

L'importance d'une approche qualitative pour faire voir et prévoir les difficultés d'implantation d'un programme de prévention : l'expérience de formation en Centre jeunesse *Entraînement à l'amour-propre*

The importance of a qualitative approach for identifying and predicting the difficulties of instituting a prevention program: Training experience at *Entraînement à l'amour-propre* youth centre

Hélène Manseau, Martin Blais et Mélanie Turcotte

Volume 34, numéro 1, 2005

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097566ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097566ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Manseau, H., Blais, M. & Turcotte, M. (2005). L'importance d'une approche qualitative pour faire voir et prévoir les difficultés d'implantation d'un programme de prévention : l'expérience de formation en Centre jeunesse *Entraînement à l'amour-propre*. *Revue de psychoéducation*, 34(1), 41-56.
<https://doi.org/10.7202/1097566ar>

Résumé de l'article

Plusieurs recherches en éducation font valoir l'importance de la formation des éducateurs et de la prise en compte des éléments contextuels susceptibles d'influencer l'intégrité de la mise en oeuvre des programmes. En regard de ces éléments, une expérience de formation d'éducateurs en Centre jeunesse préalable à la mise en oeuvre d'un programme de prévention des grossesses chez des adolescentes en internat a été réalisée. Cet article en présente une évaluation basée sur une approche qualitative qui vise à décrire et à comprendre quatre dimensions : le déroulement et l'atteinte des objectifs de formation, les obstacles soulevés et les façons dont ils ont été levés, la satisfaction des éducateurs impliqués et l'utilité de la formation pour la mise en oeuvre subséquente du programme de prévention. Afin d'atteindre ces objectifs d'évaluation, des données qualitatives (enregistrements, notes d'observation, questionnaires semi-dirigés et non-dirigés) ont été recueillies sur ces dimensions durant tout le déroulement de la formation. Notre analyse des données recueillies fait ressortir l'importance de la concertation entre les acteurs impliqués, l'ancrage aux pratiques du milieu et la valorisation professionnelle comme étant des facteurs clés pouvant permettre d'atténuer les tensions associées aux changements des représentations et des pratiques d'éducation sexuelle dans l'établissement. L'observation et l'analyse de l'expérience permettent également de constater que plusieurs facteurs irritants sont à prendre en considération dans la formation d'éducateurs et les phases préalables à la mise en oeuvre d'un programme de prévention.

L'importance d'une approche qualitative pour faire voir et prévoir les difficultés d'implantation d'un programme de prévention : l'expérience de formation en Centre jeunesse *Entraînement à l'amour-propre*

The importance of a qualitative approach for identifying and predicting the difficulties of instituting a prevention program: Training experience at *Entraînement à l'amour-propre* youth centre

H. Manseau¹

M. Blais¹

M. Turcotte¹

1. Département de sexologie,
Université du Québec à
Montréal

Résumé

Plusieurs recherches en éducation font valoir l'importance de la formation des éducateurs et de la prise en compte des éléments contextuels susceptibles d'influencer l'intégrité de la mise en oeuvre des programmes. En regard de ces éléments, une expérience de formation d'éducateurs en Centre jeunesse préalable à la mise en oeuvre d'un programme de prévention des grossesses chez des adolescentes en internat a été réalisée. Cet article en présente une évaluation basée sur une approche qualitative qui vise à décrire et à comprendre quatre dimensions : le déroulement et l'atteinte des objectifs de formation, les obstacles soulevés et les façons dont ils ont été levés, la satisfaction des éducateurs impliqués et l'utilité de la formation pour la mise en oeuvre subséquente du programme de prévention. Afin d'atteindre ces objectifs d'évaluation, des données qualitatives (enregistrements, notes d'observation, questionnaires semi-dirigés et non-dirigés) ont été recueillies sur ces dimensions durant tout le déroulement de la formation. Notre analyse des données recueillies fait ressortir l'importance de la concertation entre les acteurs impliqués, l'ancrage aux pratiques du milieu et la valorisation professionnelle comme étant des facteurs clés pouvant permettre d'atténuer les tensions associées aux changements des représentations et des pratiques d'éducation sexuelle dans l'établissement. L'observation et l'analyse de l'expérience permettent également de constater que plusieurs facteurs irritants sont à prendre en considération dans la formation d'éducateurs et les phases préalables à la mise en oeuvre d'un programme de prévention.

Mots-clés : Formation continue; évaluation qualitative; implantation de programmes; éducation sexuelle.

Abstract

Several studies in education highlight the importance of training intervention workers and taking into consideration contextual factors that may jeopardize the integrity of program implementation. In light of these findings, educators of a Youth Center were given additional training before a pregnancy

Correspondance :

Hélène Manseau
Département de sexologie
Université du Québec à
Montréal
C.P. 8888, Succ. Centre-ville
H3C 3P8

prevention program for adolescents was implemented in their work place. This article presents an evaluation of this training based on a qualitative approach intended to describe and provide a greater understanding of the following four dimensions: the training process and the pursued objectives, the challenges encountered, the educators' satisfaction and the training's usefulness for the implementation of the prevention program. To meet the evaluation's objectives, qualitative data (tape recordings, field notes, semi-structured and unstructured questionnaires) was collected on these dimensions throughout the course of the training period. The central role of the concerted effort between the actors involved, of grounding the training within the milieu's own practices and of acknowledging the intervention workers' professional expertise emerged as key factors in the analysis. These factors proved capable of reducing tensions associated with changes in the practice and representation of sex education in the establishment. Observing and analyzing the experience also allowed the identification of a number of irritants that must be addressed in the training of educators and phases preceding the implementation of a prevention program.

Keywords: Educator's training; qualitative evaluation; program implementation; sex education.

Cet article décrit une expérience de formation d'éducateurs appelés à mettre en œuvre un programme de prévention de grossesses auprès d'adolescentes hébergées en Centre jeunesse. D'abord, il trace l'état des connaissances portant sur l'importance de la formation des éducateurs lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre un programme de prévention et d'éducation relatif à la sexualité et décrit une formation offerte à des éducateurs sur la base de ces connaissances. Ensuite, la méthode de recherche évaluative qualitative est décrite en détail et ses objectifs sont distingués de ceux généralement poursuivis dans la plupart des études évaluatives quantitatives. Enfin, les résultats sont présentés et discutés à la lumière de leur contribution à l'état des connaissances. L'apport principal de cette étude est d'identifier les variables contextuelles agissant dans les étapes préalables à la mise en œuvre de programme d'intervention et de montrer comment elles sont susceptibles de compromettre cette mise en œuvre.

État des connaissances

Des données issues de plusieurs décennies de recherches évaluatives en éducation et en prévention ont contribué à mettre de l'avant l'importance de la formation des éducateurs appelés à dispenser des programmes d'intervention. Cet intérêt pour la formation des éducateurs semble avoir émergé d'un souci grandissant pour les variables qui influenceraient l'intégrité de la mise en œuvre des programmes et leur efficacité (Buston, Wight, Hart, & Scott, 2002; Vitaro, 2000). Fréquemment, ces variables (dites modératrices, ou modulatrices, dans les recherches évaluatives quantitatives) sont associées aux décisions et aux actions prises par les acteurs, éducateurs ou gestionnaires impliqués dans l'implantation des programmes de prévention. Plusieurs travaux en éducation font voir l'utilité de la formation continue auprès des enseignants, particulièrement lorsqu'elle prend la forme de partenariats de recherche avec ceux-ci. Toutefois, rares sont celles qui permettent de comprendre les enjeux en présence lors de telles formations visant à ce qu'un programme soit appliqué avec cohérence et intégrité par tous les éducateurs qui sont appelés à le dispenser. L'identification des facteurs et des enjeux institutionnels et professionnels en présence pourrait permettre d'instaurer avec plus de chances de succès, entre autres, des changements dans les pratiques éducatives (Burnaford, Fischer, & Hobson, 1996), des réformes au sein des organismes scolaires (Hursch, 1995), ou encore de

promouvoir le développement professionnel (Oja & Pine, 1987). La recherche terrain et l'observation systématique des enseignants ou des éducateurs en préparation à un processus de changement sont d'autant plus importantes qu'elles sont susceptibles d'améliorer les conditions de travail des enseignants et d'accroître en conséquence leur sentiment d'efficacité. Or, il existerait une forte corrélation entre la perception qu'ont les enseignants de leur efficacité (capacité perçue à atteindre les résultats escomptés), leurs comportements en classe et ceux de leurs étudiants (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Par exemple, les enseignants possédant un sentiment élevé d'efficacité investiraient davantage dans la planification et la dispensation de leur enseignement; ils présenteraient une plus grande ouverture aux méthodes nouvelles susceptibles de mieux combler les besoins de leurs étudiants; ils persisteraient davantage dans les moments difficiles et auraient une meilleure résilience.

Ce sentiment d'efficacité chez les enseignants contribuerait à une performance et à une motivation plus élevées chez les étudiants, de même qu'il accroîtrait leur propre sentiment d'efficacité (Anderson, Greene, & Loewen, 1988; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989; Ross, 1992). Il en va de même en matière de sexualité : un nombre grandissant d'études permet de constater que l'efficacité des programmes de prévention dépendrait largement des habiletés des éducateurs à les transmettre (Gaudreau, 1985; Kirby, 2001; Zibalesse-Crawford, 1997). Par exemple, leurs attitudes face à la sexualité et leur ouverture à en discuter influenceraient en retour la participation et l'aisance des adolescents. Ainsi, ces derniers se sentiraient plus confortables pour discuter de sexualité avec un professionnel de la santé qu'avec un enseignant régulier (Evans, Wright, Goodbrand, Kilbreath, & Young, 2002). Or, la qualité et la proximité du lien avec des éducateurs affichant des normes claires en regard de la prophylaxie et de la contraception se sont trouvées associées à l'efficacité des programmes de prévention (Kirby, 2001). Il n'est pas étonnant que, dans les établissements d'hébergement sécuritaire pour adolescents, les relations d'autorité avec les éducateurs puissent constituer un obstacle à l'efficacité des programmes (Carney, Werth, & Laster, 1997). En effet, elles seraient susceptibles d'induire des attitudes réactionnelles chez les participants et des résistances aux programmes d'éducation. Ces données suggèrent que la qualité de la mise en œuvre d'un programme d'éducation sexuelle et de son animation auprès d'adolescents dépend d'un ensemble de valeurs et de pratiques personnelles, professionnelles et institutionnelles susceptibles d'entrer en contradiction avec les objectifs poursuivis.

Dans le même sens, certains échecs de prévention sont attribuables à des attitudes et à des conditions de mise en œuvre peu propices à l'éducation sexuelle, à l'absence de politiques sociales promouvant le sexe sécuritaire ou à la prise en compte insuffisante des conditions socioéconomiques particulières du milieu (Cromer & McCarthy, 1999; Otis, Médico, & Lévy, 2000). Par exemple, en prévention des grossesses à l'adolescence, les différences socioculturelles et économiques sont apparues déterminantes des attitudes, favorables ou défavorables, à l'égard des grossesses chez les adolescentes (Colin, Ouellet, Boyer, & Martin, 1992; Geronimus, 1992; Jacobs, 1994; Manseau & Blais, 2002a), de sorte que les programmes préventifs sont susceptibles de trouver un écho plus ou moins favorable dépendamment des particularités socioculturelles des milieux où ils sont implantés.

En matière d'implantation de programmes d'éducation sexuelle, Buston et al. (2002) ont identifié l'importance, pour leur réussite, de la formation des éducateurs, de

l'ancrage aux ressources déjà existantes dans le milieu et du soutien des gestionnaires des établissements d'accueil. En contrepartie, les conflits relatifs aux horaires, une priorité insuffisante accordée à l'éducation sexuelle ainsi que l'expérience et les habiletés limitées des enseignants dans l'utilisation des jeux de rôle apparaissent comme des facteurs susceptibles de compromettre l'intégrité de l'application d'un programme. Enfin, les auteurs soulignent également le rôle de facteurs tels les absences des enseignants, leur opposition au programme, leur mauvaise compréhension des modèles théoriques à la base des programmes et leur désintérêt pour un travail de recherche susceptible d'être davantage perçu comme une mesure de contrôle de leur travail que comme un moyen de promotion de leurs pratiques. Dans ce contexte, l'observation continue peut constituer un gain important pour la mise en place rapide de mesures correctives visant à augmenter l'intégrité de la mise en œuvre à long terme d'un programme.

La prise en compte de ces facteurs semble particulièrement importante lorsqu'il s'agit de programmes d'intervention en sexualité. En effet, plusieurs études suggèrent que leur efficacité dépend largement des caractéristiques culturelles et contextuelles dans lesquelles les individus évoluent (DiClemente, 1992; Dryfoos, 1991; Gaudreau, Chevalier, Dupont, & Caron, 1994; Franklin & Corcoran, 2000; Hardy & Zabin, 1991; Otis, Médico, & Lévy, 2000).

La nécessité de tenir compte de variables modératrices ou modulatrices, voire l'utilisation même de ces concepts, est associée à une perspective quantitative où l'objectif principal vise à mesurer l'impact du programme en fonction de certaines variables à l'issue d'une intervention. Si ces variables sont de plus en plus reconnues comme exerçant un rôle clé en évaluation de programme, elles demeurent difficiles à déterminer précisément a priori. En matière de prévention des grossesses chez des adolescentes hébergées en Centres jeunesse (CJ), une étude qualitative réalisée par Manseau (1997) permet d'identifier certaines de ces variables. Dans le cadre d'entrevues non dirigées, l'auteure a recueilli les points de vue d'éducateurs en CJ sur la grossesse des adolescentes en difficulté et leurs suggestions pour l'éducation sexuelle et la prévention des grossesses non planifiées chez ces adolescentes. Une analyse qualitative systématique par théorisation ancrée de ce matériel a fait ressortir trois éléments majeurs susceptibles d'influencer négativement la qualité de l'animation et de l'implantation du programme (voir Tableau 1). Premièrement, ressortait une vision pessimiste de la clientèle, de sa sexualité et des grossesses vécues en Centres jeunesse, vision qui donnait aux éducateurs comme aux adolescentes peu d'espoir de changement. Deuxièmement, se dégageait un manque de concertation pour intervenir en santé sexuelle (contraception, prévention des grossesses et des infections transmissibles sexuellement) et face à l'abus sexuel. Troisièmement, on relevait un manque de ressources, de connaissances et d'habiletés spécifiques pour intervenir adéquatement en santé sexuelle. Sur la base de ces constats, trois objectifs ont été poursuivis : 1) favoriser chez les éducateurs une vision positive de la clientèle, de sa sexualité et de ses capacités de changement ; 2) adopter des lignes directrices consensuelles pour intervenir de manière cohérente et concertée face aux questions sexuelles sur lesquelles le programme élaboré (Entraînement à l'amour-propre, ci-après nommé EAP) se proposait d'agir ; et 3) développer chez les éducateurs des compétences spécifiques pour l'utilisation des outils du programme dont le principal consistait en un guide d'animation détaillé dans lequel sont précisés les objectifs spécifiques de chaque atelier, les modalités pédagogiques retenues et les outils d'animation.

Tableau 1.
Fondements de la formation au programme EAP

	Individuelle	Interpersonnel	Environnemental
Données qualitatives issues de l'étude initiale (catégories conceptuelles principales; Manseau, 1997)	Vision négative des adolescentes et de leur sexualité, et impuissance à intervenir en santé sexuelle (prévention des grossesses, des maternités et des ITS).	Manque de concertation et de cohérence pour intervenir en santé sexuelle face aux questions sexuelles.	Manque de ressources, de connaissances et d'habiletés pour intervenir de manière compétente.
Objectifs	Favoriser une vision positive de la clientèle, de sa sexualité et de ses capacités de changements.	Adopter des lignes directrices pour intervenir de manière cohérente et concertée.	Maîtriser et utiliser des outils adaptés et concrets pour développer un sentiment de compétence dans le cadre du programme EAP.
Supports théoriques et techniques	Formation constructiviste (Fisher, 1991) et herméneutique dialectique (Guba & Lincoln, 1989; Zúñiga, 1994).		Répertoire d'outils et de ressources.

Afin d'accroître les ressources et les habiletés concrètes pour intervenir dans le domaine de la sexualité, plusieurs outils ont été répertoriés. Une cinquantaine de ressources et de programmes de prévention ont été consultés et un bilan des orientations et intentions ministérielles particulières au Québec en ce qui a trait aux grossesses et aux services disponibles a permis de tracer un portrait de l'organisation et de la distribution des services à l'égard de la grossesse adolescente. Sur cette base a été élaboré le programme Entraînement à l'amour-propre (EAP), qui emprunte ainsi des composantes de différents programmes qui ont fait la preuve d'une certaine efficacité, que ce soit au niveau des attitudes face à la contraception ou de la protection contre les infections transmissibles sexuellement (ITS).

La prise en charge tardive de ces adolescentes s'inscrit à contre-courant de travaux suggérant que les facteurs de risque présumés déterminants dans les grossesses hâtives, tels que la violence, la négligence et la pauvreté, doivent faire l'objet d'interventions précoces (McCord & Tremblay, 1992). Il s'agissait ici de relever le défi d'intervenir plus tardivement. C'est dans cette perspective qu'il s'est avéré essentiel de maximiser les possibilités de réussite en tentant de minimiser des éléments susceptibles d'entraver la mise en œuvre du programme.

Méthodologie

Formation préalable à la mise en œuvre du programme

C'est une méthode de travail inspirée du constructivisme appliqué de Fisher (1991) et de l'herméneutique dialectique (Guba & Lincoln, 1989; Zúñiga, 1994) qui est

à la base de la formation qui a été offerte. Ces deux approches ont pour fondement commun l'idée que la signification accordée à un phénomène est construite, négociée par la confrontation de ses points de vue avec ceux des autres, par des expériences de vie remettant en question ses certitudes, etc. Dans cette perspective, le phénomène étudié, en l'occurrence la grossesse chez les adolescentes en difficulté, n'est pas porteur de son propre sens. Le sens qui lui est conféré dépend plutôt de la perspective des acteurs concernés (intervenants devant prévenir le phénomène, adolescentes vivant une grossesse ou gestionnaires devant planifier des services de prévention et de soutien).

L'objectif premier de la méthode de formation utilisée est de comprendre la façon dont le sens de la grossesse chez les adolescentes se construit pour les acteurs impliqués. Cet objectif répond au constat, posé initialement par Manseau (1997), d'un fossé important entre les représentations de la grossesse véhiculées par les intervenants et les représentations des adolescentes qui la vivent. Ce fossé mieux compris, les acteurs doivent renégocier leurs représentations afin d'établir des lignes directrices consensuelles qui guideront leurs interventions. L'importance de ces lignes directrices pour l'intervention a été révélée, dans l'étude initiale, par la confusion rapportée quant aux décisions à prendre et aux interventions à mettre en place auprès des adolescentes enceintes.

Afin d'y parvenir, l'approche herméneutique dialectique préconisée par Guba et Lincoln (1989) insiste sur la mise en place d'un processus de négociation entre les acteurs concernés. La méthode et l'objectif poursuivi sont démocratiques, l'animateur s'assurant de la contribution active de chacun et d'un résultat auquel un maximum de participants puisse s'identifier. Son application concrète repose sur la démarche suivante : 1) les points de vue de chacun doivent être accueillis, compris et respectés (tous étant considérés des co-constructeurs de la réalité); 2) les différents points de vue doivent être contrastés entre eux et un terrain d'entente doit être négocié; 3) les droits, responsabilités et contraintes liés aux rôles de chacun doivent être respectés dans les prises de décision; et 4) les conflits doivent être résolus et les compromis, formulés dans la reconnaissance des rôles et tâches spécifiques de chacun dans l'établissement. Cette négociation n'est pas un processus unique et fini. Au contraire, elle doit être relancée sur une base constante afin de favoriser au maximum, dans l'intervention, la prise en compte des représentations et du vécu des adolescentes.

De tels principes impliquent que cohabitent, d'une part, la conviction que les représentations des éducateurs peuvent être modifiées favorablement, mûries, élargies et élaborées par la négociation herméneutique et dialectique et, d'autre part, la nécessité de développer plusieurs façons d'envisager la réalité. Dans le cas particulier des éducateurs participant à la formation, cela implique qu'ils se sentent écoutés, consultés et qu'ils se perçoivent impliqués comme co-constructeurs du programme de prévention, tout en remplissant les tâches d'animation qui leur sont déléguées.

La formation des éducateurs du Centre s'est déroulée sur douze semaines, à raison de 3 heures par semaine. Dix éducateurs auprès des adolescentes hébergées ont été mandatés par les unités de vie du Centre jeunesse pour participer à cette formation. Chacune des sessions de formation (à l'exception de la première, consacrée à la présentation du projet) s'est déroulée suivant cinq étapes :

1. Présentation d'un atelier destiné aux adolescentes (son thème, ses objectifs et les activités, telles que présentées dans le *Guide d'animation* et le *Journal de bord*, ainsi que les outils développés). Cette première partie visait l'enseignement de stratégies d'intervention sexologique éducative et préventive adaptées au phénomène de grossesse chez les adolescentes. Cette présentation était suivie d'une discussion et des propositions des éducateurs afin de mieux adapter le programme au contexte institutionnel.
2. Présentation détaillée des discours d'adolescentes et d'éducateurs, recueillis lors de l'étude qualitative initiale, afin de sensibiliser les éducateurs aux représentations des adolescentes portant sur le thème couvert par l'atelier.
3. Réflexion sur les divergences et convergences des discours, puis élaboration, par chaque intervenant, de propositions pour favoriser l'atteinte des objectifs de l'atelier.
4. Mise en commun des propositions, puis discussion de la pertinence de chacune.
5. Vote des éducateurs : les propositions qui ont recueilli la majorité des voix servent de lignes directrices pour la mise en œuvre concertée du programme d'intervention auprès des adolescentes.

L'évaluation présentée ici se base sur les données de deux expériences d'implantation du programme EAP auprès des adolescentes. Durant ces deux expériences, les éducateurs ont été supervisés étroitement, sur une base hebdomadaire la première fois, puis mensuelle pour la seconde, afin de faire le bilan des difficultés rencontrées et de juger de l'utilité et de la pertinence de la formation préalable.

Fondements de l'évaluation qualitative

L'approche évaluative qualitative employée s'inspire du constructivisme interprétatif. Cette approche interroge les diverses façons d'expérimenter un programme par les acteurs impliqués et le sens que celui-ci revêt pour eux. À l'instar de Greene (2000), le pluralisme dans l'interprétation des phénomènes, la mise en contexte et le récit des expériences personnelles des acteurs sont privilégiés pour porter un regard sur la formation. Il s'agit donc d'adopter une approche interprétative, réflexive et critique plutôt que de porter un jugement définitif sur l'expérience évaluée (Abma, 1998). Elle propose donc surtout d'établir un dialogue sur l'expérience, ses impacts et les prises de position variées qu'elle a suscitées au cours de son déroulement. Il s'agit de faire le récit, selon l'expression de Greene (2000; « *evaluation as telling a story* »), de la formation telle qu'elle se présente dans les interactions avec les éducateurs du Centre grâce à une présence active dans le milieu.

Comme l'ont suggéré Miles et Huberman (1994), cette présence impliquait la participation des chercheurs aux activités quotidiennes de l'établissement afin d'acquérir une vision d'ensemble du contexte dans lequel la formation et le programme allait avoir lieu. Ainsi l'équipe de recherche a participé à plusieurs rencontres avec les gestionnaires et les éducateurs avant la formation afin d'en planifier les modalités. De même, au cours de la formation, un dialogue constant entre gestionnaires, éducateurs et chercheurs a été assuré. Comme l'explique Shaw (1999), les rapports de pouvoir, de confiance, de prestige et d'amour régnant dans l'établissement sont, par cette présence soutenue, connus et apprivoisés par les chercheurs. Il s'agit de développer à la fois un sentiment d'aisance dans le milieu, allant jusqu'à le considérer familier et à y

être connu, sans toutefois perdre de vue ses particularités. Les chercheurs d'approche qualitative tentent donc de saisir les données du point de vue des acteurs.

L'évaluation qualitative ne fonde pas sa scientificité sur la répliquabilité du protocole évaluatif et le jugement impartial des chercheurs. De même, elle ne vise pas tant à généraliser ses conclusions qu'à rendre compte des conditions par lesquelles une expérience acquiert un sens particulier pour les acteurs impliqués. Ainsi, elle favorise plutôt la compréhension (du point de vue des acteurs) de leurs pratiques et leur contextualisation par rapport à leur milieu de travail (Stake, 1995). La contextualisation de l'expérience prend toute son importance afin de situer le contexte dans lequel des changements peuvent ou non se produire (Cronbach, 1986; Messinger, 2001). Cette perspective se distingue, tout en leur étant complémentaire, des questions les plus souvent posées dans les recherches évaluatives quantitatives (quels sont les résultats ? est-ce que ces résultats sont attribuables à l'expérience ? quelles en sont les composantes efficaces et sur quelles variables spécifiques agissent-elles ? comment établir une hiérarchie dans le poids relatif de chacune pour faire évoluer les théories explicatives ?). Greene (2000) résume ainsi les questions de recherche qui guident la pratique qualitative de l'évaluation de programmes : comment l'expérience est-elle vécue par les gens qui ont un pouvoir pour influencer les enjeux en présence, et quel sens cette expérience revêt-elle dans le contexte particulier où se trouvent les personnes qui vont l'implanter ?

Procédures de collecte et d'analyse des données

Des données ont été accumulées durant la formation des éducateurs et l'implantation subséquente du programme EAP afin de couvrir quatre dimensions. D'abord, des bilans ont été produits à chaque rencontre de formation afin d'identifier les difficultés survenues pendant son déroulement ainsi que les résistances soulevées par les éducateurs face au programme et à son implantation à venir (1). Ensuite, un questionnaire, combinant des questions semi-directives et non-directives, a permis d'évaluer la satisfaction des éducateurs (2) et l'atteinte des objectifs de la formation (3). Enfin, les difficultés de mise en œuvre du programme EAP auprès des adolescentes ont été identifiées via des questions semi-directives posées au cours des entretiens de supervision (4).

Pour ces quatre dimensions, une analyse qualitative systématique des données recueillies a été réalisée (Glaser & Strauss, 1967; Miles & Huberman, 1994; Strauss & Corbin, 1990). Cette analyse a permis d'identifier, dans un premier temps, les noyaux de sens qualifiant chaque dimension. Ces noyaux de sens sont constitués d'expressions, de syntagmes ou de phrases exprimant une même idée, opinion ou représentation. Dans un deuxième temps, ces noyaux de sens ont été regroupés sur la base de leur proximité de sens pour former des catégories conceptuelles. Ces catégories ont été construites et fidélisées par trois chercheurs impliqués dans le projet et sont présentées ci-après.

Résultats

A. Des éléments contextuels ayant influencé la formation : des irritants susceptibles de compromettre l'implantation.

1. Des problèmes de communication ont marqué la formation en occasionnant d'entrée de jeu d'importantes tensions entre l'équipe de recherche, les éducateurs et les gestionnaires. Le recrutement des éducateurs appelés à dispenser le programme s'était effectué, dans certains cas, sans explication suffisante quant aux exigences et aux implications de leur participation. Les éducateurs mal informés avaient été conviés à une formation de routine en matière de sexualité et de grossesse. Cependant, lorsqu'ils ont été informés des objectifs poursuivis, certains d'entre eux se sont sentis bernés. La nécessité d'une participation volontaire a été rappelée et ceux qui ne consentaient pas à participer à la formation et à son évaluation après en avoir été informés clairement par les chercheurs ont été invités à se retirer du groupe. Aucun des éducateurs ne s'est désisté. Cet incident révélait néanmoins un contexte de la gestion interne de l'établissement où des problèmes de communication étaient susceptibles de compromettre la réalisation des objectifs de la formation et l'implantation ultérieure du programme de prévention.
2. La reconnaissance du temps de travail et l'insertion du programme dans l'horaire officiel des activités du Centre ont été l'objet de nombreuses négociations entre les éducateurs et les gestionnaires. Les éducateurs voulaient se voir attribuer des heures de travail et de remplacement spécifiquement allouées à la préparation de leur animation du programme d'intervention auprès des adolescentes. Quant à l'insertion du programme dans l'horaire officiel des activités de l'établissement, il était d'une grande importance pour les éducateurs qu'ils ne se sentent pas les uniques porte-parole du programme dans leur unité, cette activité devant en éliminer une autre pour avoir lieu, mais qu'une volonté institutionnelle se manifeste en inscrivant officiellement la tenue de l'activité. C'est ainsi que la formation, qui visait initialement les éducateurs, s'est graduellement transformée en table de négociation entre eux et les gestionnaires des services professionnels.
3. Un autre événement souligne l'importance de la sensibilité des chercheurs aux réalités du milieu de pratique. Au cours de la formation, la crainte des éducateurs que les adolescentes puissent perdre le contrôle d'elles-mêmes lorsqu'elles seraient invitées à s'exprimer librement sur leur sexualité a revêtu une ampleur et une importance notables. Il fallait, selon les éducateurs, établir des barrières pour éviter que les adolescentes expriment exagérément, voire d'une manière exhibitionniste, leur vécu sexuel. Cette crainte avait été soulevée à l'occasion de la présentation de certaines activités du programme EAP qui proposaient, afin de développer les capacités d'affirmation de leurs valeurs sexuelles, des discussions, la rédaction de scénarios mettant en jeu des pressions sexuelles et des jeux de rôles. Sans perdre de vue, d'une part, le contexte éducatif, encadré et sécuritaire du milieu de pratique et, d'autre part, les fondements du programme de prévention, chercheurs comme éducateurs ont dû se concerter. Il s'agissait donc, pour l'équipe de recherche, d'adapter le contenu du programme à cette réalité et, pour les éducateurs, de définir les paramètres de la liberté d'expression des adolescentes en accord avec le programme. À cet effet, certaines activités ont été modifiées et,

dans un cas, retirées. Du côté des éducateurs, la définition des limites à l'expression des résidentes a pris beaucoup de temps. Il a été possible néanmoins d'en arriver à identifier des balises pouvant permettre de circonscrire les débordements anticipés. Deux consensus en particulier ayant trait à la confidentialité et au respect des témoignages des jeunes ont été élaborés. Pour être sensibles au contexte institutionnel particulier de l'établissement, il a fallu s'adapter aux appréhensions que l'approche proposée provoquait dans un milieu aussi sécuritaire, encadré et axé davantage sur le contrôle de l'expression que sur sa liberté.

B. La satisfaction des éducateurs à l'issue de la formation : l'importance de la concertation, de l'ancrage et de la valorisation professionnelle.

1. La concertation constitue le thème qui rassemble le plus grand nombre de segments de discours recueillis. En effet, les éducateurs mesurent leur satisfaction à leur sentiment d'avoir été consultés et entendus : a) par les chercheurs en regard des modifications et des adaptations proposées au programme EAP; et b) par les gestionnaires lors des conflits relatifs aux horaires. Les éducateurs ont largement exprimé le besoin de se sentir écoutés, compris et respectés, et d'être mis à contribution activement tant dans la formation, la planification du programme d'intervention que dans l'évaluation des résultats obtenus.
2. L'ancrage aux représentations et aux besoins du milieu de pratique constitue un deuxième thème par rapport auquel les éducateurs mesurent leur satisfaction. Ainsi, ils semblent davantage satisfaits lorsqu'ils perçoivent : a) la pertinence de la formation pour améliorer leurs interventions; et b) la pertinence des objectifs poursuivis en regard des besoins perçus chez les adolescentes et qu'ils y adhèrent.
3. La nouveauté de la formation misant sur la concertation et sa contribution à la valorisation professionnelle constitue un autre thème auquel ils associent leur satisfaction. Ainsi, certains relèvent l'approche novatrice d'intervention en sexualité qui leur a permis de développer dans leur établissement une nouvelle forme d'éducation sexuelle et, dans certains cas, d'y trouver une source de valorisation et une motivation professionnelle renouvelée.

C. Les points de vue sur l'atteinte des objectifs de formation.

1. En ce qui concerne le premier objectif qui visait à favoriser une vision positive et ancrée de la clientèle et de ses capacités de changement, une majorité d'éducateurs mentionnent que la formation reçue les a amenés à croire davantage à ces capacités, à développer des représentations plus positives des adolescentes et à concevoir de façon plus optimiste l'expression de leur sexualité. Également, la plupart des éducateurs se perçoivent comme davantage ouverts aux révélations des adolescentes sur elles-mêmes et leur sexualité et rapportent être plus vigilants à l'égard des jugements négatifs qu'ils pourraient spontanément poser. Quelques-uns considèrent cependant y avoir toujours été aussi sensibles.
2. Quant au deuxième objectif, qui visait à adopter des lignes directrices consensuelles pour intervenir de manière solidaire et concertée, tous les éducateurs rapportent se sentir mieux encadrés pour intervenir. Après plusieurs

heures de discussion, les éducateurs sont parvenus à formuler la ligne directrice suivante pour leur intervention en prévention des grossesses : prévenir les grossesses en internat en prenant plus de pouvoir (empowerment) comme intervenant et en laissant les jeunes prendre plus de pouvoir pour exprimer leurs points de vue sur les questions sexuelles et la grossesse. Cette nouvelle prise de pouvoir se traduit par le sentiment, chez les éducateurs, de disposer désormais d'outils et de consensus pour intervenir plus efficacement en matière de sexualité auprès des adolescentes. On constate aussi chez eux la volonté d'être à l'écoute des adolescentes et de leur permettre d'acquiescer une plus grande autonomie dans l'expression d'elles-mêmes. Guidés par cette ligne directrice majeure, les éducateurs se sont également entendus sur un ensemble d'autres lignes directrices visant la gestion concrète et uniforme (d'un intervenant à l'autre) de l'animation du programme auprès des adolescentes. Ces lignes directrices ont été insérées dans le *Guide d'animation du programme EAP* (Manseau, Blais, & Brouillette, 2000).

3. En regard du troisième objectif, qui visait à développer la maîtrise et l'utilisation d'outils adaptés pour développer un sentiment de compétence dans le cadre du programme EAP, la majorité des éducateurs se disent ressourcés, plus compétents ou mieux encadrés pour intervenir en sexualité. Ils rapportent disposer maintenant d'outils plus adéquats pour intervenir et les considèrent adaptés tant à leurs besoins qu'à ceux des adolescentes. Toutefois, la moitié d'entre eux considèrent que leurs interventions seront influencées par divers éléments tels que leurs propres valeurs et façons de faire ou la dynamique des groupes d'adolescentes. Quelques-uns hésitent à parler d'un objectif atteint dans ce cas : ils soulignent que certaines activités sont encore mal maîtrisées, ce qui les rend anxieux à quelques semaines de l'animation du programme de prévention. La question de l'encadrement reçoit également un assentiment mitigé. D'une part, la perspective des supervisions qui seront offertes pendant la mise en application du programme (par deux sexologues cliniciens de l'équipe de recherche) est reçue positivement. Néanmoins, certains préféreraient conserver une plus grande marge de manœuvre pour intervenir d'une manière plus personnelle ou encore disposer comme ils l'entendent des acquis qu'ils ont développés durant la formation.

D. Utilité perçue de la formation à la lumière de l'application du programme EAP auprès des adolescentes.

1. Durant les supervisions, la majorité des éducateurs ont souligné l'utilité des consensus pour l'animation du programme auprès des adolescentes. Plusieurs d'entre eux ont rapporté les consulter en guise de préparation pour animer le programme à chaque semaine. Ces lignes directrices baliseraient leurs interventions dans les situations d'incertitude. À titre d'exemple, le degré d'expression et d'ouverture permis aux adolescentes lorsqu'elles rapportent des épisodes de victimisation constitue un sujet fréquemment abordé par les éducateurs pour illustrer les situations où les lignes directrices élaborées sont utiles en tant que balises.
2. Plusieurs éducateurs ont également rapporté une amélioration de leurs relations avec les adolescentes en cours d'animation du programme. Cette amélioration s'est manifestée par l'ouverture plus grande des adolescentes à discuter avec eux

de sujets intimes, et ce, même en dehors des plages horaires consacrées au programme de prévention. À cet égard, plusieurs disent être désormais perçus comme les personnes de référence en matière de sexualité au sein de leur unité.

3. Durant les supervisions, des difficultés ont été soulignées par les éducateurs en regard de l'application concrète des consignes d'animation et suggèrent des lacunes dans la formation à ce niveau. Parmi ces difficultés, certaines notions clés leur apparaissent trop théoriques. Ils ont également rapporté le caractère surchargé de certains ateliers quant aux contenus à transmettre, rappelant la nécessité d'un ancrage plus grand aux particularités des adolescentes en difficulté et d'une formation plus spécifique sur la gestion concrète des ateliers.

Discussion

Ces résultats illustrent les tensions qui peuvent émerger entre les acteurs impliqués dans la mise en œuvre d'un programme au sein d'un établissement fermé comme un Centre jeunesse. Ces tensions apparaissent comme des irritants majeurs susceptibles de compromettre les initiatives de changement des pratiques, en l'occurrence en matière de sexualité et de prévention. Néanmoins, ces irritants ont été en partie contrecarrés en impliquant les éducateurs comme partenaires actifs dans les décisions, de sorte qu'ils ne perçoivent pas la formation comme une mesure de contrôle de leur travail par les chercheurs et les gestionnaires. Aussi n'est-il pas étonnant que l'ancrage, la concertation et la valorisation professionnelle soient des thèmes majeurs qui émergent de leur appréciation de la formation. Ils sont ici non seulement des éléments de la satisfaction des éducateurs, mais surtout des moteurs de leur motivation, de leur persistance et de leur ouverture aux changements proposés. Par l'approche constructiviste préconisée, les éducateurs semblent avoir acquis, d'une part, le sentiment d'agir, dans la formation, à titre d'experts du milieu auprès des chercheurs et, d'autre part, ils semblent avoir développé une valorisation liée à leur nouveau rôle de responsable du volet sexualité au sein de l'établissement.

Ce rôle en matière d'éducation sexuelle dans l'institution ne s'est toutefois pas construit sans heurt. En fait, la reconnaissance de celui-ci a été exigeante en revendications et en négociations. En menaçant la faisabilité du projet, des tensions institutionnelles ont permis de voir ici encore l'importance de la concertation et de la négociation pour permettre de résoudre des impasses susceptibles d'entraver la poursuite du projet. Pour les éducateurs, la nécessité d'officialiser leur nouveau rôle dans l'établissement par la reconnaissance du temps de préparation et de supervision est donc apparue essentielle. C'est à cette condition qu'ils y ont trouvé la valorisation et la motivation pour favoriser la mise en œuvre du programme de prévention EAP auprès de la clientèle. À cet égard, les témoignages recueillis réitérent l'importance déjà démontrée que les éducateurs responsables des programmes de prévention se sentent valorisés dans leur rôle (Cromer & McCarthy, 1999). De même, l'acquisition du nouveau rôle de responsables de l'éducation sexuelle dans leur unité semble avoir contribué au confort des adolescentes, qui iraient d'ailleurs davantage vers ces éducateurs lorsqu'elles souhaitent discuter de questions relatives à la sexualité. Cette donnée rejoint les observations de Evans et al. (2002) suivant lesquelles les adolescents sont plus à l'aise de discuter avec un intervenant identifié comme professionnel en matière de sexualité qu'avec un enseignant régulier.

Parallèlement à ces aspects positifs, il faut mentionner la crainte des éducateurs de perdre le pouvoir sur leurs interventions en s'en remettant à un modèle théorique qui privilégie l'autonomie des adolescentes plutôt que leur contrôle. Cette crainte a généré des résistances importantes au programme qui semblent avoir été entretenues surtout par une mauvaise compréhension des fondements théoriques de l'approche d'autonomisation privilégiée (cette approche est décrite notamment par Manseau & Blais, 2002b; Morokoff, 2000). Mal compris, les fondements d'un programme ne serviraient plus à en guider l'animation et les ajustements qui y sont apportés (Buston et al., 2002), de sorte que la fidélité aux consignes diminue et que les objectifs visés sont modifiés, influençant ainsi l'intégrité de sa mise en œuvre. Dans ce contexte, un programme qui vise initialement l'autonomisation peut se révéler, dans son application concrète, un instrument de contrôle social et moral du fait d'une maîtrise inadéquate de ses fondements théoriques. Également, l'élaboration de lignes directrices consensuelles lors de la formation des éducateurs est apparue primordiale. En effet, la diversité des opinions et des valeurs face aux questions sexuelles peut faire varier considérablement la dispensation du programme si des lignes directrices ne sont pas élaborées.

C'est par une approche constructiviste auprès des nombreux acteurs impliqués que prennent place la concertation et l'ancrage, mis en évidence ici par l'analyse de la formation d'éducateurs dans un Centre jeunesse. La mise en œuvre d'un tel programme doit tenir compte, d'après cette expérience, des résistances institutionnelles que l'analyse qualitative et une présence constante dans le milieu ont pu révéler. Conséquemment, une trame de négociation continue dans le milieu, confrontant sur une base démocratique et égalitaire les différents acteurs (éducateurs, gestionnaires et équipe de recherche), est un outil à privilégier dans la formation et les étapes préalables à la mise en œuvre d'un programme d'intervention. Cela apparaît d'autant plus le cas pour les questions relatives à la sexualité, alors que des valeurs et des pratiques personnelles, professionnelles, institutionnelles et sociétales cristallisent avec acuité les positions des divers acteurs et sont susceptibles de compromettre la mise en œuvre intégrée d'un programme d'éducation sexuelle.

Il importe cependant d'interroger les effets directs d'une telle approche de formation sur la mise en œuvre et l'animation du programme d'intervention auprès des adolescentes du Centre et leur impact sur ces dernières. Les éléments recueillis en supervision suggèrent l'importance de ne pas sous-estimer l'ampleur du travail qu'ont à effectuer les animateurs lors de la mise en œuvre du programme. Si la formation préalable apparaît être un outil indispensable pour faciliter la tâche, elle ne doit pas être prise comme une finalité qui assurerait à elle seule la bonne mise en œuvre du programme. En fait, devant les difficultés tant théoriques que concrètes qui ont émergé de façon inattendue et qui sont susceptibles d'avoir un impact sur l'efficacité du programme en termes de compréhension par les adolescentes, un soutien constant, offert par des supervisions périodiques, semble un outil complémentaire utile à la mise en œuvre d'un programme. Qui plus est, cette présence continue permet de réitérer l'engagement des chercheurs et des gestionnaires à l'égard des éducateurs.

Le portrait tracé de la situation demeure limité et ne peut prétendre évaluer que de façon circonscrite l'efficacité de cette démarche de formation en termes de changement des pratiques et des comportements envers les adolescentes hébergées au Centre et leur sexualité. Néanmoins, les éducateurs rapportent avoir atteint en

grande partie les objectifs poursuivis, ils présentent un plus grand sentiment de compétence et d'efficacité et ils disposent de nouveaux outils d'intervention mieux adaptés et de lignes directrices pour guider leurs interventions. Bien que certaines difficultés aient tout de même été soulignées, ces gains permettent d'envisager chez eux des comportements plus favorables à l'éducation sexuelle et une réponse plus positive de la part des adolescentes au programme implanté, comme le suggèrent des travaux en éducation (Burnaford et al., 1996; Hursch, 1995; Oja & Pine, 1987). Néanmoins, d'autres travaux suggèrent que l'auto-évaluation des compétences peut n'être que faiblement corrélée aux mesures de performance (Falchikov & Boud, 1989; Gordon, 1991) et obligent à mieux circonscrire les gains que représentent les auto-évaluations. Aussi rappelons que l'apport principal de cette étude est d'illustrer la pertinence et l'importance de tenir compte, dans la formation d'éducateurs destinée à une meilleure mise en œuvre des programmes, des volontés et des résistances des acteurs impliqués.

Une approche développée de façon concertée et ancrée est ainsi susceptible d'entraîner une revalorisation des éducateurs et une amélioration de leur sentiment d'efficacité personnelle et de compétence. Comme l'ont suggéré plusieurs études à propos des recherches-action en partenariat avec les acteurs du milieu, une telle collaboration facilite et permet des changements d'ordre institutionnel qui, dans la mesure où cette étude permet d'en juger, favorisent l'implication des éducateurs et la qualité de leur animation.

Références

- Abma, T. A. (1998). Text in an evaluation context: Writing for dialogue. *Evaluation, 4*, 434-454.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Education Research, 34*(2), 148-165.
- Burnaford, G., Fischer, J., & Hobson, D. (1996). *Teachers doing research: Practical possibilities*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Buston, K., Wight, D., Hart, G., & Scott, S. (2002). Implementation of a teacher-delivered sex education programme: Obstacles and facilitating factors. *Health Education Research, 17*, 59-72.
- Carney, J. S., Werth, J. L., & Laster, R. (1997). AIDS-related knowledge and beliefs among incarcerated males. *Criminal Justice and Behavior, 24* (1), 96-114.
- Colin, C., Ouellet, F., Boyer, G., & Martin, C. (1992). *Extrême pauvreté, maternité et santé*. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Cromer, B. A., & McCarthy, M. (1999). Family planning services in adolescent pregnancy prevention: The views of key informants in four countries. *Family Planning Perspectives, 31*, 287-293.
- Cronbach, L. (1986). Social inquiry by and for earthlings. In D. Fiske & R. Shweder (Eds.). *Metatheory in social science: Pluralisms and subjectivities* (pp. 83-107). Chicago: University of Chicago Press.
- DiClemente, R. J. (Ed). (1992). *Adolescents and AIDS: A generation in jeopardy*. Thousand Oaks: Sage.
- Dryfoos, J. G. (1991). Adolescents at risk: A summation of work in the field: Programs and policies. *Journal of Adolescent Health, 12* (8), 630-637.
- Evans, S. J., Wright, B. L., Goodbrand, L., Kilbreath, J. P., & Young, J. (2002). Teen sexuality: Reaching out in the malls. *Canadian Journal of Public Health, 93*, 47-51.
- Falchikov, N., & Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 59*, 395-430
- Fisher, D. D. V. (1991). *An introduction to constructivism for social workers*. New York: Praeger.
- Franklin, C., & Corcoran, J. (2000). Preventing adolescent pregnancy: A review of programs and practices. *Social Work, 45*(1), 40-52.
- Gaudreau, L. (1985). *Les caractéristiques de l'enseignant et de l'enseignante dans les programmes d'éducation sexuelle*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des études supérieures.

- Gaudreau, L., Chevalier, N., Dupont, M., & Caron, A. (1994). Les représentations sociales pour inspirer l'éducation en matière de prévention du sida. In N. Chevalier, J. Otis et M. P. Desaulniers (Eds.), *Éduquer pour prévenir le sida* (pp. 291-308). Beauport: Publications MNH.
- Geronimus, A. T. (1992). Clashes of common sense: On the previous child care experience of teenage mothers-to-be. *Human Organization*, 54 (4), 318-329.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Pub.
- Gordon, M. J. (1991). A review of the validity and accuracy of self-assessments in health professions training. *Academic Medicine*, 67, 672-679.
- Greene, J. C. (2000). Understanding social programs through evaluation. In N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 981-999). London: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Hardy, J. B., & Zabin, L.S. (1991). The Johns Hopkins pregnancy prevention program (Self-Center). In J. B. Hardy & L. S. Zabin (Eds.), *Adolescent pregnancy in an urban environment: Issues, programs, and evaluation* (pp. 311-355). Washington: Urban Institute Press.
- Hursch, D. (1995). Developing discourses and structures to support action research for educational reform. In S. Noffke & R. Stevenson (Eds.), *Educational action research: Becoming practically critical* (pp. 141-153). New York: Teachers College Press.
- Jacobs, J. L. (1994). Gender, race, class, and the trend toward early motherhood: A feminist analysis of teen mothers in contemporary society. *Journal of Contemporary Ethnography*, 22 (4), 442-462.
- Kirby, D. (2001). Understanding what works and what doesn't in reducing adolescent sexual risk-taking. *Family Planning Perspectives*, 33 (6), 276-281.
- Manseau, H. (1997). *La grossesse en internat: le syndrome de la conception immaculée*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Manseau, H., & Blais, M. (2002a). Étude qualitative de discours sur la grossesse et la sexualité: regards et actions féministes pour l'autonomisation sexuelle et reproductrice des adolescentes. In F. Descarries & C. Corbeil (Eds.). *Espace et temps de la maternité* (pp. 213-236). Montréal: Éditions du Remue-Ménage.
- Manseau, H., & Blais, M. (2002b). Pour une intervention sexologique auprès de victimes d'abus sexuels: fondements et évaluation du programme Entraînement à l'amour-propre. *Sexologies: revue européenne de sexologie*, XI (42), 5-12.
- Manseau, H., Blais, M., & Brouillette, D. (2000). *Entraînement à l'amour-propre - Guide d'animation*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- McCord, J., & Tremblay, R. E. (1992). *Prevention deviant behavior: Interventions from birth through adolescence*. New York: Guilford Press.
- Messinger, L. (2001). Using a story-building approach to research comprehensive community initiatives. *The Qualitative Report*, 6 (1). En ligne à l'URL <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR6-1/messinger.html>.
- Midgley, C., Feldlaufer H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). London: Sage.
- Morokoff, P. J. (2000). A cultural context for sexual assertiveness in women. In C. B. Travis & J.W. White (Eds.), *Sexuality, society and feminism. Psychology of women* (pp. 299-319). Washington: American Psychological Association.
- Oja, S., & Pine, G. (1987). Collaborative action research: teachers' stages of development and school contexts. *Peabody Journal of Education*, 64, 96-115.
- Otis, J., Médico, D., & Lévy, J. (2000). La prévention des maladies transmissibles sexuellement et de l'infection par le VIH chez les adolescents. In F. Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation II. Problèmes externalisés* (pp. 493-555). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17 (1), 51-65.
- Shaw, I. F. (1999). *Qualitative evaluation*. London: Sage.

- Strauss, A. L., et Corbin, J. (1990). *Introduction to Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Beverly Hills: Sage.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Vitaro, F. (2000). Évaluation des programmes de prévention: principes et procédures. In F. Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation I. Problèmes internalisés* (pp. 67-100). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Zibalese-Crawford, M. (1997). A creative approach to HIV/AIDS programs for adolescents. *Social Work in Health Care, 25*, 73-88.
- Zúñiga, R. (1994). *L'évaluation dans l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.