six items. Pour chacune des questions, l'enfant doit choisir entre deux énoncés celui qui lui ressemble le plus et décider jusqu'à quel point il le décrit bien. Chaque réponse aux items du questionnaire se voit attribuer une cote variant de 1 à 4. Le score total pour chaque sous-échelle peut varier de 6 à 24. Un score élevé représente une évaluation de soi plus positive. Les principales forces de cet instrument sont sa structure factorielle distincte, une bonne validité convergente, une consistance interne adéquate et sa capacité à évaluer des éléments spécifiques et globaux du concept de soi (Paradis & Vitaro, 1992).

**Lieu de contrôle.** La version abrégée du Nowicki-Strickland Locus of Control Scale (Nowicki & Strickland, 1973) est l'instrument retenu pour mesurer la perception de contrôle. La version française est obtenue par la méthode de double traduction telle que recommandée par Vallerand (1989). Cette mesure comprend 19 items (par exemple: Crois-tu que certains enfants sont tout simplement venus au monde chanceux?) à répondre par oui ou non. Un point est attribué pour une réponse reflétant une perception de contrôle externe. Le score total peut varier de 0 à 19, un score élevé reflétant une perception externe du lieu de contrôle. Des analyses statistiques effectuées suite à une pré-expérimentation ( $n = 27$ ) indiquent un coefficient de consistance interne satisfaisant (Spearman-Brown = 0,71).

**Le sentiment d'efficacité personnelle.** Ce questionnaire maison de format papier-crayon vise à évaluer le sentiment d'efficacité personnelle de l'enfant face à des situations abusives ou potentiellement abusives. Il contient trois courtes histoires qui sont présentées par le biais d'une bande dessinée. Après chacune des histoires l'enfant répond à trois questions. Pour chaque question, il doit indiquer d'abord s'il serait capable d'accomplir une action préventive et décider par la suite jusqu'à quel point il serait difficile pour lui de l'exécuter.

L'instrument contient deux échelles, une échelle mesurant le niveau du sentiment d'efficacité personnelle, se répondant par oui ou non, et une échelle évaluant la force du sentiment d'efficacité personnelle, se répondant sur une échelle de type Likert en 3 points. Pour l'échelle mesurant le niveau, 1 point est alloué si l'enfant répond oui et aucun n'est accordé s'il encercle le non. En ce qui concerne l'échelle évaluant la force, les réponses sont cotées de 1 à 3; 1 signifiant qu'il serait très difficile pour l'enfant de poser l'action. Le score total peut varier de 0 à 3 et est obtenu par le produit des indices des deux échelles tel que recommandé par Lee et

Bobko (1994). Un score élevé représente une meilleure perception d'efficacité personnelle face à des situations potentiellement abusives. Une analyse de fidélité, réalisée suite à une pré-expérimentation, révèle un coefficient de consistance interne adéquat ( $\alpha$  de Cronbach = 0,75).

RÉSULTATS

Effets de l'intervention

**La connaissance des notions de prévention.** L'analyse des scores moyens selon les moments de mesure montre une amélioration des connaissances après l'intervention (voir le tableau 1) et une analyse de variance univariée à mesures répétées indique que cet accroissement est significatif ( $F(1,106) = 18,43, p < 0,001$ ).

**Les habiletés préventives.** Les résultats moyens obtenus montrent que les habiletés des enfants (score global) se sont accrues suite à l'intervention (voir le tableau 1) et une analyse de la variance univariée à mesures répétées indique que cette évolution est statistiquement significative ( $F(1,106) = 36,92, p < 0,001$ ). Une MANOVA a été appliquée sur les cinq habiletés spécifiques (sous-échelles de la mesure d'habiletés). Les résultats indiquent qu'il y a une différence significative entre les deux temps de mesure (Lambda de Wilks = 0,66,  $F(5,102) = 10,21, p < 0,001$ ). Les analyses univariées subséquentes indiquent un accroissement du score moyen pour les sous-échelles «affirmation de soi» ( $F(1,106) = 17,12, p <$

TABLEAU 1  
Scores moyens obtenus aux questionnaires de connaissances et d'habiletés  
en fonction des moments de mesure

|                                 | Temps de mesure |            |           |            |          |
|---------------------------------|-----------------|------------|-----------|------------|----------|
|                                 | Prétest         |            | Post-test |            | F        |
|                                 | Moyenne         | Écart type | Moyenne   | Écart type |          |
| Connaissances <sup>a</sup>      | 10,92           | 1,41       | 11,45     | 0,89       | 18,43*** |
| Habiletés <sup>b</sup>          | 14,35           | 3,17       | 16,72     | 4,20       | 36,92*** |
| Affirmation de soi <sup>c</sup> | 2,32            | 2,00       | 3,33      | 2,33       | 17,12*** |
| Dévoilement <sup>c</sup>        | 4,52            | 2,35       | 5,57      | 2,56       | 23,77*** |
| Entraide <sup>c</sup>           | 0,22            | 0,44       | 0,60      | 1,05       | 12,49*** |
| Autodéfense <sup>c</sup>        | 2,47            | 1,92       | 2,41      | 1,96       | 0,08 ns  |
| Reconnaissance <sup>d</sup>     | 4,82            | 0,38       | 4,81      | 0,39       | 0,11 ns  |

\*\*\*  $p < 0,001$

<sup>a</sup> Score maximum = 12

<sup>b</sup> Score maximum = 37

<sup>c</sup> Score maximum = 8

<sup>d</sup> Score maximum = 5

0,001)), «dévoilement à un adulte» ( $F(1,106) = 23,77, p < 0,001$ ) et «entraide entre pairs» ( $F(1,106) = 12,49, p < 0,001$ ). Les résultats révèlent une stabilité du score moyen pour les sous-échelles «autodéfense» ( $F(1,106) = 0,08, n.s.$ ) et «reconnaissance de l'abus» ( $F(1,106) = 0,11, n.s.$ ) entre les deux moments de mesure.

### Contribution des variables individuelles

L'analyse de la contribution des caractéristiques individuelles s'est effectuée en considérant quatre variables principales, soit l'estime de soi, le lieu de contrôle, le sentiment d'efficacité personnelle et le genre. Des variables additionnelles telles la compétence scolaire, l'acceptation des pairs, la compétence athlétique, l'apparence physique et la conduite (évaluées par les sous-échelles du «Self-perception Profile for Children») ont également été introduites pour fins d'analyses exploratoires. L'analyse de régression multiple hiérarchique est retenue afin d'évaluer la contribution des variables individuelles dans l'explication du gain, entre le prétest et le post-test («residual gain score»), au niveau des connaissances et des habiletés préventives. Les variables prédites dans chacune des sept régressions multiples sont les résultats au post-test pour les connaissances et les habiletés générales et spécifiques. Les neuf prédicteurs sont les quatre variables reflétant les caractéristiques personnelles (genre, estime de soi, lieu de contrôle et efficacité personnelle) et les cinq variables ajoutées à titre exploratoire (i.e., les facettes plus spécifiques de l'estime de soi). L'effet de ces variables sur le changement dans les résultats au post-test est mesuré après avoir contrôlé l'effet de la mesure du prétest. Les régressions proposées suivent un modèle classique d'analyse du changement du prétest au post-test en fonction des caractéristiques individuelles en utilisant comme variable dépendante, à l'étape 2 de l'analyse (voir le tableau 2), le score résiduel de changement, c'est-à-dire le résultat au post-test non expliqué par le résultat au prétest.

**Connaissances.** Comme l'indique le tableau 2, les connaissances à l'égard des notions de prévention avant l'intervention expliquent une proportion relativement importante et statistiquement significative ( $R^2 = 0,20, p < 0,001$ ) de la variance de cette variable au post-test. L'analyse de régression multiple révèle que l'inclusion des variables évaluant les caractéristiques individuelles n'apporte aucune contribution significative dans l'explication de la variance associée à l'évolution des connaissances.

**Habiletés préventives.** En ce qui concerne les habiletés préventives (score global), les résultats obtenus avant l'intervention prédisent significativement les scores obtenus après l'atelier ( $R^2 = 0,17, p < 0,001$ ). L'analyse de régression multiple du score global d'habiletés indique que l'ensemble des variables caractéristiques individuelles ne permet pas d'expliquer significativement l'accroissement des résultats. Cependant, elle révèle que considérées individuellement, les variables genre et perception de la compétence athlétique contribuent significativement à expliquer le changement du prétest au post-test. Les filles démontrent des gains plus importants que les garçons ( $\beta = 0,26, p < 0,01$ ). Les enfants ayant une perception d'eux-mêmes plus élevée au niveau des compétences athlétiques démontrent également des gains significativement plus importants ( $\beta = 0,32, p < 0,01$ ).

Les résultats concernant les sous-échelles de la mesure d'habiletés indiquent que les scores obtenus lors du prétest contribuent significativement aux scores du post-test pour toutes les habiletés sauf «entraide entre pairs». Pour les habiletés spécifiques, les analyses en régression multiple révèlent que l'ensemble des prédicteurs contribue significativement à l'explication de l'évolution des résultats entre le prétest et le post-test seulement pour l'habileté «dévoilement à un adulte» ( $\Delta R^2 = 0,11$ ,  $p < 0,05$ ). Le résultat obtenu pour l'habileté «affirmation de soi» est marginal ( $\Delta R^2 = 0,13$ ,  $p = 0,06$ ).

En ce qui concerne la contribution relative de chacun des prédicteurs, les analyses montrent qu'aucun lien n'a été observé pour les habiletés «entraide entre pairs», «autodéfense» et «reconnaissance de l'abus». Cependant, les analyses indiquent que l'acquisition d'habiletés au niveau de «l'affirmation de soi» est influencée par le genre et le sentiment d'efficacité personnelle, les filles démontrant des gains plus importants ( $\beta = 0,27$ ,  $p < 0,01$ ) de même que les enfants ayant un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé ( $\beta = 0,20$ ,  $p < 0,05$ ). Pour l'habileté «dévoilement à un adulte» ce sont les variables genre et compétence athlétique qui y contribuent. Ici également, les filles démontrant un gain d'habiletés plus important ( $\beta = 0,22$ ,  $p < 0,01$ ) de même que les élèves ayant une perception plus positive de leur compétence dans le domaine athlétique ( $\beta = 0,28$ ,  $p < 0,01$ ).

Compte tenu que l'examen visuel des résidus standardisés pour les variables «entraide entre pairs» et «reconnaissance de l'abus» annonçait une anomalie dans la courbe des résidus (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1992), une analyse discriminante a été réalisée afin de respecter le style de données (davantage dichotomiques) obtenues au post-test pour ces variables. Les résultats de l'analyse démontrent que l'ajout des variables individuelles ne permet pas de mieux discriminer les résultats au post-test pour les variables «entraide entre pairs» et «reconnaissance» que la réitération de leur propre mesure au prétest.

## DISCUSSION

La présente étude visait à délimiter la contribution de certaines variables individuelles, soit l'estime de soi, le lieu de contrôle, le sentiment d'efficacité personnelle et le genre, dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés chez un groupe d'élèves participant au programme ESPACE. L'étude comprenait des mesures complétées à deux moments, soit avant et après l'atelier ESPACE, évaluant les connaissances des notions de prévention et les habiletés préventives des enfants de quatrième année du primaire.

En ce qui concerne les connaissances, les résultats des analyses effectuées démontrent que les scores se sont accrus de façon statistiquement significative après l'intervention. Ces résultats corroborent les données antérieures (Binder & McNiel, 1987; Hazzard et al., 1990; Hazzard et al., 1991; Madak & Berg, 1992; Saslawsky & Wurtele, 1986; Tutty, 1992) qui suggèrent que les élèves du primaire semblent intégrer les notions préventives véhiculées lors des ateliers de prévention.

Les résultats démontrent par ailleurs que les enfants participant à un rappel du programme ESPACE ont acquis certaines habiletés préventives. Ainsi, devant des mises en situation présentant différentes formes d'abus potentiel sur vidéo, les en-

TABEAU 2  
Analyses de régression hiérarchique pour les variables contribuant au gain des scores de connaissances et d'habiletés

| Variables dépendantes  |               |           |                       |             |          |             |                |  |  |
|------------------------|---------------|-----------|-----------------------|-------------|----------|-------------|----------------|--|--|
|                        | Connaissances | Habiletés | Affirmation<br>de soi | Dévoilement | Entraide | Autodéfense | Reconnaissance |  |  |
|                        | $\beta$       | $\beta$   | $\beta$               | $\beta$     | $\beta$  | $\beta$     | $\beta$        |  |  |
| <u>Étape 1</u>         |               |           |                       |             |          |             |                |  |  |
| Score au pré-test      | 0,45 ***      | 0,41 ***  | 0,33 ***              | 0,59 ***    | 0,05     | 0,43 ***    | 0,72 ***       |  |  |
| R <sup>2</sup>         | 0,20 ***      | 0,17 ***  | 0,11 ***              | 0,35 ***    | 0,00     | 0,19 ***    | 0,52 ***       |  |  |
| <u>Étape 2</u>         |               |           |                       |             |          |             |                |  |  |
| Estime de soi générale | 0,22          | -0,09     | -0,06                 | 0,09        | -0,06    | -0,15       | -0,06          |  |  |
| Lieu de contrôle       | 0,14          | -0,09     | -0,08                 | -0,00       | -0,01    | -0,09       | -0,06          |  |  |
| Sentiment d'efficacité | -0,04         | 0,03      | 0,20 *                | -0,10       | -0,05    | -0,05       | 0,09           |  |  |
| Genre                  | 0,01          | 0,26 **   | 0,27 **               | 0,22 **     | 0,12     | -0,16       | -0,06          |  |  |
| Compétence scolaire    | 0,02          | 0,01      | 0,15                  | -0,12       | -0,07    | 0,00        | -0,03          |  |  |
| Acceptation des pairs  | 0,06          | 0,00      | 0,02                  | -0,14       | 0,13     | 0,02        | 0,00           |  |  |
| Compétence athlétique  | -0,07         | 0,32 **   | 0,18                  | 0,28 **     | -0,22    | 0,17        | -0,02          |  |  |
| Apparence physique     | -0,12         | -0,05     | -0,01                 | -0,05       | 0,23     | -0,13       | 0,11           |  |  |
| Conduite               | -0,06         | -0,00     | 0,01                  | -0,14       | 0,02     | 0,13        | 0,12           |  |  |
| $\Delta R^2$           |               |           |                       |             |          |             |                |  |  |
|                        | 0,04          | 0,11      | 0,13                  | 0,11 *      | 0,08     | 0,08        | 0,03           |  |  |
| R <sup>2</sup> Total   | 0,24 **       | 0,28 ***  | 0,22 **               | 0,46 ***    | 0,08     | 0,26 ***    | 0,55 ***       |  |  |

enfants ont davantage identifié, au second moment de mesure, les réponses comportementales appropriées pour contrer cette situation. Ces résultats rejoignent ceux des recherches antérieures à l'effet qu'en général, les ateliers de prévention permettent l'acquisition d'habiletés préventives (Fryer et al., 1987; Kraizer et al., 1989; Wurtele et al., 1992).

En ce qui concerne les habiletés spécifiques évaluées, les résultats des analyses effectuées démontrent une augmentation significative des résultats au second moment de mesure pour trois d'entre elles. Les réponses comportementales appropriées face aux mises en situation présentées se sont accrues au niveau de «l'affirmation de soi», du «dévoilement à un adulte» et de «l'entraide entre pairs» mais sont restées stables pour «l'autodéfense» et la «reconnaissance d'un abus».

Les pressions sociales exercées sur les enfants par les différents milieux éducatifs qui gravitent autour d'eux quant à la non-utilisation de la force physique afin de régler un problème sont peut-être à l'origine de ce résultat. Bien que les intervenantes du groupe ESPACE s'appliquent durant l'atelier à expliquer la différence entre la violence et l'utilisation de certaines techniques d'autodéfense (cri, coups de pied, etc.) dans des contextes bien particuliers, les enfants interprètent peut-être néanmoins ces gestes comme une manifestation de violence. Ainsi, les enfants peuvent avoir intégré cette habileté tout en demeurant peu enclins à l'appliquer. Cette hypothèse pourrait être vérifiée au moyen, par exemple, d'entrevues semi-structurées auprès d'élèves afin d'évaluer leur niveau de compréhension des contextes dans lesquels cette technique apparaît pertinente. D'autre part, la plupart des mises en situation présentées sur vidéo ne sollicitent pas cette stratégie parce qu'elles ne représentent pas les contextes d'utilisation très particuliers décrits lors de l'atelier. Ainsi, les enfants ne voient peut-être pas la nécessité d'avoir recours à ce moyen pour faire face à la situation d'abus et utilisent plutôt les autres stratégies (s'affirmer, dévoiler, entraide entre pairs) prônées.

Un des objectifs du programme ESPACE consiste à habiliter les enfants à reconnaître les situations potentiellement abusives afin qu'ils puissent émettre certains comportements pour contrer immédiatement cette situation. Dans la présente étude, une proportion relativement importante d'enfants réussissent à bien discriminer les situations présentées même avant l'intervention, obtenant des scores élevés (4,82/5). Les données indiquent que tous les enfants reconnaissent les historiettes abusives et que seule la situation non-abusive (un adulte qui demande à l'enfant de prendre son bain) amène des difficultés chez certains élèves. Notons que cette situation était présentée à la fin, c'est-à-dire après la visualisation des quatre histoires abusives. Ainsi, il est possible que les enfants aient démontré plus de vigilance en anticipant la suite de cette dernière mise en situation.

L'objectif de cette étude consistait à cerner les variables responsables de l'évolution des scores de connaissances et d'habiletés préventives afin de déceler les échecs éventuels dans les acquis chez les enfants. Afin d'identifier les variables liées aux gains, certaines caractéristiques individuelles (estime de soi, perception de contrôle, sentiment d'efficacité personnelle et le genre) furent mises en relation avec les résultats aux mesures de connaissances et d'habiletés préventives. D'autres variables telles la perception de la compétence scolaire, l'acceptation des pairs, la compétence athlétique, l'apparence physique et la conduite, c'est-à-dire

des facettes plus spécifiques du concept de soi, ont également été introduites à titre exploratoire.

Les résultats des analyses effectuées démontrent que l'ensemble des prédicteurs n'apportent pas de contribution significative à l'explication de la variance associée à l'évolution des connaissances. En ce qui concerne les habiletés préventives, les résultats des analyses statistiques sont un peu plus concluants. L'ensemble des caractéristiques individuelles permet d'expliquer significativement l'évolution des résultats en ce qui a trait à l'habileté «dévoilement à un adulte» alors que le niveau de signification atteint est marginal pour l'habileté «affirmation de soi». Lorsque les variables personnelles sont considérées individuellement, l'examen de la contribution relative de chacun des prédicteurs révèle que l'estime de soi générale et le lieu de contrôle ne sont pas associés au gain observé pour le score global d'habiletés ni pour les habiletés spécifiques. Une estime de soi élevée chez l'enfant avant l'atelier n'apparaît donc pas associée à une vulnérabilité moindre d'abus et ne s'avère pas un préalable pour assurer les apprentissages des élèves. De plus, contrairement aux attentes, privilégier les explications des événements comme liés au hasard ou au contrôle d'autrui (lieu de contrôle externe) ne semble pas lié aux gains des élèves participant à l'atelier de prévention.

Le sentiment d'efficacité personnelle et le genre sont les seules variables qui contribuent significativement à l'explication du gain pour les habiletés. Le genre de l'enfant est positivement lié au score global d'habiletés et aux habiletés spécifiques «affirmation de soi» et «dévoilement à un adulte», les filles démontrant davantage de gains que les garçons. Notons que le programme a été présenté par des intervenantes et en ce sens les garçons ont peut-être éprouvé plus de difficulté à s'identifier aux modèles féminins. Même si les ateliers ESPACE sont menés principalement par des femmes, certaines équipes ESPACE présentent des ateliers menés par des animatrices et des animateurs des deux sexes. Il apparaît opportun dans le cadre d'une étude future de vérifier si la différence notée entre les filles et les garçons dans l'évolution des résultats est liée au sexe de l'animateur ou de l'animatrice. Selon les résultats, il pourrait être opportun de fournir des recommandations quant aux modalités du programme, par exemple favoriser une animation mixte.

En ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle, il est lié positivement à l'habileté «affirmation de soi». Ainsi, plus les enfants se perçoivent comme étant capables de poser certains comportements afin de mettre fin à une situation à risque, plus les gains sont importants au niveau de l'affirmation de soi. L'inclusion de variables additionnelles parmi les indicateurs de caractéristiques individuelles a permis d'identifier une facette du concept de soi, soit le sentiment de compétence dans le domaine athlétique, qui contribue significativement à l'explication de l'évolution du score global d'habiletés et de l'habileté spécifique «dévoilement à un adulte». Plus les enfants ont une perception élevée de leur compétence athlétique, plus ils acquièrent des habiletés suite à leur participation à l'atelier de prévention ESPACE. Un examen rigoureux des items de cette sous-échelle du concept de soi révèle que le contenu des énoncés d'une part souligne les habiletés ou les aptitudes sportives, et d'autre part fait référence à certains éléments tel le courage, la ténacité, la non-passivité qui sont des qualificatifs liés à la pratique d'activités sportives. Par exemple, un item reflète la participation active de l'enfant dans une

activité sportive alors qu'un autre souligne le courage ou la force nécessaire pour tenter une nouvelle activité. Cette observation est intéressante parce qu'elle ne témoigne pas d'une idiosyncrasie de ces qualificatifs au domaine athlétique, mais indique aussi une relation avec les comportements préventifs qui impliquent inévitablement ces éléments lorsqu'un enfant se trouve confronté à une situation d'abus. Plus spécifiquement, ces éléments réfèrent à des concepts qui sont à la base même de l'intervention ESPACE. En effet, ESPACE enseigne les comportements à émettre pour mettre fin aux situations d'abus et maximise cet apprentissage en favorisant la participation active, par exemple au moyen de jeux de rôle, et en encourageant les enfants à être persévérants dans leurs actions. Ce résultat souligne donc la nécessité de maintenir cette composante du programme puisqu'elle semble représenter un des éléments actifs dans l'acquisition des habiletés chez les enfants.

La présente recherche indique donc que les enfants augmentent significativement leurs connaissances des notions de prévention de même que leurs habiletés préventives suite à leur participation à un atelier du programme ESPACE. L'étude permet de cerner l'influence de certaines caractéristiques individuelles (sexe, sentiment d'efficacité personnelle et perception de la compétence athlétique) dans l'évolution de certaines habiletés. Toutefois, l'étude possède certaines limites qu'il importe de souligner afin de nuancer les conclusions qui se dégagent suite aux résultats obtenus. Une limite concerne l'échantillon d'enfants participant à la recherche. Tel que mentionné auparavant, ces enfants avaient déjà participé, l'année précédente, à une première présentation de l'atelier ESPACE. Cette réalité limite les conclusions quant à l'efficacité du programme puisque les enfants avaient peut-être au départ un certain niveau de connaissances des notions de prévention et certaines habiletés. En outre, il est possible que les caractéristiques individuelles aient déjà joué un rôle dans l'acquisition des connaissances et habiletés lors de la première intervention, et en ce sens les présents résultats doivent être considérés à titre préliminaire. L'examen des scores moyens obtenus aux deux moments de mesure indiquent néanmoins une amélioration significative des résultats des élèves et souligne tout au moins l'importance de fournir des séances de rappel subséquentes aux enfants participant au programme ESPACE afin de maintenir les acquis. Cette conclusion se doit, par contre, d'être considérée avec prudence, puisque l'étude repose sur un devis pré-expérimental. En effet, le protocole utilisé ne permet pas d'éliminer certaines hypothèses alternatives pouvant expliquer les changements notés, notamment la maturation et les expériences vécues des participantes et des participants et l'effet des mesures (Ladouceur et Bégin, 1986).

## CONCLUSION

La présente recherche a permis d'explorer l'influence des caractéristiques individuelles dans l'acquisition des habiletés préventives. Notons que parmi celles-ci, le sentiment d'efficacité personnelle, la perception de la compétence athlétique et le genre sont reliées significativement à l'explication du gain. Cette étude a contribué à identifier certaines variables personnelles qui peuvent être responsables de l'accroissement des résultats et suggère des pistes d'investigation pour les études futures. Entre autres, il serait intéressant de vérifier comment les compo-

santes des programmes pourraient être modifiées dans le but de fournir des recommandations aux intervenantes et aux intervenants quant aux modalités idéales d'implantation. Les études subséquentes seraient à même d'investiguer d'autres variables pouvant être liées aux acquis des élèves afin d'améliorer les interventions préventives dans ce domaine. Finalement, afin de pouvoir déterminer l'effet réel du programme ESPACE sur les acquis des élèves, une évaluation subséquente se doit d'être menée permettant de contrôler les effets possibles liés à la maturation des participants et des participantes et à la passation des questionnaires.

### ABSTRACT

This study explores the contribution of personal characteristics in the knowledge and skills gains of children taking part in the child abuse prevention program ESPACE. The program is an adaptation of the widely implemented American Child Assault Prevention Program (CAP). A group of 107 fourth-grade children completed a knowledge questionnaire and a video vignette measure designed to evaluate preventive skills in abusive and potentially abusive situations. Children were also invited to complete questionnaires evaluating individual characteristics such as self-esteem, locus of control and self-efficacy. The results highlight the importance of certain individual variables such as the child's gender, self-efficacy and perception of athletic competence in the acquisition of sexual abuse preventive skills.

### RÉFÉRENCES

- Badgley, R.F., Allard, H.A., McCormick, N., Proudfoot, P.M., Fortin, D., Ogilvie, D., Rae-Grant, Q., Gélinas, P.M., Pépin, L., & Sutherland, S. (Comité sur les infractions sexuelles à l'égard des enfants et des jeunes). (1984). *Infractions sexuelles à l'égard des enfants* (Vol. 1). Ottawa: Approvisionnement et Services Canada.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Berrick, J.D., & Gilbert, N. (1991). *With the best of intentions: The child abuse prevention movement*. New York: Guilford Press.
- Binder, R.L., & McNiel, D.E. (1987). Evaluation of a school-based sexual abuse prevention program: Cognitive and emotional effects. *Child Abuse & Neglect*, 11, 497-506.
- Boivin, M., Vitaro, F., & Gagnon, C. (1992). A reassessment of the Self-Perception Profile for children: Factor structure, reliability, and convergent validity of a French version among second through sixth grade children. *International Journal of Behavioral Development*, 15(2), 275-290.
- Carroll, L.A., Miltenberger, R.G., & O'Neill, H.K. (1992). A review and critique of research evaluating child sexual abuse prevention programs. *Education and Treatment of Children*, 15(4), 335-354.
- Conte, J.R. (1986). Evaluating prevention education programs. Dans M. Nelson & K. Clark (dir.), *The educator's guide to preventing child sexual abuse* (pp. 126-129). Santa Cruz, CA: Network Publications.
- Daro, D.A. (1994). Prevention of child sexual abuse. *The Future of Children*, 4(2), 199-222.
- Dubé, R., Heger, B., Johnson, E., & Hébert, M. (1988). *Prévention des abus sexuels à l'égard des enfants: un guide des programmes et ressources*. Montréal: Hôpital Sainte-Justine, Services des publications.

- Ferguson, H.B., & Mendelson-Ages, S. (1988). *Évaluation des programmes de prévention d'agressions sexuelles à l'égard des enfants*. Ottawa: Santé et Bien-être Canada.
- Finkelhor, D. (1994). The international epidemiology of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 18(5), 409-417.
- Finkelhor, D., & Dziuba-Leatherman, J. (1995). Victimization prevention programs: A national survey of children's exposure and reactions. *Child Abuse & Neglect*, 19(2), 129-139.
- Finkelhor, D., Hotaling, G., Lewis, I.A., & Smith, C. (1990). Sexual abuse in a national survey of adult men and women: Prevalence, characteristics, and risk factors. *Child Abuse & Neglect*, 14, 19-28.
- Finkelhor, D., & Strapko, N. (1992). Sexual abuse prevention education: A review of evaluation studies. Dans D.J. Willis, E.W. Holder, & M. Rosenberg (dir.), *Prevention of child maltreatment* (pp.150-167). New York: John Wiley and Sons.
- Fryer, G.E., Kraizer, S.K., & Miyoshi, T. (1987). Measuring actual reduction of risk to child abuse: A new approach. *Child Abuse & Neglect*, 11(2), 173-179.
- Garbarino, J. (1987). Children's response to a sexual abuse prevention program: A study of the Spiderman comic. *Child Abuse & Neglect*, 11, 143-148.
- Garland, A.F., & Zigler, E.F. (1994). Psychological correlates of help-seeking attitudes among children and adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 586-593.
- Groupe de travail sur les agressions à caractère sexuel. (1995). *Les agressions sexuelles: STOP*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1992). *Multivariate data analysis with reading* (3<sup>e</sup> ed.). New York: Macmillan.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children: Revision of the PCSC* (1979). Manuscrit inédit, University of Denver.
- Hazzard, A.P., Kleemeier, C.P., & Webb, C. (1990). Teacher versus expert presentations of sexual abuse prevention programs. *Journal of Interpersonal Violence*, 5(1), 23-36.
- Hazzard, A., Webb, C., Kleemeier, C., Angert, L., & Pohl, J. (1991). Child sexual abuse prevention: Evaluation and one-year follow-up. *Child Abuse & Neglect*, 15, 123-138.
- Kraizer, S., Witte, S.S., & Fryer, G.E. (1989). Child sexual abuse prevention programs: What makes them effective in protecting children? *Children Today*, 18, 23-28.
- Ladouceur, R., & Bégin, G. (1986). *Protocoles de recherche en sciences appliquées et fondamentales* (2<sup>e</sup> ed.). Québec: Edisem.
- Lee, C., & Bobko, P. (1994). Self-Efficacy beliefs: Comparison of five measures. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 364-369.
- Madak, P.R., & Berg, D.H. (1992). The prevention of sexual abuse: An evaluation of "talking about touching." *Canadian Journal of Counselling*, 26(1), 29-40.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1992). *Réussite scolaire—enseignement primaire et secondaire 1992-1993: les indicateurs selon les bâtiments des commissions scolaires*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Nowicki, S., & Strickland, B.R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40(1), 148-154.
- O'Donohue, W., Geer, J.H., & Elliott, A. (1992). The primary prevention of child sexual abuse. Dans W. O'Donohue & J.H. Geer (dir.), *The sexual abuse of children: Clinical issues* (Vol. 2, pp. 477-517). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olsen, J.L., & Widom, C.S. (1993). Prevention of child abuse and neglect. *Applied and Prevention Psychology*, 2(4), 217-229.
- Paradis, R., & Vitaro, F. (1992). Définition et mesure du concept de soi chez les enfants en difficulté d'adaptation sociale: une recension critique des écrits. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 21(2), 93-114.
- Peraino, J.M. (1990). Evaluation of a preschool antivictimization prevention program. *Journal of Interpersonal Violence*, 5(4), 520-528.
- Reppucci, N.D., & Haugaard, J.J. (1989). Prevention of child sexual abuse: Myth or reality? *American Psychologist*, 44(10), 1266-1275.

- Saslowsky, D.A., & Wurtele, S.K. (1986). Educating children about sexual abuse: Implications for pediatric intervention and possible prevention. *Journal of Pediatric Psychology*, 11(2), 235-245.
- Sigurdson, E., Strang, M., & Doig, T. (1987). What do children know about preventing sexual assault? How can their awareness be increased? *Canadian Journal of Psychiatry*, 32, 551-557.
- Tutty, L.M. (1990). Preventing child sexual abuse: A review of current research and theory. Dans M. Rothery & G. Cameron (dir.), *Child maltreatment: Expanding our concept of helping* (pp. 259-275). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tutty, L.M. (1992). The ability of elementary school children to learn child sexual abuse prevention concepts. *Child Abuse & Neglect*, 16(3), 369-384.
- Tutty, L.M. (1994). Developmental issues in young children's learning of sexual abuse prevention concepts. *Child Abuse & Neglect*, 18(2), 179-192.
- Vallerand, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle des questionnaires psychologiques: implications pour la recherche en langue française. *Psychologie canadienne*, 30, 662-680.
- Wright, J., Bégin, H., & Lagueux, F. (1997). La prévention de l'agression sexuelle à l'égard des enfants. *Revue québécoise de psychologie*, 18(3), 9-35.
- Wurtele, S.K., Kast, L.C., & Melzer, A.M. (1992). Sexual abuse prevention education for young children: A comparison of teachers and parents as instructors. *Child Abuse & Neglect*, 16(6), 865-876.
- Wurtele, S.K., & Miller-Perrin, C.L. (1992). *Preventing child sexual abuse: Sharing the responsibility*. Lincoln: University of Nebraska Press.