

Le bénévolat chez les jeunes : évaluation des bienfaits de l'apprentissage par le biais du service communautaire

Rapport de recherche

Dawn Sutherland

Mandy Doerkson

Tammy Hanslip

Joan Roberts

Siobhan Stewart

Eric Sagnes

Trevor Friesen-Storz

© Imagine Canada, 2006

Le Centre de développement des connaissances renonce aux droits d'auteurs relatifs à ses documents, au profit de leur utilisation non commerciale par des organismes de bienfaisance et des organismes bénévoles. Nous encourageons tous les organismes de bienfaisance et les organismes bénévoles à reproduire et à distribuer toutes les publications du Centre de développement des connaissances, en citant leurs auteurs et Imagine Canada. Prière de vous adresser à Imagine Canada si vous souhaitez insérer un lien vers nos publications dans votre site Web.

Pour obtenir de plus amples renseignements sur le Centre de développement des connaissances, visitez <www.kdc-cdc.ca>.

Centre de développement des connaissances
Imagine Canada
425, avenue University, bureau 900
Toronto (Ontario)
Canada M5G 1T6
Tél. : 416 597-2293
Télééc. : 416 597-2294
Courriel : kdc@imaginecanada.ca

<www.imaginecanada.ca> | <www.kdc-cdc.ca>

No ISBN 1-55401-232-5

Le Centre de développement des connaissances d'Imagine Canada est financé dans le cadre de la Direction de la Participation dans les communautés du ministère du Patrimoine canadien, au titre de l'Initiative canadienne sur le bénévolat. Les opinions exprimées dans cette publication ne reflètent pas nécessairement celles du ministère du Patrimoine canadien.

The logo for Canada, featuring the word "Canada" in a serif font with a small Canadian flag icon above the letter "a".

Table des matières

1. Introduction \ 1
2. Revue de la littérature \ 3
3. Méthodologie \ 6
4. Résultats de l'enquête par questionnaire
auprès des élèves \ 9
5. Discussion \ 22
6. Bibliographie \ 27

Remerciements

L'équipe de recherche aimerait remercier de nombreuses personnes de leur contribution à la direction et la mise en œuvre de ce programme de recherche. Elle aimerait commencer par les administrateurs bénévoles d'organisme de services qui ont siégé à son comité de gestion. Ses membres étaient les suivants : Lee Anderson, Lola Baral, Karen Glugosh, Kathy Harrison, Barb Gemmell et Nancy Taggart. Nous souhaitons également remercier les différents organismes qui ont distribué et recueilli les questionnaires. Enfin, l'équipe de recherche souhaite remercier la St. James School Division et la Seven Oaks School Division de leur participation.

Le bénévolat chez les jeunes : évaluation des bienfaits de l'apprentissage par le biais du service communautaire

1. Introduction

Depuis ces deux dernières décennies, les programmes d'apprentissage par le service communautaire (ASC) se banalisent au sein des programmes d'études canadiens. Les divisions scolaires du Manitoba ne font pas exception à la règle. Elles ont mis au point un certain nombre de modèles différents, en toute indépendance. Certains modèles peuvent, par exemple, exiger d'effectuer un service communautaire dans le cadre d'un seul cours, comme un programme de formation au leadership. Un autre modèle peut exiger l'accomplissement d'un service communautaire pour l'obtention du diplôme de fin d'études. Ces modèles peuvent remplir des rôles différents, obéir à des priorités différentes ou employer des terminologies différentes. Ils ont néanmoins un point commun : le bénévolat des jeunes.

Nous appliquons la définition du service communautaire adoptée par l'Alliance for Service Learning in Education Reform (1993) pour les besoins de notre travail de recherche. Selon cette définition, l'apprentissage par le service est une méthode qui présente les caractéristiques suivantes :

- elle permet aux jeunes d'acquérir des connaissances et de se former par la participation active à des services organisés avec rigueur, qui répondent à de véritables besoins communautaires et qui s'inscrivent dans un travail de collaboration entre l'école et la collectivité;
- elle est intégrée au programme d'études du jeune ou prévoit officiellement du temps que le jeune peut consacrer à réfléchir, parler ou écrire au sujet de ce qu'il a fait et vu pendant qu'il accomplissait son service;
- elle permet aux jeunes d'utiliser des compétences et des connaissances scolaires récemment acquises en situation dans leur propre communauté;
- elle complète l'enseignement scolaire en faisant sortir l'apprentissage de la salle de classe pour qu'il ait lieu dans la communauté et contribue à favoriser le sentiment de compassion pour autrui (p. 71).

Compte tenu de ces caractéristiques et des principes sur lesquels reposent les programmes d'ASC, notre travail de recherche visait à mesurer leurs effets sur l'estime d'eux-mêmes et le sens des responsabilités sociales des élèves. Ces mesures pourront peut-être apporter des éclaircissements sur les motivations des bénévoles et sur leurs relations avec les programmes d'ASC, ainsi que sur les lacunes éventuelles de ces derniers.

Nos objectifs de recherche étaient les suivants :

1. évaluer les effets des programmes d'apprentissage par le service communautaire sur l'estime de soi et le sens des responsabilités sociales. L'Échelle de l'estime de soi et l'Échelle de la responsabilité sociale et personnelle ont servi à mesurer les effets de ces programmes sur les jeunes^{1,2}.

2. comparer :
- a) les effets éventuels du type de bénévolat (obligatoire ou volontaire) sur le sens des responsabilités sociales et personnelles d'un élève (RSP);
 - b) l'incidence éventuelle de la motivation de recevoir ou de ne pas recevoir de crédits de cours et une attestation de bénévolat sur la RSP d'un élève;
3. analyser l'expérience de l'apprentissage par le service communautaire des adolescents à *risque* grâce à des entrevues (nos constatations ne sont pas présentées dans ce rapport)³;
4. récapituler les origines et les principes directeurs des programmes d'apprentissage par le service communautaire de Winnipeg et cerner des impératifs à respecter pour que ces programmes soient satisfaisants.

1 L'Échelle de la responsabilité sociale et personnelle compte 21 éléments qui servent à mesurer le sens des responsabilités d'une personne à l'égard d'autrui, sa capacité à donner suite aux sentiments de préoccupation, son impression d'efficacité, à savoir croire en les résultats de ses actions.

2 C'est une échelle à 10 éléments où les répondants indiquent dans quelle mesure ils sont d'accord.

3 Le risque peut se définir de nombreuses façons. Landy et Tam (1988) le décrivent ainsi : « ...variables associées à des retards intellectuels ou des problèmes de santé physique et mentale chez les enfants » (p. 3). Les variables du risque sont des éléments présents dans le caractère et le milieu d'une personne et dont les effets sont négatifs sur sa vie (Howard, Dryden et Johnson, 1999). D'après la définition de Reuter (1987), le risque est tout facteur contribuant à une trajectoire de développement négative et susceptible d'être présent au foyer, à l'école et dans la communauté. La conceptualisation du risque de Reutter est légèrement plus précise : elle tient compte, premièrement, de l'intervention de multiples facteurs de risque et de protection et, deuxièmement, de la composition dynamique de ces facteurs et de leur sensibilité à l'évolution du milieu de vie de la personne.

2. Revue de la littérature

Selon Putnam (2000), une activité bénévole intense est propice à un sens général des responsabilités, à la création de liens sociaux solides et contribue à l'harmonie sociale. *L'Enquête nationale sur le don, le bénévolat et la participation* (Hall, McKeown et Roberts, 2001) a porté en partie sur les activités bénévoles des jeunes (âgés de 15 à 24 ans). Hall, McKeown et Roberts (2001) ont dit clairement que les caractéristiques des jeunes bénévoles canadiens sont différentes de celles de l'ensemble de la population des bénévoles canadiens. « Ils sont plus susceptibles de faire du bénévolat pour améliorer leurs débouchés professionnels (55 % contre 16 % pour le reste des bénévoles), découvrir leurs propres points forts (71 % contre 54 %) et parce que leurs amis faisaient du bénévolat (42 % contre 28 %). Ils sont moins susceptibles de faire du bénévolat au profit d'une cause en laquelle ils croient... parce qu'ils ont été personnellement touchés par la cause à laquelle leur organisme se consacre (59 % contre 71 % pour le reste des bénévoles), pour s'acquitter d'obligations religieuses ou par conviction religieuse (19 % contre 28 % pour le reste des bénévoles) » (p. 46). Les avantages associés au bénévolat pour l'ensemble de la population sont peut-être différents des avantages du bénévolat pour les jeunes. L'analyse de Reed & Selbee (2001) donne du poids à ces constatations sur le bénévolat des jeunes.

Hall, McKeown et Roberts (2001) ont fait remarquer que le paysage du bénévolat est en cours d'évolution au Canada : moins de personnes font du bénévolat et leur nombre d'heures de bénévolat augmente. Cette tendance existe également chez les jeunes canadiens dont le taux de bénévolat a chuté à 29 % en 2000, après avoir été de 33 % en 1997 et dont le nombre d'heures de bénévolat a également augmenté en passant de 125 heures en 1996 à 130 heures en 2000. Bien que, selon l'ENDBP de 2000, ce sont les jeunes (âgés de 15 à 24 ans), dont le taux de bénévolat est un des plus élevés, il est quand même en baisse par rapport à celui de 1997.

Apprentissage par le service communautaire

Les publications et les travaux de recherche sur les effets de l'expérience du bénévolat sur les jeunes sont rares et répartis entre de nombreuses disciplines. Les articles à ce sujet sont publiés dans des revues liées aux loisirs, à l'éducation, à la psychologie et au travail social. Bien que ces articles relèvent de nombreuses disciplines, ils apportent à la fois de précieux éclaircissements sur les jeunes et l'apprentissage par le service communautaire et ils laissent beaucoup de place pour de futurs travaux de recherche.

Bien que la recherche ne soit pas abondante, les articles des publications liées aux loisirs, à l'éducation, à la psychologie et au travail social apportent de précieux éclaircissements sur les effets du bénévolat sur les jeunes. L'attitude des jeunes par rapport au bénévolat est, en règle générale, positive. Parker et Franko (1999) ont, par exemple, analysé les attitudes des élèves du secondaire par rapport au service et leur degré de participation au service. Ils ont été plus de 86 % à être d'avis que les jeunes

devraient participer au service communautaire et près de 80 % à être d'avis que les jeunes pourraient faire toute la différence dans l'élimination des problèmes sociaux. Les jeunes ont été 78 % à croire qu'ils seraient perçus sous un jour plus favorable s'ils participaient au service communautaire. Les attitudes des élèves des écoles secondaires de deuxième cycle étaient cependant moins positives par rapport au bénévolat que celles des élèves plus jeunes.

Malgré ces attitudes positives dans l'ensemble, moins de 50 % des jeunes de cette enquête avaient accompli un service communautaire l'année d'avant et il s'agissait en moyenne de 11,15 heures de service par semaine. Parker et Franko recommandent d'informer davantage les jeunes sur les avantages du service communautaire.

Shumer (1994) a effectué un travail de recherche sur les effets du service communautaire sur les taux de décrochage à l'école secondaire et sur les moyennes pondérées cumulatives (MPC), grâce à des enquêtes, des observations, des entrevues et en vérifiant les états de présence. L'assiduité et les moyennes pondérées cumulatives étaient en hausse, selon ses résultats. Les élèves expliquaient ces résultats par la possibilité de choisir leur activité bénévole, par la relation entre le programme d'études et la communauté et par les relations qu'ils avaient créées avec des adultes de la communauté (enseignants, modèles de rôle et tuteurs).

Scales, Blyth, Berkas et Kielsmeier (2000) ont étudié les effets de l'apprentissage par le service communautaire sur un groupe d'élèves de l'école intermédiaire. Des groupes d'élèves ont été comparés à partir d'un large éventail de mesures, dont le sens des responsabilités sociales, l'épanouissement

personnel, la participation des parents, l'implication dans le travail scolaire, la compétence théorique perçue, le sens des responsabilités par rapport à la réussite scolaire, la moyenne cumulative, la conduite personnelle et l'orientation vers un but. Les résultats se sont révélés positifs dans de nombreux domaines et, en particulier, dans les domaines suivants :

- a) comportements d'aide et intérêt pour autrui;
- b) motivation à apprendre (qui augmentait quand la réflexion sur les résultats du programme faisait partie de ses activités);
- c) recherche de meilleures notes et épanouissement personnel.

Variables qui rejaillissent sur les avantages du service communautaire

Sexe

Les points de vue des élèves de sexe féminin et des élèves de sexe masculin au sujet des programmes de service communautaire et des avantages qu'ils en retireront vraisemblablement en y participant ont tendance à présenter des différences. Dans son article intitulé « Gender differences in adolescents' attitudes toward mandatory community service » (Les différences liées au sexe dans les attitudes des élèves par rapport au service communautaire obligatoire), Miller (1994) a démontré que les attitudes des élèves de sexe féminin étaient plus susceptibles d'être positives par rapport à ce type de programmes et qu'elles étaient favorables au service communautaire obligatoire. Les élèves de sexe masculin avaient tendance à réagir négativement au caractère obligatoire des programmes de service communautaire, qu'ils en aient retiré personnellement des avantages ou non.

Hamilton et Fenzel (1988) ont également effectué un travail de recherche sur les différences liées au sexe par rapport au service communautaire. Ils ont constaté que les jeunes filles tiraient plus d'avantages du bénévolat que les jeunes gens, surtout dans les scores qui mesurent leur sens des responsabilités sociales et personnelles.

L'objectif de l'étude pilote de Johnson et Notah (1999) sur l'apprentissage par le service au lieu du service obligatoire était le suivant : « savoir si la participation à l'apprentissage par le service renforçait l'estime de soi et le sens des responsabilités...[et]... évaluer l'existence éventuelle de différences de maturité affective liées au sexe ou au type de service accompli. »

Ils ont constaté que l'augmentation des scores des tests administrés après le programme était légèrement supérieure, en moyenne, chez les élèves de sexe féminin que chez les élèves de sexes masculins, à la fois pour l'estime de soi et le sens des responsabilités. Johnson et Notah ont constaté, grâce au codage et à la classification des données qualitatives, qu'aucun élève de leur étude, de sexe féminin ou masculin, n'avait formulé de commentaire négatif sur l'apprentissage par le service.

Participation des parents

Une proportion importante de parents canadiens font du bénévolat et, selon Jones (2000, 2001) : « Les taux de bénévolat des mères comme des pères étaient supérieurs à ceux des autres femmes et hommes adultes » (p. 70). Les femmes du groupe d'âge de 15 à 24 ans étaient les seules exceptions à ce constat. Les femmes ayant des enfants étaient deux fois moins susceptibles de faire du bénévolat que les femmes sans enfants. Selon l'hypothèse

de Jones (2001), cette différence est liée aux responsabilités de garde d'enfants.

Les parents bénévoles ont expliqué que c'est le bénévolat de l'un de leurs parents qui avait joué un des rôles les plus importants dans leur décision de faire du bénévolat. Il est donc possible que le bénévolat d'un de leurs parents soit un facteur dans la décision d'un élève de faire du bénévolat.

Service obligatoire contre service volontaire

Stukas, Snyder et Clary (1999) ont analysé la notion de contrôle apparent en relation avec le bénévolat obligatoire. Ils ont constaté, dans le cadre d'une étude sur le terrain, qu'un programme obligatoire compromettrait les relations entre l'expérience passée et les futures intentions de faire du bénévolat chez ceux qui se sentaient plus contrôlés extérieurement par le programme. Ils ont constaté, dans le cadre d'une étude dans une situation de contrôle, que les effets du bénévolat obligatoire étaient négatifs pour ceux qui n'étaient pas enclins à faire du bénévolat de leur plein gré.

McLellan et Youniss (2001) ont étudié deux programmes obligatoires différents : un programme qui permettait de faire l'expérience du service direct et un programme l'expérience du service indirect⁴. Le programme de service direct laissait aux élèves le libre choix d'une activité à accomplir dans la

4 Service direct : travail s'inscrivant dans l'accomplissement d'une des missions essentielles d'un organisme, en dispensant souvent directement des services à ses clients. La préparation de repas à une soupe populaire, le nettoyage d'une aire de jeu de quartier, un travail d'aide-éducatrice dans un service de garde à l'enfance et le tutorat sont quelques exemples de services directs.

Service indirect : aider un organisme à exercer ses fonctions ou agir sur des sujets de préoccupation pour un organisme et les clients qu'il dessert, grâce à ses compétences ou son travail. L'installation d'un programme informatique à l'usage d'un organisme, la participation à des tâches administratives et des pressions exercées au profit de la recherche sur le VIH/SIDA pour un organisme qui œuvre dans le domaine de la prévention du VIH/SIDA et de l'éducation au VIH/SIDA sont quelques exemples de services indirects.

communauté. Le programme de service indirect intégrait les activités de service au programme d'études pour favoriser l'acquisition de compétences, ainsi que pour sensibiliser à la responsabilité civique. Le deuxième programme réussissait mieux à inciter les élèves à accomplir des activités bénévoles. McLellan et Youniss en concluent que : « Du point de vue de la politique éducative, c'est quand les écoles organisent le service de manière stratégique et qu'elles l'intègrent au programme d'études, qu'elles aident le mieux les élèves. » (p. 1)

3. Méthodologie

Le questionnaire

Deux instruments quantitatifs ont été sélectionnés pour recueillir des informations relatives aux facteurs qui se répercutent sur l'estime d'eux-mêmes et le sens des responsabilités des adolescents. Ces instruments de mesure sont l'*Échelle de la responsabilité sociale et personnelle* (Conrad et Hedin, 1981) et l'*Échelle de l'estime de soi* de Rosenberg.

Échelle de la responsabilité sociale et personnelle

Conrad et Hedin (1981) ont mis au point l'*Échelle de la responsabilité sociale et personnelle* (RSP) en réaction à l'inadaptation des échelles de la responsabilité sociale en vigueur. Ils l'ont mise au point en partant du principe qu'une personne agit de manière responsable quand les conditions suivantes sont réunies : elle doit avoir une attitude responsable à l'égard d'autrui; elle doit avoir la compétence requise pour donner suite à des sentiments de préoccupation inspirés par autrui et elle doit être convaincue de pouvoir améliorer la communauté ou la vie des gens par l'action et en se sentant concernée, ce qui lui donne une impression d'efficacité. Chacune des sous-échelles (composantes de la RSP : responsabilité sociale, devoir envers la communauté, compétence, efficacité et rendement) permet d'évaluer la mesure dans laquelle les élèves remplissent les conditions définies dans l'échelle.

L'attitude de responsabilité à l'égard d'autrui est ensuite subdivisée entre les composantes du bien-être social et du sens du devoir. Les affirmations associées à la sous-échelle du bien-être social sont axées sur la mesure dans laquelle une personne se

sent concernée par les problèmes et les enjeux de la société au sens large. La sous-échelle du devoir est axée sur la mesure dans laquelle une personne se sent liée par les obligations sociales dont elle doit s'acquitter personnellement.

Les affirmations de la sous-échelle de la compétence sont liées à la compétence des répondants pour agir de manière responsable. Conrad et Hedin citent cet exemple : «... si une personne assiste à une noyade et ressent de la responsabilité à l'égard de la personne en difficulté, elle se trouvera peut-être quand même dans l'impossibilité de résoudre le problème (et ne sera donc pas véritablement 'responsable') si elle ne sait pas nager. » (p. 8)

Les affirmations liées à l'efficacité, le quatrième élément mesuré par l'échelle, ont trait à la volonté ou à la conviction du répondant de pouvoir modifier le milieu social ou physique par l'action.

Enfin, l'échelle de la RSP évalue, grâce à la sous-échelle du rendement, dans quelle mesure les élèves agissent, à leurs yeux, de manière responsable.

L'Échelle de l'estime de soi de Rosenberg

Cette échelle permet de mesurer l'acceptation de soi, qui est un aspect de l'estime de soi. Elle a été conçue en ayant précisément la brièveté et la simplicité d'administration présentes à l'esprit pour faciliter son emploi avec la population de l'école élémentaire (Robinson et Shaver, 1973). Cette mesure de l'estime de soi repose sur une échelle de Gutman unidimensionnelle. En d'autres termes, c'est une échelle cumulative où, si un répondant est d'accord avec une des questions faisant partie d'une liste, c'est qu'il est obligatoirement d'accord avec toutes

celles qui la précèdent. Si, par exemple, il s'agit des questions suivantes :

1. Je suis globalement satisfait de moi-même.
2. J'ai l'impression d'avoir un certain nombre de qualités.
3. J'ai l'impression d'être une personne de valeur ou de me trouver au moins sur un pied d'égalité avec les autres.

Si le répondant est d'accord avec la phrase 3, il est, de toute évidence, également d'accord avec les phrases 2 et 3. L'échelle de Rosenberg sur l'estime de soi compte 10 questions.

Les questions sont parfois formulées positivement, comme les trois questions précédentes et elles sont parfois formulées négativement, p. ex., « Je ne suis pas capable de faire les choses aussi bien que les autres personnes ». Les questions sont organisées de façon à progresser en continu à partir des premières questions qui seront acceptées, y compris par les répondants à la faible estime d'eux-mêmes jusqu'aux dernières questions, auxquelles les répondants à l'estime d'eux-mêmes élevée seront les seuls à répondre. Si une personne a été tout à fait d'accord avec la question 8 (une question pour ceux à l'estime d'eux-mêmes élevée), c'est qu'elle est d'accord avec les 7 questions qui précèdent et ainsi de suite. Il existe quatre niveaux de réponse à chaque question, s'échelonnant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ». Un score est attribué à chaque niveau de réponse : 1 pour « Pas du tout d'accord » et 4 pour « Tout à fait d'accord ». Ces scores sont parfois inversés pour certaines questions.

Son utilisation très répandue dans les études sur les élèves, sa grande acceptation et sa simplicité d'administration rendent l'Échelle de Rosenberg particulièrement utile pour cette étude.

L'*Échelle de la responsabilité sociale et personnelle* et l'*Échelle de l'estime de soi* de Rosenberg ont été sélectionnées pour leur facilité d'utilisation et leur fiabilité. Un questionnaire démographique général a été employé à côté de ces deux échelles, pour que les répondants décrivent plusieurs aspects du programme d'apprentissage par le service communautaire ou du service communautaire auxquels ils ont participé pendant les douze mois précédents et leurs projets de service communautaire pour les douze prochains mois. Les précisions démographiques ont apporté les informations nécessaires pour répartir les résultats du questionnaire en fonction de leurs variables indépendantes respectives.

Distribution du questionnaire

Ces questionnaires ont été distribués à plusieurs endroits. Des formulaires de consentement parental ont été distribués avant les questionnaires à chacun de ces lieux. Les élèves dont le formulaire de consentement parental avait été complété ont été les seuls à compléter un questionnaire. Les questionnaires ont d'abord été distribués dans les salles de classe de dixième, onzième et douzième années de deux divisions scolaires de Winnipeg, St. James-Assiniboia et Seven Oaks. Ces deux divisions scolaires ont été sélectionnées en raison de leur approche différente du service communautaire. La division scolaire St. James-Assiniboia avait rendu obligatoires 40 heures de service communautaire pour que leurs élèves puissent obtenir leur diplôme de fin d'études. Ce bénévolat obligatoire n'était pas

en vigueur au moment de l'étude. La division scolaire Seven Oaks intègre le service communautaire à son énoncé de mission et incite les élèves à participer à la vie de la communauté, mais elle n'impose pas de service communautaire pour l'obtention du diplôme de fin d'études.

Les organismes bénévoles de tout Winnipeg ont également demandé, en plus des divisions scolaires, à leurs bénévoles inscrits dans l'une de ces trois années de compléter un questionnaire. Approximativement 1 500 élèves remplissaient les conditions requises pour remplir ce questionnaire, dans chaque division scolaire, selon les estimations. L'objectif de 25 % de cette population (750 élèves) a été poursuivi pour cette étude, mais 76 questionnaires ont été retournés au total, soit 5 % de cette population.

Traitement des questionnaires

Les réponses à chaque élément de l'*Échelle de responsabilité sociale et personnelle* et de l'échelle de Rosenberg ont été entrées dans un logiciel de statistique pour être analysées. Nous avons comparé les moyennes statistiquement en fonction des différentes populations démographiques de répondants. Les réponses aux questions plus ouvertes ont été résumées et les pourcentages des réponses fréquentes ont été répartis en tableaux, en plus de la comparaison des moyennes.

4. Résultats de l'enquête par questionnaire auprès des élèves

Informations démographiques

Les soixante-seize (76) répondants se répartissaient entre treize écoles relevant de six divisions scolaires différentes, la majorité d'entre eux (52 %) appartenant à la même division. Le taux de réponse a été estimé à environ 5 %. Dix-huit élèves étaient en neuvième année (25 %), vingt-neuf en dixième année (40 %) et quatorze en douzième année (19 %).

Vingt-neuf (29) d'entre eux étaient de sexe masculin et quarante-quatre (44) d'entre eux de sexe féminin. Soixante (60) d'entre eux venaient d'une famille

biparentale et seize (16) d'entre eux d'une famille monoparentale ou vivaient avec leur tuteur.

L'anglais était la première langue de la majorité de ces élèves, qui étaient néanmoins nombreux à parler d'autres langues chez eux. Les deuxièmes et troisièmes langues parlées chez eux étaient, par exemple, le français, le tagalog, le cantonais, le grec, l'italien, l'ukrainien, le japonais, le swahili, le panjabi et le pangasinan.

Les figures 1 à 8 font apparaître les types de bénévolat proposés aux élèves, leurs motivations à faire du bénévolat et ceux d'entre eux faisant du bénévolat pour obtenir des crédits de cours.

Figure 1 : Types d'activités bénévoles effectuées l'année d'avant 2005

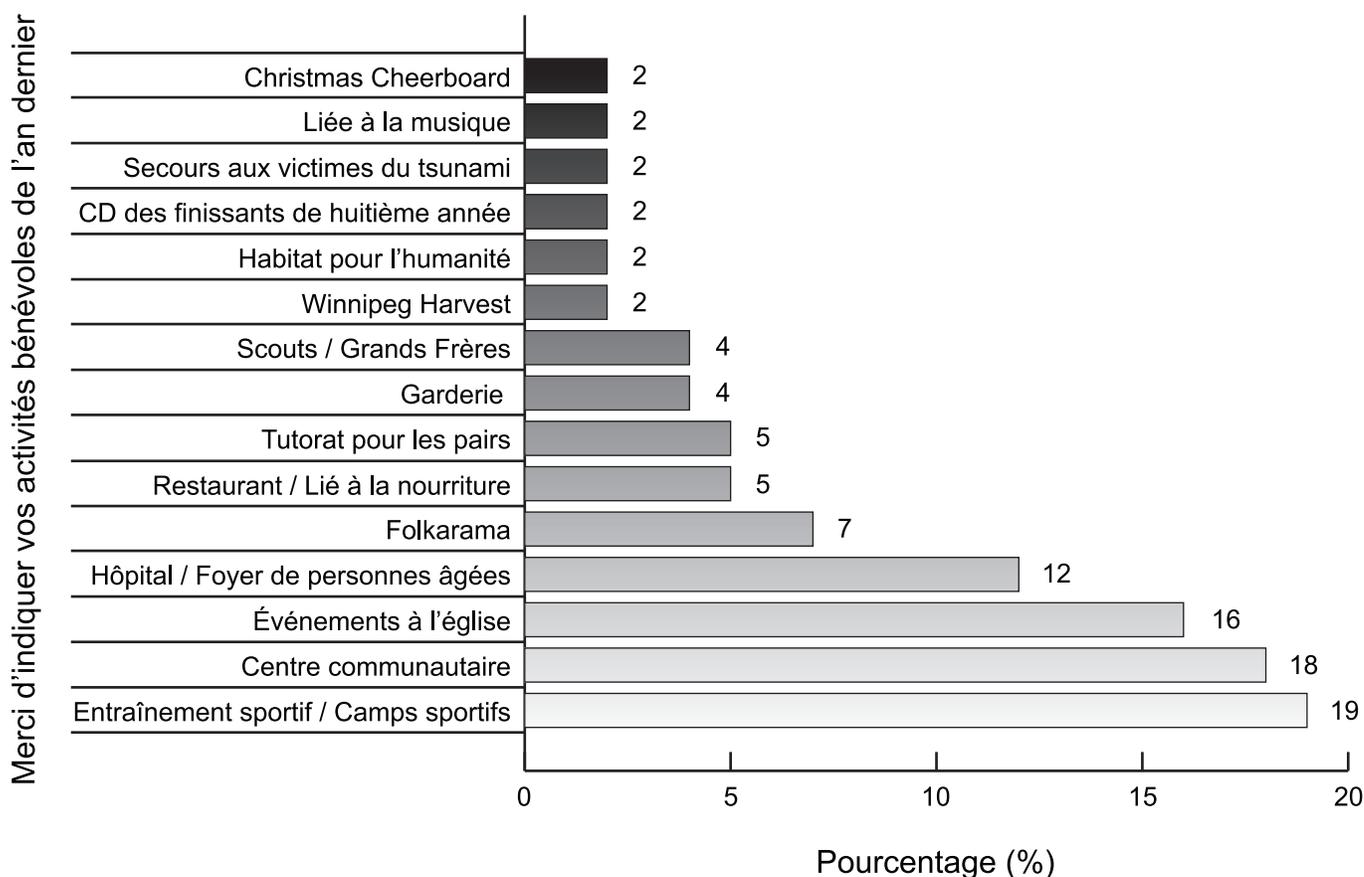


Figure 2 : Motifs du bénévolat l'année d'avant 2005

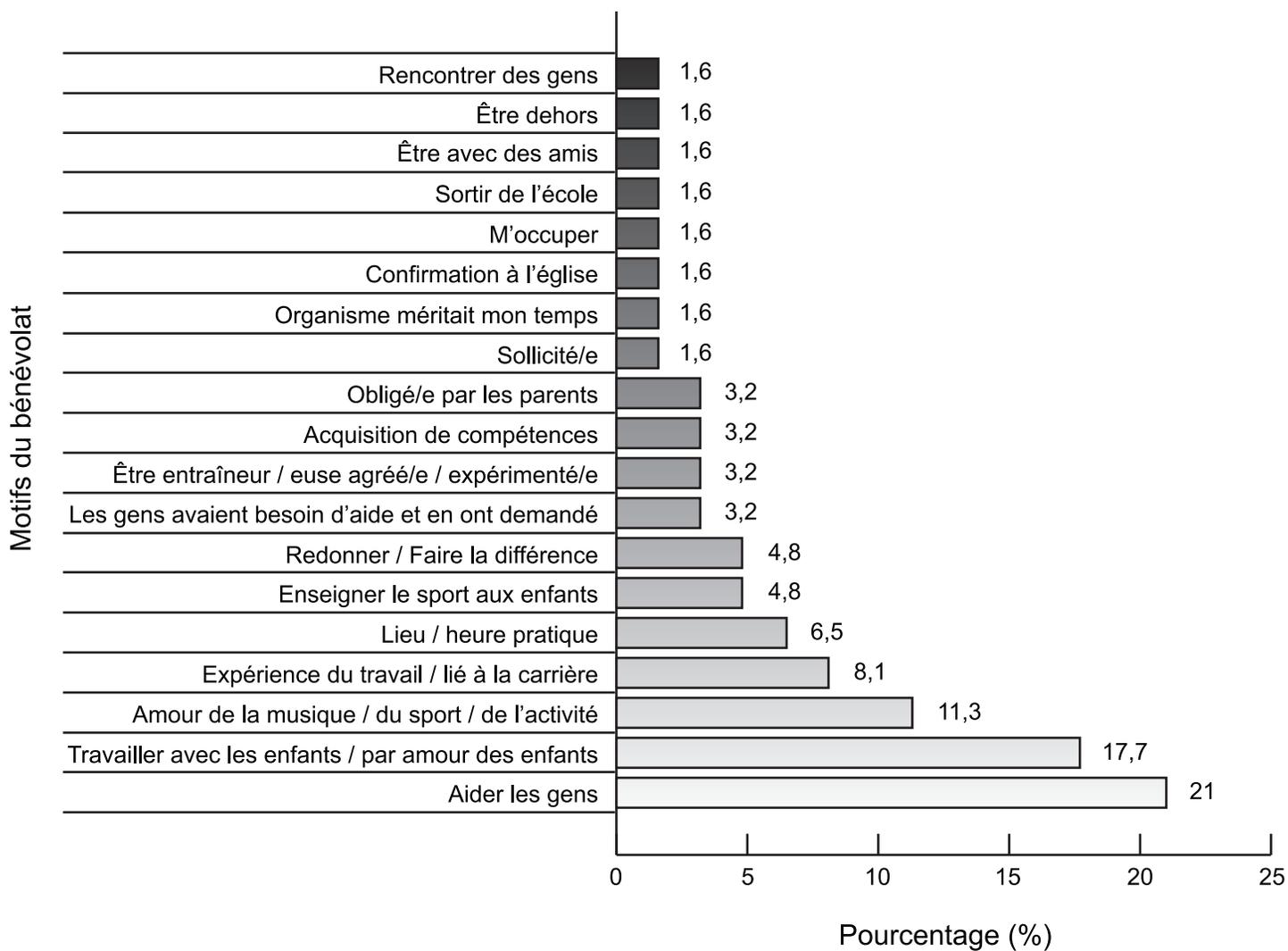


Figure 3 : Activités bénévoles actuelles

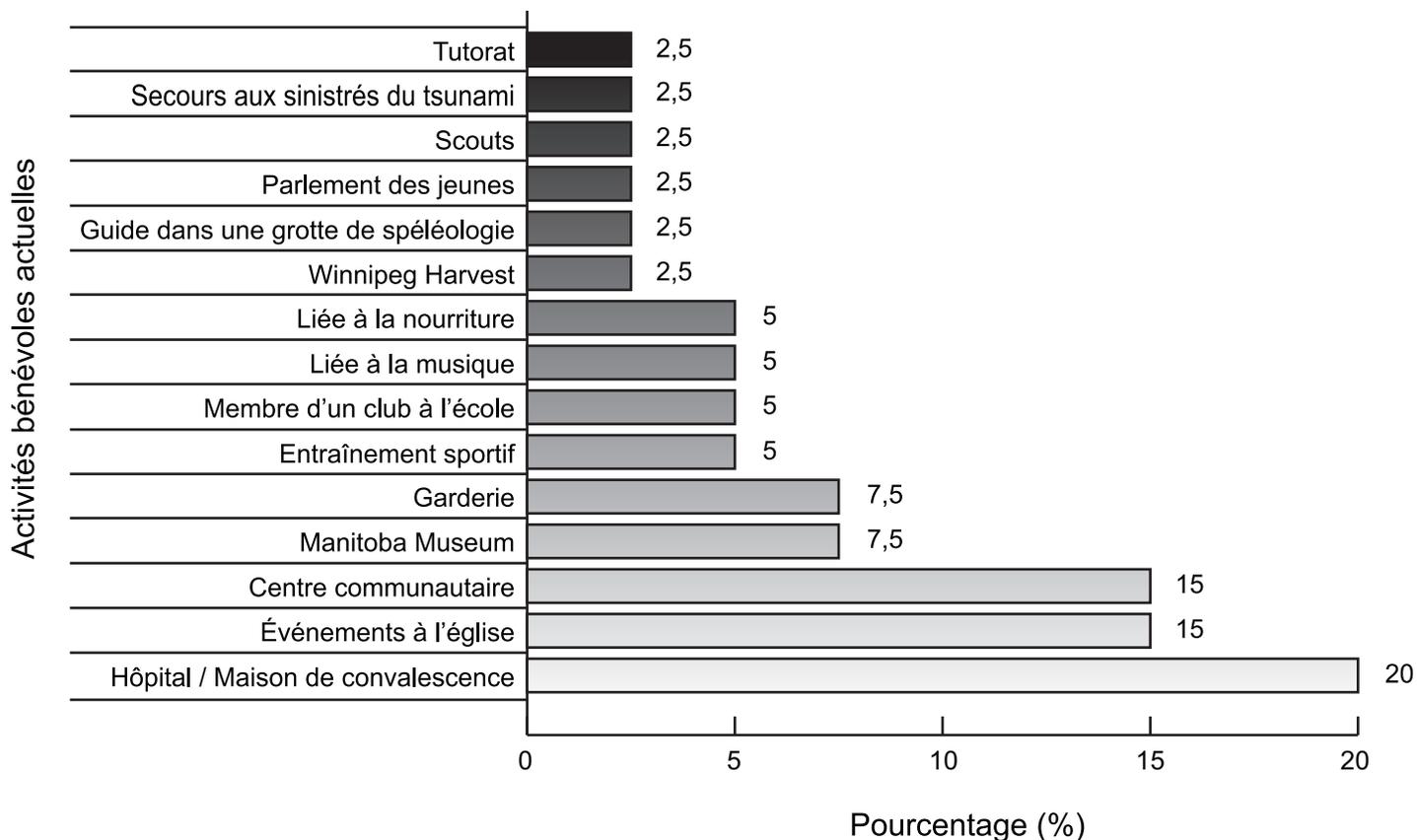


Figure 4 : Motifs des activités bénévoles actuelles

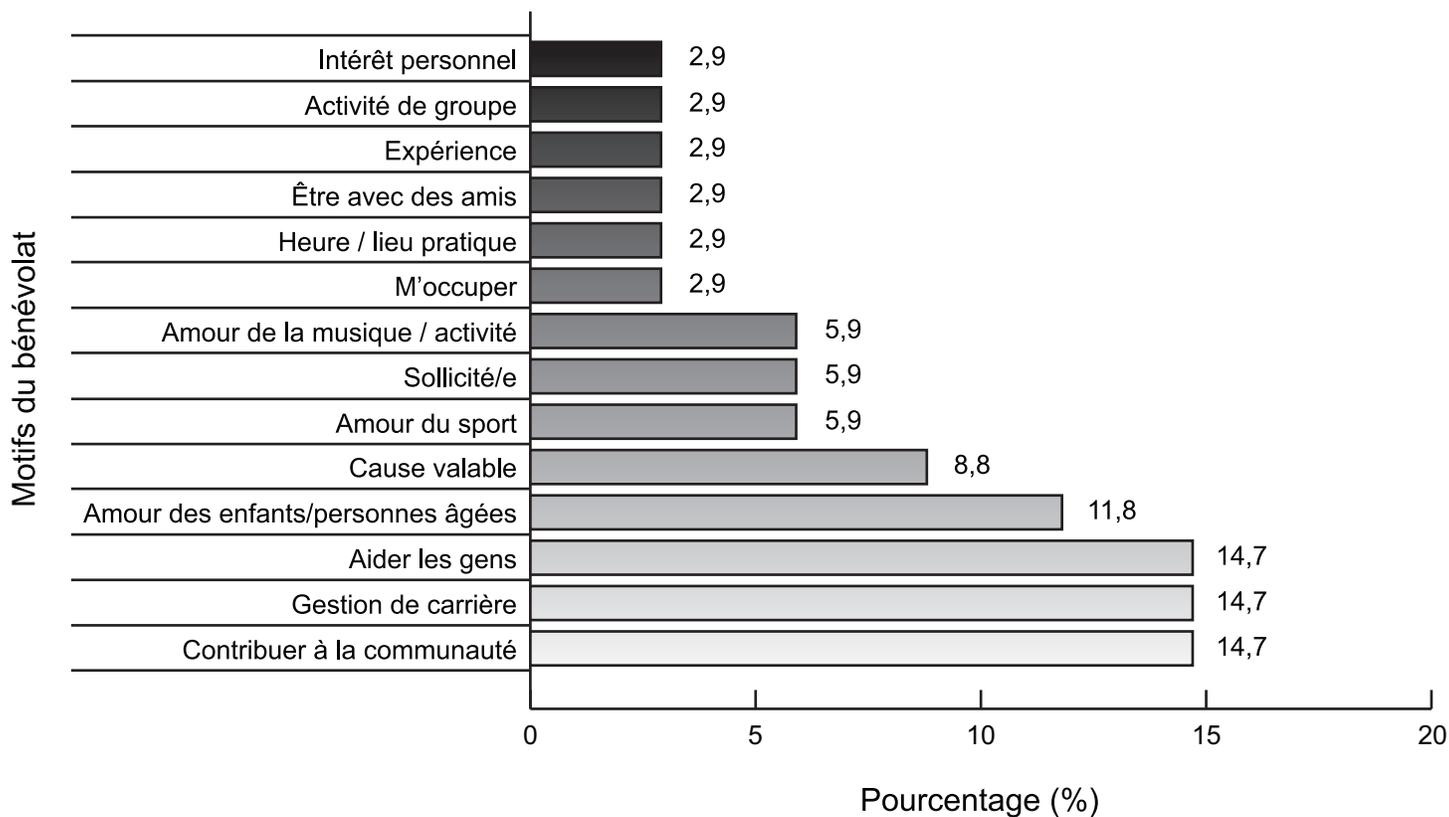


Figure 5 : Types d'activités bénévoles donnant droit à des crédits de cours l'année d'avant 2005

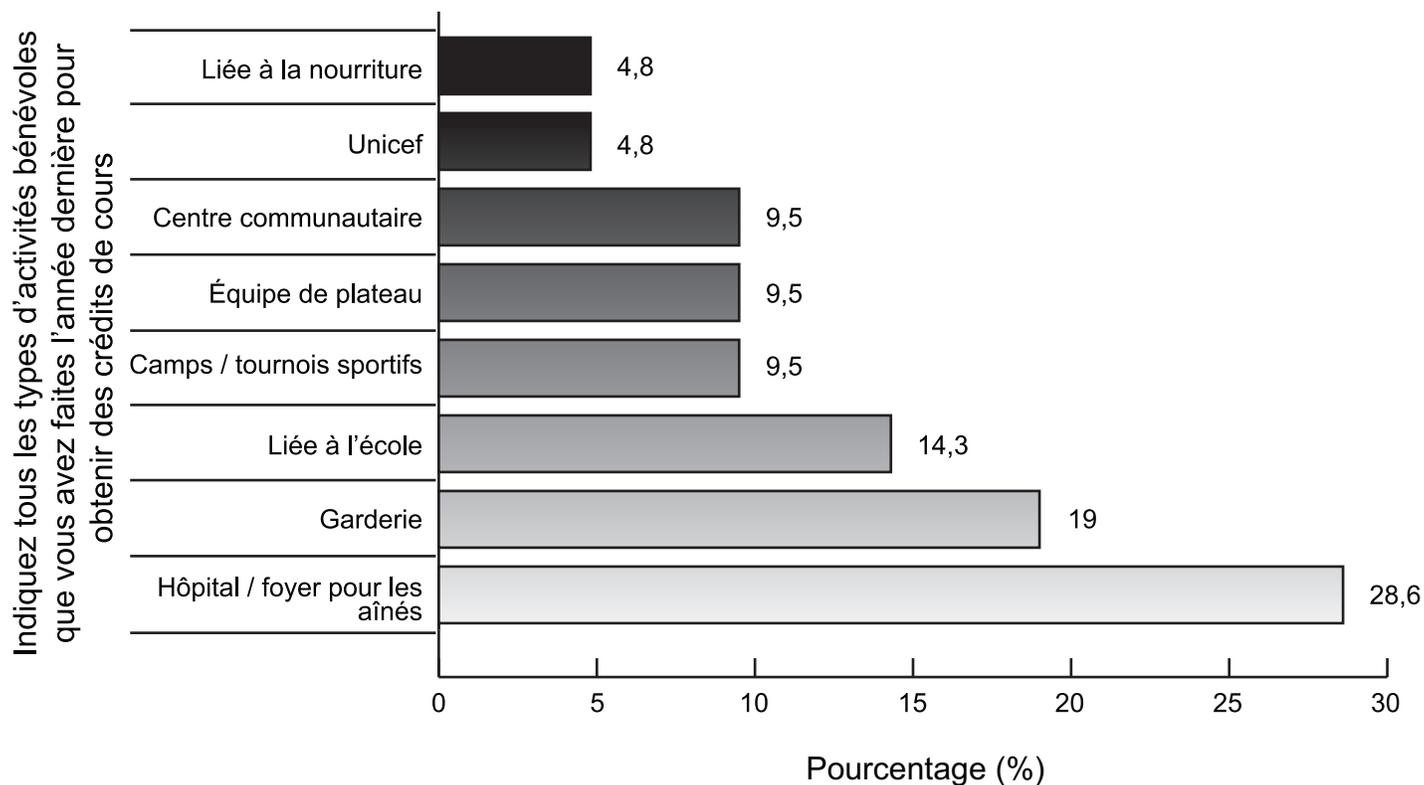


Figure 6 : Motifs du bénévolat

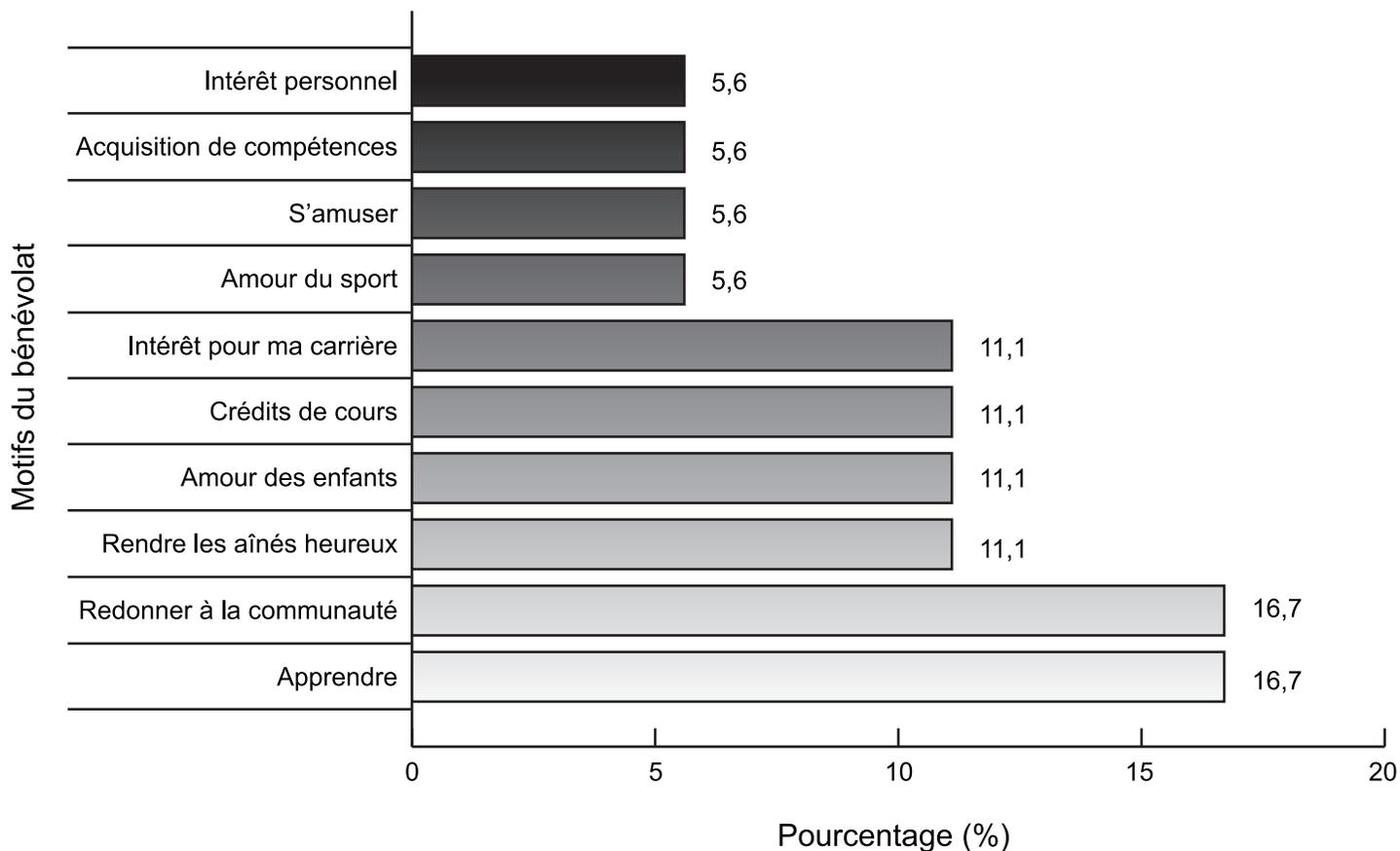


Figure 7 : Types d'activités bénévoles effectuées par les répondants pendant l'année en cours pour obtenir des crédits de cours

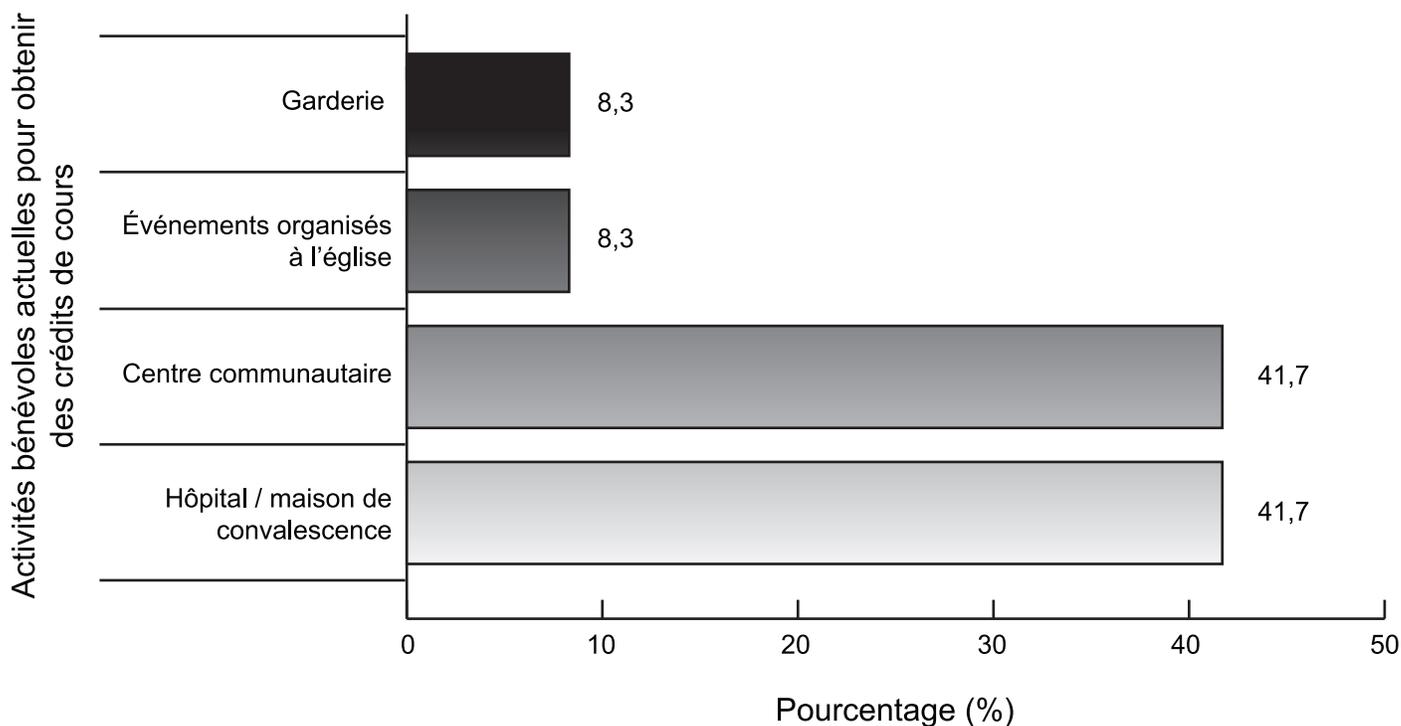
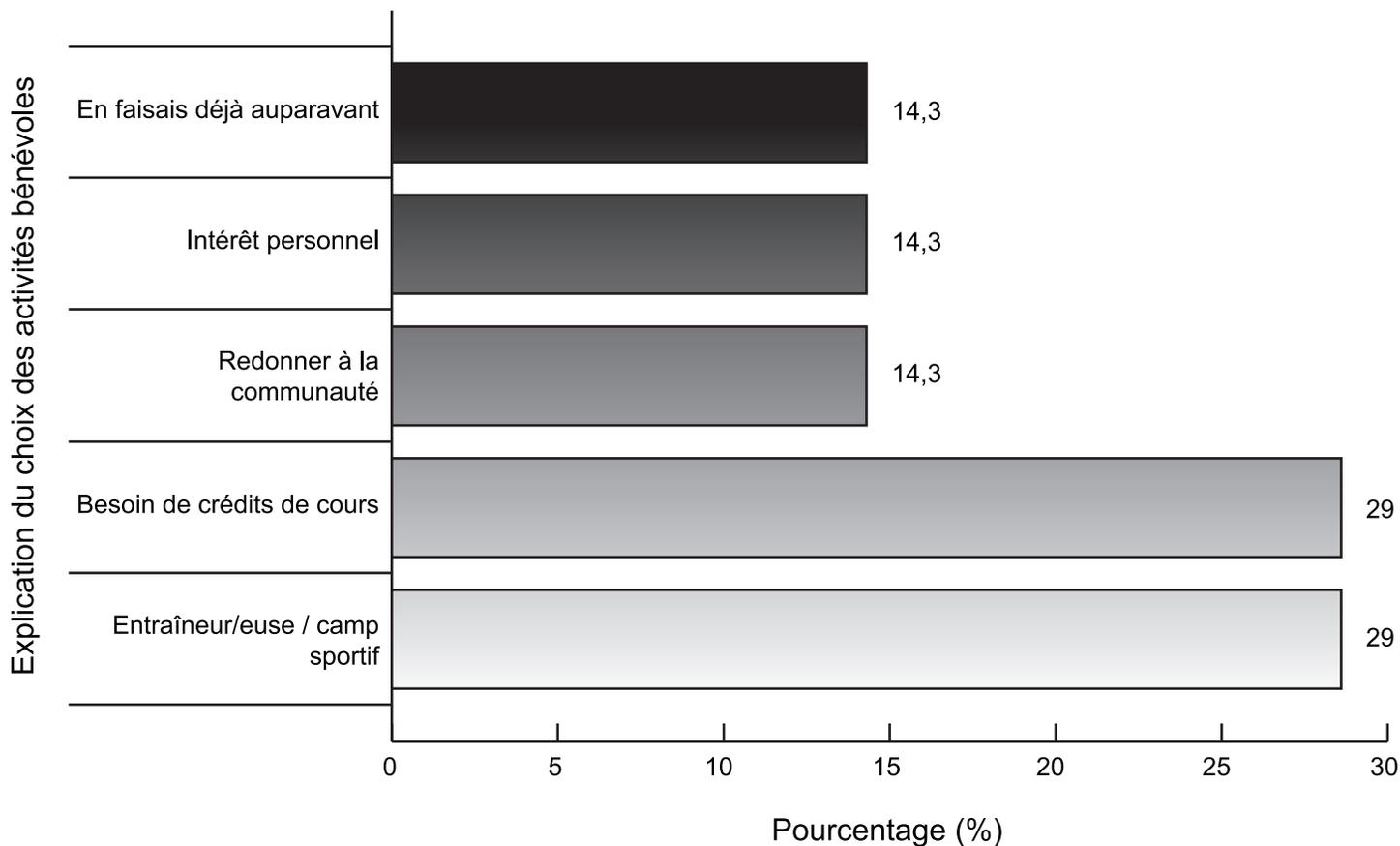


Figure 8 : Motifs du bénévolat pendant l'année en cours



Responsabilité sociale et personnelle (RSP)

Les questionnaires ont été analysés pour évaluer les différences entre les élèves qui faisaient du bénévolat au moment de l'enquête et ceux qui n'en faisaient pas, ainsi que l'incidence du bénévolat des parents sur la RSP des élèves. Les différences ont été étudiées, pour les élèves qui faisaient du bénévolat au moment de l'enquête, entre les élèves qui faisaient du bénévolat pour obtenir des crédits de cours et ceux qui faisaient du bénévolat sans chercher à obtenir de crédits de cours. Enfin, les différences entre les deux sexes ont été analysées.

Les questionnaires ont été analysés en vue de recenser d'éventuelles différences liées au sexe chez les élèves faisant du bénévolat au moment de l'enquête et ceux n'en faisant pas, chez ceux faisant du bénévolat pour obtenir des crédits de cours et ceux faisant du bénévolat sans chercher à en obtenir et, enfin, par rapport à l'influence de la participation des parents.

Des différences statistiquement significatives ont été constatées, chez les élèves qui faisaient du bénévolat au moment de l'enquête, entre les volets du bien-être social et du devoir du questionnaire (tableau 1, p. 15). Les élèves qui faisaient du bénévolat au moment de l'enquête étaient davantage attachés au bien-être social et avaient davantage le sens du devoir par rapport à la communauté. Les scores moyens ne présentaient pas de différence significative pour les trois dernières rubriques du questionnaire.

Des différences statistiquement significatives⁵ ont été constatées, chez les élèves qui faisaient du bénévolat au moment de l'enquête, entre les volets du bien-être social et du devoir du questionnaire. Ils étaient, en effet, davantage attachés au bien-être social et avaient davantage le sens du devoir à l'égard de la communauté.

Les scores moyens des élèves qui faisaient du bénévolat sans rechercher de crédits de cours étaient supérieurs dans 4 des 5 composantes de la RSP (les scores des élèves qui faisaient du bénévolat pour obtenir des crédits de cours n'étaient supérieurs que dans la composante de la *compétence*). Ces différences n'étaient toutefois pas significatives (tableau 2, p. 15).

La recherche ou la non-recherche de crédits de cours grâce au bénévolat n'entraînait aucune différence significative sur les scores de la RSP.

Des différences significatives dans la sensibilisation au bien-être social, le sens du devoir à l'égard de la communauté et l'aptitude consciente à accomplir des activités bénévoles ont été constatées entre les élèves dont les parents faisaient du bénévolat et ceux dont ce n'était pas le cas (tableau 3 : signification du bien-être social, de l'ordre de 2 %; du sens du devoir, de l'ordre de moins d'1 % et du rendement, de l'ordre de 3 %, p. 16). Les scores des élèves dont les parents faisaient du bénévolat étaient supérieurs dans les trois sous-échelles citées ci-dessus).

⁵ Prière de noter que les données présentées dans les tableaux 1 à 9 ont été analysées statistiquement grâce au test t, pour détecter la présence éventuelle de différences statistiquement significatives entre les moyennes présentées dans ces tableaux. Les valeurs t réelles ne sont pas exposées ici; c'est leur degré de signification quand les différences dépassent ce à quoi on pourrait s'attendre, à la suite d'erreurs d'échantillonnage et de variations normales dans les réponses des élèves, qui est exposé. Par exemple, si la valeur de la signification de la différence entre les scores moyens de la RSP est de 5 % dans un tableau, les différences entre les moyennes sont véritables et se vérifient pour 95 % des répondants. Si la valeur de la signification est de 1 %, la différence entre les moyennes se vérifie pour 99 % des répondants.

Tableau 1 : Différences entre les scores de RSP moyens des élèves faisant du bénévolat au moment de l'enquête et ceux n'en faisant pas.

Composantes de la RSP	Scores moyens en responsabilité sociale et personnelle		Niveau de signification
	Faisant du bénévolat au moment de l'enquête (à partir de 31 réponses)	Ne faisant pas de bénévolat (à partir de 40 réponses)	
<i>Bien-être social</i>	12,8	11,3	1 %
<i>Sens du devoir</i>	4,3	13,4	5 %
<i>Compétence</i>	9,6	9,3	NS
<i>Efficacité</i>	11,1	10,5	NS
<i>Rendement</i>	12,7	12,5	NS

Note : NS indique une absence de différence significative dans ces scores de RSP.

Tableau 2 : Différences entre les scores de RSP moyens de ceux qui font du bénévolat pour obtenir des crédits de cours et ceux qui ne cherchent pas à en obtenir.

Composantes de la RSP	Scores moyens en responsabilité sociale et personnelle		Niveau de signification
	Bénévolat pour obtenir des crédits de cours (à partir de 13 réponses)	Bénévolat, mais pas pour obtenir des crédits de cours (à partir de 16 réponses)	
<i>Bien-être social</i>	12,8	13,0	NS
<i>Sens du devoir</i>	14,3	14,4	NS
<i>Compétence</i>	9,8	9,7	NS
<i>Efficacité</i>	11,2	11,3	NS
<i>Rendement</i>	12,4	13,3	NS

Note : NS indique une absence de différence significative dans ces scores de RSP.

La participation des parents s'est révélée positive sur trois composantes de l'échelle : le bien-être social, le sens du devoir et le rendement (tableau 3). La prise de conscience sociale, le sens du devoir à l'égard de la communauté et la capacité consciente à accomplir des activités bénévoles par devoir étaient supérieurs chez les élèves dont les parents faisaient du bénévolat par rapport aux élèves dont les parents n'en faisaient pas.

Des différences significatives dans les scores moyens ont été constatées entre les sexes. Les scores moyens des jeunes filles étaient significativement supérieurs dans les rubriques du bien-être social, du sens du devoir et du rendement (la signification du bien-être social était de l'ordre de 5 %; celle du sens du devoir, de l'ordre de 3 % et celle du rendement, de l'ordre de 1%). Les scores moyens des jeunes filles étaient systématiquement supérieurs à ceux des

jeunes gens. De plus, les scores moyens des jeunes filles étaient également supérieurs dans les deux autres rubriques, mais sans que cette différence soit significative par rapport aux jeunes gens (tableau 4, p. 17)

Des différences significatives liées au sexe ont été constatées dans trois composantes de la RSP : le bien-être social, le sens du devoir et le rendement. La prise de conscience sociale, le sens du devoir à l'égard de la communauté et l'aptitude consciente à l'accomplissement d'actions bénévoles par devoir étaient supérieurs chez les jeunes filles à ceux de leurs homologues masculins (tableau 4, p. 17).

Tableau 3 : Différences entre les scores de RSP moyens des élèves dont les parents font du bénévolat et de ceux dont les parents n'en font pas.

Composantes de la RSP	Scores moyens en responsabilité sociale et personnelle		Niveau de signification
	Parents font du bénévolat (à partir de 13 réponses)	Parents ne font pas de bénévolat (à partir de 16 réponses)	
<i>Bien-être social</i>	12,5	11,0	2 %
<i>Sens du devoir</i>	14,6	12,7	1 %
<i>Compétence</i>	9,5	9,2	NS
<i>Efficacité</i>	10,7	10,8	NS
<i>Rendement</i>	13,1	11,7	3 %

Note : NS indique une absence de différence significative dans ces scores de RSP.

Tableau 4 : Différence moyenne entre les scores de RSP des élèves bénévoles de sexe féminin et de sexe masculin.

Composantes de la RSP	Jeunes gens (à partir de 29 réponses)	Jeunes filles (à partir de 44 réponses)	Niveau de signification
<i>Bien-être social</i>	11,3	12,5	5 %
<i>Sens du devoir</i>	12,9	14,3	3 %
<i>Compétence</i>	8,9	9,7	NS
<i>Efficacité</i>	10,5	11,0	NS
<i>Rendement</i>	11,5	13,1	1 %

Note : NS indique une absence de différence significative dans ces scores de RSP.

Tableau 5 : Comparaison entre les scores de RSP moyens des élèves de sexe masculin faisant du bénévolat pour obtenir des crédits de cours et ceux faisant du bénévolat sans recevoir de crédits de cours.

Élèves de sexe masculin				
Composantes de la RSP	Bénévolat pour obtenir des crédits de cours	Nombre	Moyenne	Niveau de signification
<i>Bien-être social</i>	Oui	4	13,2	5 %
	Non	18	10,8	
<i>Sens du devoir</i>	Oui	4	15,0	2 %
	Non	19	12,5	
<i>Compétence</i>	Oui	4	8,5	NS
	Non	17	9,0	
<i>Efficacité</i>	Oui	4	10,2	NS
	Non	18	10,6	
<i>Rendement</i>	Oui	4	11,5	NS
	Non	15	11,5	

Note : NS indique une absence significative de différence entre les scores de RSP de ceux qui reçoivent des crédits et de ceux qui n'en reçoivent pas.

Tableau 6 : Comparaison entre les scores de RSP moyens des élèves de sexe féminin faisant du bénévolat pour obtenir des crédits de cours et celles faisant du bénévolat sans recevoir de crédits de cours.

Élèves de sexe féminin				
Composantes de la RSP	Bénévolat pour obtenir des crédits de cours	Nombre	Moyenne	Niveau de signification
<i>Bien-être social</i>	Oui	25	12,8	NS
	Non	15	12,0	
<i>Sens du devoir</i>	Oui	24	14,2	NS
	Non	15	14,5	
<i>Compétence</i>	Oui	25	9,8	NS
	Non	15	9,5	
<i>Efficacité</i>	Oui	24	11,3	NS
	Non	15	10,5	
<i>Rendement</i>	Oui	25	12,9	NS
	Non	13	13,5	

Note : NS indique une absence significative de différence entre les scores de RSP de celles qui reçoivent des crédits et de celles qui n'en reçoivent pas.

Tableau 7 : Différences dans les scores de RSP moyens en fonction des niveaux de rendement scolaire.

Composantes de la RSP	Rendement scolaire	Taille de l'échantillon	Moyenne	Niveau de signification
<i>Social Welfare</i>	A-B	27	11,3	3 %
	C ou inférieur	33	12,6	
<i>Duty</i>	A-B	28	13,2	1 %
	C ou inférieur	32	14,4	
<i>Competency</i>	A-B	26	9,0	NS
	C ou inférieur	33	9,7	
<i>Efficacy</i>	A-B	27	10,4	NS
	C ou inférieur	32	11,2	
<i>Performance</i>	A-B	25	12,2	NS
	C ou inférieur	30	13,0	

Note : NS indique une absence de différence significative dans ces scores de RSP.

Une analyse complémentaire a été effectuée pour comprendre les différences de RSP susceptibles d'exister entre les deux sexes. Les élèves de sexe féminin et de sexe masculin ont été analysés séparément dans le cadre de la comparaison entre les élèves qui faisaient du bénévolat au moment de l'enquête sans obtenir de crédits de cours et ceux faisant du bénévolat au moment de l'enquête et recevant des crédits de cours. Les résultats de ces comparaisons sont présentés dans les tableaux 5 (p. 17) et 6 (p. 18). Il faut cependant noter que les échantillons utilisés pour certaines parties de cette analyse étaient inférieurs au minimum obligatoire de 10 élèves, surtout pour les répondants de sexe masculin. Certaines de ces comparaisons n'ont, par conséquent, pas été effectuées ou elles exigent des recherches complémentaires, à partir d'un échantillon plus important, pour obtenir des résultats fiables.

Les scores moyens des élèves de sexe masculin qui faisaient du bénévolat pour obtenir des crédits de cours, au moment de l'enquête, étaient significativement supérieurs dans les rubriques du bien-être social et du sens du devoir de la RSP. Il faut toutefois noter la faible importance du nombre d'élèves de sexe masculin faisant du bénévolat au moment de l'enquête pour obtenir des crédits de cours, ce qui peut se répercuter sur la validité de l'analyse statistique. Il n'existait aucune différence significative entre les scores moyens des élèves de sexe féminin qui faisaient du bénévolat pour obtenir des crédits de cours, au moment de l'enquête, et celles qui n'étaient pas dans ce cas.

Aucune différence significative n'a été constatée entre les scores de la RSP des jeunes filles, pour aucune des variables, qu'elles fassent du bénévolat au moment de l'enquête ou non, qu'elles fassent du bénévolat pour obtenir des crédits de cours ou non, ou que leurs parents fassent du bénévolat ou non.

Le nombre de répondants de sexe masculin était insuffisant pour obtenir des résultats valides pour certaines rubriques.

Rendement scolaire

La sensibilisation au bien-être social et le sens du devoir à l'égard de la communauté étaient significativement supérieurs chez les élèves aux résultats égaux ou inférieurs à C (tableau 7, p. 18).

Milieu familial

Aucune différence significative n'a été constatée par rapport aux variables démographiques liées à la langue parlée à la maison et à l'ALS. Il convient toutefois de noter que la taille de l'échantillon était inférieure au minimum obligatoire de 10 élèves pour certaines de ces variables et que les résultats ont, par conséquent, pu être faussés.

L'insuffisance de la taille des échantillons n'a pas permis de vérifier les différences entre les scores moyens de la RSP en fonction de la langue parlée en famille et du statut éventuel de langue seconde de l'anglais.

Questionnaire sur l'estime de soi de Rosenberg

Les scores cumulatifs de l'échelle de Rosenberg ont été calculés pour chaque répondant, puis les scores moyens pour différentes catégories de répondants (ces catégories ont été définies en fonction du sexe, du bénévolat éventuel des parents, du bénévolat pour obtenir des crédits de cours, etc.). Aucune différence significative ne s'est dégagée de l'analyse statistique de la comparaison des moyennes pour les différentes populations.

Aucune différence significative n'a été constatée dans les données comparatives des scores moyens pour les différentes populations (définies selon le sexe, la participation des parents, le bénévolat pour obtenir des crédits de cours, etc.)

Récapitulation des questions ouvertes sur le bénévolat

Huit questions ouvertes portaient sur les anciennes activités bénévoles et sur les activités bénévoles au moment de l'enquête, ainsi que sur celles effectuées pour obtenir des crédits de cours. Les activités bénévoles les plus courantes étaient liées au sport ou se déroulaient à l'église ou au centre communautaire local. Les élèves ont donné de

nombreuses raisons pour expliquer leur bénévolat, telles que « redonner à la communauté » et « aider les gens », qui traduisaient un sens élevé des responsabilités sociales. Les élèves qui faisaient du bénévolat pour obtenir des crédits de cours, comme ceux qui en faisaient sans obtenir de crédits de cours ont donné les mêmes réponses. Le développement personnel motivait également les élèves à faire du bénévolat. Tous les élèves qui ont répondu aux questions ouvertes ont cité l'expérience du travail et la gestion de carrière parmi les raisons importantes qui expliquaient leur bénévolat.

Une autre observation se dégage de cet ensemble de données, en plus des types d'activités bénévoles et des motifs du bénévolat : les élèves étaient moins nombreux à faire du bénévolat pendant l'année de l'enquête. La catégorie des élèves ayant fait du bénévolat l'année d'avant comptait cinquante-sept élèves (57), mais ils n'étaient que 40 à faire du bénévolat l'année de l'enquête. Ce constat s'applique également à ceux qui faisaient du bénévolat pour obtenir des crédits de cours. Vingt et un élèves appartenaient à la catégorie de ceux ayant fait du bénévolat pour obtenir des crédits de cours l'année d'avant et les élèves dans ce cas n'étaient que douze l'année de l'enquête.

Tableau 8 : Différences entre les scores de RSP moyens en fonction de la langue parlée à la maison.

Composantes de la RSP	Langue parlée à la maison	Nombre	Moyenne	Niveau de signification
<i>Bien-être social</i>	Seulement anglais	6	11,3	NS
	Autre langue en plus	51	12,2	
<i>Sens du devoir</i>	Seulement anglais	6	12,8	NS
	Autre langue en plus	50	14,0	
<i>Compétence</i>	Seulement anglais	6	9,2	NS
	Autre langue en plus	50	9,4	
<i>Efficacité</i>	Seulement anglais	6	11,3	NS
	Autre langue en plus	50	10,7	
<i>Rendement</i>	Seulement anglais	6	10,7*	NS
	Autre langue en plus	46	12,9*	

Note : NS indique une absence de différence significative dans ces scores de RSP.

Tableau 9 : Différences entre les scores de RSP moyens de ceux pour qui l'anglais est une langue seconde (ALS) et de ceux pour qui ce n'est pas le cas.

Composantes de la RSP	ALS	Nombre	Moyenne	Niveau de signification
<i>Bien-être social</i>	Oui	4	12,5	NS
	Non	58	12,0	
<i>Sens du devoir</i>	Oui	4	14,0	NS
	Non	58	13,8	
<i>Compétence</i>	Oui	4	9,5	NS
	Non	57	9,4	
<i>Efficacité</i>	Oui	4	10,7	NS
	Non	57	10,8	
<i>Rendement</i>	Oui	4	11,5	NS
	Non	53		

Note : NS indique une absence de différence significative dans ces scores de RSP.

5. Discussion

Responsabilité sociale

Les élèves de cette étude qui faisaient du bénévolat pendant l'année en cours avaient une plus grande conscience sociale et un plus grand sens de leur devoir à l'égard de la communauté que les élèves qui ne faisaient pas de bénévolat au moment de l'enquête. Ces constatations sont conformes à celles d'autres travaux de recherche sur l'incidence du bénévolat sur le bien-être social (McLellan et Youniss, 2001; Scales, Blyth, Berkas et Kielsmeier, 2000). Toutefois, les élèves qui faisaient du bénévolat pour obtenir des crédits de cours ne présentaient pas de différences significatives par rapport à ceux faisant du bénévolat pour d'autres raisons. Cette constatation donne également du poids à l'argument de McLellan et Youniss (2001), selon lequel le caractère obligatoire du bénévolat (comme c'est le cas quand il faut effectuer des activités bénévoles pour obtenir son diplôme de fin d'études) ou facultatif n'a aucune importance. Ce résultat exige toutefois un complément d'analyse parce que c'est peut-être l'hétérogénéité de cet échantillon composé de bénévoles et de non-bénévoles qui explique cette absence de différence significative. Une question se pose, par exemple, à partir de cette constatation : « Existe-t-il une différence entre les élèves qui font du bénévolat pour obtenir des crédits de cours et qui, sans cela n'auraient pas fait de bénévolat, et ceux qui auraient fait du bénévolat avec ou sans crédits de cours? » La réponse à cette question serait très utile pour les éducateurs qui mettent sur pied des programmes scolaires d'apprentissage par le service communautaire. Elle permettrait, en effet, de connaître l'incidence éventuelle des programmes d'apprentissage par le service communautaire sur le groupe d'élèves que le bénévolat n'intéressait

pas auparavant. Cette question aiderait, de plus, les responsables des divisions scolaires dans leurs décisions liées à la mise en œuvre d'un service communautaire obligatoire pour l'obtention du diplôme de fin d'études. Ce point mériterait un complément d'analyse.

La conscience sociale et le sens du devoir à l'égard de la communauté étaient plus développés chez les élèves qui faisaient du bénévolat au moment de l'enquête que chez ceux qui n'étaient pas dans ce cas. Ces constatations sont conformes à celles d'autres travaux de recherche sur l'incidence du bénévolat sur le bien-être social (McLellan et Youniss, 2001; Scales, Blyth, Berkas et Kielsmeier, 2000).

Une autre constatation est conforme à celles de McLellan et Youniss (2001) : l'absence de différence significative entre les scores de RSP moyens des élèves qui faisaient du bénévolat pour obtenir des crédits de cours et ceux qui en faisaient sans obtenir de crédits de cours. C'est peut-être l'hétérogénéité de cet échantillon composé de bénévoles et de non-bénévoles qui explique cette absence de différence significative. Il existe peut-être une différence entre les élèves qui font du bénévolat pour obtenir des crédits de cours et qui, sans cela n'auraient pas fait de bénévolat, et ceux qui auraient fait du bénévolat avec ou sans crédits de cours. Ce point mériterait un complément d'analyse.

La question du choix est un autre facteur qui se répercute sur la comparaison entre les élèves qui font du bénévolat en dehors de l'école et ceux qui en font pour obtenir des crédits de cours. Les cours pour lesquels le bénévolat donne droit à des crédits sont, au Manitoba, des cours facultatifs que l'élève peut, par conséquent, décider de suivre ou de ne pas

suivre. Cette situation est différente de celles d'autres provinces où les élèves sont tenus d'accomplir 40 heures de service pour pouvoir obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires. Le degré de choix peut cependant être assez important pour que ces activités bénévoles liées à la scolarité n'apparaissent pas obligatoires aux yeux des élèves, ce qui n'entraînerait donc aucune conséquence. Un complément d'analyse permettrait de comparer utilement les élèves faisant du bénévolat pour obtenir des crédits de cours facultatifs et ceux tenus de faire du bénévolat.

Les conséquences éventuelles du caractère obligatoire ou facultatif du bénévolat pourraient être évaluées d'une autre façon, en comparant les élèves qui font du bénévolat pour obtenir des crédits pour des cours facultatifs et ceux qui sont tenus de faire du bénévolat pour obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires. Le bénévolat donne droit à des crédits de cours dans ces deux situations, mais le degré de choix est différent.

Le bénévolat ne se répercutait apparemment pas sur les composantes d'efficacité ou de compétence de l'*Échelle de la responsabilité sociale et personnelle*. Cet état de fait semble donner du poids aux conclusions tirées de l'*Échelle de l'estime de soi* de Rosenberg, qui n'a mesuré aucune différence significative dans ces domaines. Comme les travaux de recherche antérieurs sur les attitudes par rapport au bénévolat à l'aide de l'*Échelle de la RSP* se sont appuyés sur les scores totaux et non sur les scores de chacune des sous-échelles, il est impossible de se livrer à des comparaisons.

La majorité des travaux de recherche sur le bénévolat des élèves ont porté sur les attitudes par rapport au bénévolat, en tenant peu compte des facteurs externes susceptibles de les influencer. La participation des parents est un des facteurs externes que nous avons analysés dans le cadre de cette étude. Selon les constatations de cette étude, la participation des parents au bénévolat exerce une incidence positive sur la prise de conscience des questions de bien-être social par les répondants, ainsi que sur leur sens des responsabilités à l'égard de la communauté. Des recherches futures pourraient comparer les élèves qui feraient du bénévolat, avec ou sans crédits de cours et ceux qui ne font du bénévolat que pour les crédits de cours, pour déterminer si cette influence s'applique également à ces derniers.

Sexe

Plus d'élèves de sexe féminin ont répondu à ce questionnaire que d'élèves de sexe masculin. Selon la recherche dans ce domaine, les différences liées au sexe donnent à penser que les femmes sont plus susceptibles de faire du bénévolat que les hommes. Les femmes qui font du bénévolat sont plus conscientes des questions de bien-être social et leur sens de la communauté est également supérieur à celui des hommes. Aucune différence liée au sexe n'a néanmoins été constatée entre ceux qui faisaient du bénévolat pour obtenir des crédits de cours et ceux qui en faisaient sans obtenir de crédit de cours. Les conclusions de cette étude sont conformes à celles d'Hamilton et Finzel (1988) qui ont constaté que les scores globaux de RSP s'amélioraient davantage chez les élèves de sexe féminin que chez les élèves de sexe masculin participant à un programme d'apprentissage par le service communautaire. Le score des élèves de sexe féminin était néanmoins

supérieur dans cette étude, pour le bien-être social et le sens du devoir. Les résultats de l'échantillon de répondants de sexe masculin ne peuvent donner lieu à aucun commentaire, à cause de l'insuffisance de sa taille.

Rendement scolaire

Les constatations liées au rendement scolaire sont très instructives. Les élèves qui ont déclaré des moyennes scolaires de C ou inférieures à C étaient plus conscients des questions de bien-être social et avaient un plus grand sens du devoir à l'égard de la communauté. Les études antérieures liées au rendement scolaire ont analysé les effets des programmes d'apprentissage par le service communautaire sur l'assiduité scolaire et la moyenne pondérée cumulative (Shumer, 1994). Shumer a constaté l'influence positive de la participation à un programme d'apprentissage par le service communautaire sur l'assiduité et la MPC. Pour ce qui concerne cette étude, un complément d'analyse serait nécessaire pour savoir si les élèves à la MPC basse et au sens des responsabilités sociales plus élevé obtiennent des résultats plus bas quand ils ne participent pas à des activités bénévoles.

Milieu familial

Trois autres facteurs liés au milieu familial ont été étudiés dans ce travail de recherche, en plus de la participation des parents au bénévolat : la structure familiale, la langue parlée à la maison et l'ALS. Il n'existait aucune différence significative entre les jeunes de famille biparentale et ceux de famille mono-parentale ou placés sous la responsabilité d'un tuteur. Les répondants de cette étude présentaient une diversité linguistique et la majorité des élèves parlaient plusieurs langues chez eux. À vrai dire, les répondants qui ne parlaient que l'anglais étaient si peu nombreux que nous n'avons pas pu effectuer de comparaisons valables. C'est également vrai des élèves qui ont déclaré que l'anglais était leur langue seconde : les répondants étaient trop peu nombreux pour comparer valablement ceux pour qui l'anglais était une langue seconde et les autres qui n'étaient pas dans ce cas. Les échantillons devraient donc être beaucoup plus importants pour constater l'incidence éventuelle du statut de langue seconde de l'anglais sur les scores de RSP des élèves concernés.

Cette étude a tenté de combler le manque d'analyse des facteurs externes susceptibles d'intervenir dans les effets du bénévolat. Pour ce qui concerne l'anglais langue seconde (ASL) et l'anglais quand il est l'unique langue parlée à la maison, l'insuffisance de la taille des échantillons a empêché les comparaisons valables. Bien qu'on parlait anglais chez eux, les répondants étaient peu à ne parler qu'anglais. Et quand on parlait plusieurs langues chez eux, les répondants pour qui l'anglais était une langue seconde étaient peu nombreux.

Les chiffres permettaient d'évaluer l'incidence de la structure familiale sur le bénévolat, mais aucune différence significative n'a été constatée entre les familles biparentales et les familles monoparentales ou celles où le chef de famille est un tuteur ou une tutrice.

Estime de soi

Aucune différence n'a été constatée dans l'estime de soi entre les sexes, entre ceux faisant du bénévolat au moment de l'enquête et ceux n'en faisant pas, entre ceux qui faisaient du bénévolat pour obtenir des crédits de cours et ceux en faisant pour d'autres raisons. Il existe une forte corrélation entre ces constatations et les sous-échelles de l'Échelle de la responsabilité sociale et personnelle liées à la responsabilité personnelle et qui n'ont fait apparaître aucune différence. Le bénévolat semble donc sans effet sur le sens des responsabilités et l'estime de soi qui lui est liée, chez les élèves. Un échantillon d'élèves plus important serait néanmoins nécessaire pour confirmer cette constatation.

Motivations du bénévolat

Brock (2001) définit ainsi les deux raisons les plus courantes pour institutionnaliser le bénévolat (il s'agirait, dans le contexte du Manitoba, du bénévolat donnant droit à des crédits de cours). Une de ces raisons est humanitaire et repose sur l'argument selon lequel l'instauration du bénévolat obligatoire développe le sens des responsabilités sociales. L'autre raison est utilitaire et repose sur l'argument selon lequel l'instauration du bénévolat obligatoire améliore les compétences professionnelles. Les raisons les plus souvent citées dans le cadre de l'Enquête de 2000 sur le don, le bénévolat et la participation (ENDBP) pour justifier le bénévolat étaient utilitaires. Les répondants de cette étude qui

avaient fait du bénévolat avant 2005 ont été 25 % à citer une raison plus humanitaire pour justifier leur bénévolat : « aider les gens ». Quinze pour cent (15 %) d'entre eux ont donné une raison utilitaire. Les élèves faisant du bénévolat au moment de l'enquête ont été environ 30 % à citer des raisons humanitaires et 15 %, par comparaison, à donner une raison utilitaire pour justifier leur bénévolat. Ainsi, dans le cadre de cette étude, les raisons humanitaires prédominent à la fois dans le groupe d'anciens bénévoles et dans celui des élèves faisant du bénévolat au moment de l'enquête. De plus, le pourcentage de répondants citant des raisons humanitaires a augmenté par rapport à l'année passée.

Bien que le groupe de répondants ait globalement cité le plus souvent des raisons humanitaires, le sous-groupe des élèves faisant du bénévolat pour obtenir des crédits de cours a cité le plus souvent des raisons utilitaires. Soit les répondants de ce sous-groupe avaient besoin de ces crédits de cours, soit ils cherchaient à acquérir de l'expérience. La motivation à faire du bénévolat semblerait donc différente chez ceux qui font du bénévolat dans le but précis d'obtenir des crédits de cours. Cette différence de motivation ne semble toutefois pas rejaillir sur les idées liées au sens des responsabilités sociales ou à l'estime de soi, puisque ces mesures ne présentaient aucune différence entre ces deux groupes.

Difficultés méthodologiques et recommandations

L'obligation d'obtenir le consentement des parents en vertu de l'*Énoncé de politique des trois conseils sur le Code d'éthique de la recherche avec des êtres humains* est ce qui rend l'obtention d'un échantillon important d'élèves du palier secondaire la plus difficile. Une fois en possession de ce consentement en bonne et due forme, notre équipe de recherche a fait l'essai de trois méthodes de distribution du questionnaire. La première méthode a consisté à passer dans les salles de classe ou à participer à une assemblée des élèves d'une école secondaire pour leur parler de l'enquête en cours. Le formulaire de consentement était ensuite joint aux questionnaires pour que les questionnaires dûment remplis et accompagnés du formulaire de consentement signé des parents soient remis au professeur titulaire. Cette méthode de distribution est celle qui a donné les moins bons résultats, puisqu'elle a permis de récupérer moins de 5 % des questionnaires retournés. La deuxième méthode de distribution a consisté à faire distribuer le questionnaire aux élèves par le professeur titulaire et à compléter les questionnaires en classe. Cette méthode a été, de loin, la plus efficace pour disposer d'un grand nombre de répondants au sein d'une école. Environ 70 % des questionnaires retournés ont été récupérés grâce à cette méthode. Enfin, la troisième méthode a consisté à distribuer le questionnaire à divers organismes faisant appel à de jeunes bénévoles et à leur fournir des enveloppes préaffranchies pour le

retour des questionnaires. Cette méthode a donné d'assez bons résultats et a permis de récupérer 25 % des questionnaires retournés. C'est donc l'expérience de ce travail de recherche qui nous permet de recommander la deuxième méthode dans les prochaines recherches sur le bénévolat chez les jeunes d'âge à fréquenter le palier secondaire.

De plus, les méthodes employées pour distribuer les questionnaires n'ont pas permis de recruter d'élèves à *risque*, bénévoles ou non-bénévoles, pour compléter le questionnaire. Aucun répondant ne correspondait à nos critères de définition des élèves à *risque* du point de vue scolaire (présentant plus de deux des facteurs de risque définis dans la littérature). Il serait peut-être possible d'obtenir des informations de la part d'élèves pouvant être considérés comme à risque du point de vue scolaire en s'adressant personnellement aux enseignants et en organisant soit une entrevue individuelle, soit une entrevue collective avec les élèves ainsi identifiés. Cette méthode permettrait peut-être aux gestionnaires de bénévoles de se renseigner utilement sur les méthodes à employer pour motiver et mieux desservir cette population de bénévoles éventuels.

Nos méthodes ne nous ont pas permis de recruter des élèves à *risque*, bénévoles ou non-bénévoles. C'est peut-être en nous adressant aux enseignants pour identifier les élèves dans ce cas, puis en nous informant grâce à des entrevues, que nous pourrions mieux entrer en relation avec ce groupe d'élèves.

6. Bibliographie

- Brock, K. « Promoting voluntary action and civil society through the state », *ISUMA, Canadian Journal of Policy Research*, 2001, vol. 2, no 2, p. 53-61. Consulté pour la dernière fois le 7 septembre 2005 à l'URL suivante : <http://www.isuma.net/v02n02/brock/brock_e.pdf>.
- Conrad, D. et Hedin, D. *Instruments and Scoring Guide of the Experiential Education Evaluation Project*, Minneapolis, St. Paul: University of Minnesota, Center for Youth Development and Research, 1981.
- Hall, M., McKeown, L. et Roberts, K. *Canadiens dévoués, Canadiens engagés : Points saillants de l'Enquête canadienne sur le don, le bénévolat et la participation*, Toronto, Centre canadien de philanthropie, 2001. Consulté pour la dernière fois le 7 septembre 2005, à l'adresse URL suivante : <<http://www.statcan.ca/francais/freepub/71-542-XIF/71-542-XIF2000001.pdf>>.
- Hamilton, S. F. et Fenzel, L. M. « The impact of volunteer experience on adolescent social development: Evidence of program effects », *Journal of Adolescent Research*, 1988, vol. 3, no 1, p. 65-80.
- Howard, S., Drtzen, J. et Johnson, B. « Childhood Resilience: Review and Critique of Literature », *Oxford Review of Education*, 1999, vol. 25, no 3, p. 307-323.
- Johnson, A. et Notah, D. « Service learning: History, Literature review, and a pilot study of eighth graders », *The Elementary School Journal*, 1999, vol. 99, no 5, p. 453-468.
- Jones, F. « Community involvement: The influence of early experience », *Canadian Social Trends*, 2000, no 57, p. 15-19.
- Jones, F. « Volunteering Parents: Who Volunteers and How are Their Lives Affected? », *ISUMA, Canadian Journal of Policy Research*, 2001, vol. 2, no 2, p. 69-74. Consulté pour la dernière fois le 7 septembre 2005 à l'URL suivante : <http://www.isuma.net/v02n02/jones/jones_e.pdf>.
- Landy, S. et Tam, K. K. *Comprendre l'incidence de facteurs de risque multiple sur le développement de l'enfant à divers âges*, Ottawa, développement des Ressources humaines Canada et Statistique Canada, 1998. (numéro au catalogue : W-98-22F). Consulté pour la dernière fois le 2 février 2006, à partir de l'adresse URL suivante : <<http://www.dsc.gc.ca/fr/sm/ps/dsc/fpcr/publications/recherche/1998-000139/page00.shtml>>.
- McLellan, J. A. et Youniss, J. *Required service and the construction of youth identity*. Communication au congrès de la Society for Research in Child Development, à Minneapolis, 2001.
- McLellan, J. A. et Youniss, J. « Two systems of youth service: Determinants of voluntary and required youth community service », *Journal of Youth and Adolescence*, 2003, vol. 32 no 1, p. 47-58.

- Miller, F. « Gender differences in adolescent's attitudes toward mandatory community service », *Journal of Adolescence*, 1994, vol. 17, no 4, p. 381-393.
- Parker, L. et Franko, M. « Empowering youth to build community through service: Youths' attitudes towards service and of their service activities », *Social Work in Education*, 1999, vol. 21, no 3, p. 163-176. Cette référence n'a pas pu être vérifiée.
- Putnam, R. D. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York, Simon and Schuster, 2000.
- Reed, P. et Selbee, L. K. « Canada's civic core: On the disproportionality of charitable giving, volunteering and civic participation », *ISUMA, Canadian Journal of Policy Research*, 2001, vol. 2, no 2, p. 28-33. Consulté pour la dernière fois le 6 février 2006 à partir de l'adresse URL suivante : <http://www.isuma.net/v02n02/reed/reed_e.shtml>.
- Robinson, J.P. et Shaver, P.R. (coord.). *Measures of social psychological attitudes. Revised edition*, Ann Arbor, Michigan, Institute for Social Research, 1973.
- Rutter, M. « Psychosocial resilience and protective mechanisms », dans J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein et S. Weintraub (coord.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology*, New York, Cambridge University Press, 1987, p. 181-214.
- Scales, P., Blyth, D., Berkas, T. et Kielsmeier, J. « The effects of service-learning on middle school students' social responsibility and academic success », *Journal of Early Adolescence*, 2000, vol. 20, no 3, p. 332-358.
- Shumer, R. « Community-based learning: Humanizing education », *Journal of Adolescence*, 1994, vol. 17, no 4, p. 357-367.
- Silber, E. et Tippett, J. S. « Self-esteem: Clinical assessment and measurement validation », *Psychological Reports*, 1956, no 16, p. 1017-1071.
- « Standards of quality for school-based service learning », *Equality and Excellence in Education*, vol. 26, no 2, p. 71-73, Alliance for Service Learning in Education Reform, 1993. Version revue et corrigée en 1995, sous la forme d'un rapport portant le même titre. Consulté pour la dernière fois le 7 septembre 2005 à l'adresse URL suivante : <<http://www.servicelearning.org/filemanager/download/12/asler95.pdf>>
- Stukas, A., Snyder, M. et Clary, E. « The effects of "mandatory volunteerism" on intentions to volunteer », *Psychological Science*, 1999, vol. 10, no 1, p. 59-64.

Notes

Notes

Cette publication du Centre de développement des connaissances est également consultable en ligne, ainsi que d'autres publications, à l'adresse URL <www.kdc-cdc.ca>, ou dans une collection spéciale de la bibliothèque Imagine Canada — John Hodgson <www.nonprofitscan.ca>.



www.kdc-cdc.ca