

Université de Montréal

**Les projets de travail bénévole et
le développement de compétences sociales relatives à l'employabilité**

Par

Valérie Thibault

École de relations industrielles

Faculté des arts et sciences

**Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M.Sc.)
en relations industrielles**

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Mai 2001

© Valérie Thibault, 2001

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

**Les projets de travail bénévole et
le développement de compétences sociales
relatives à l'employabilité**

présenté par :
Valérie Thibault

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Bernard Brody : Président-rapporteur
Jean Charest : Directeur de recherche
Shimon Dolan : Membre du jury

Mémoire accepté le : 5 juillet 2001

Sommaire

Cette recherche en relations industrielles s'intéresse aux activités qui favorisent l'insertion en emploi des jeunes. Nous nous sommes intéressée à une activité en particulier, soit les projets de travail bénévole. Au cours de cette activité, qui dure quelques semaines, les jeunes vivent en groupe et travaillent de manière bénévole à la réalisation d'un projet. Ces projets peuvent prendre différentes formes : conservation du patrimoine, organisation d'activités socioculturelles, etc. Au Québec, l'organisme Chantiers jeunesse assure la coordination de ces chantiers.

La problématique qui a orienté notre recherche est la suivante. Chantiers jeunesse soutient qu'il contribue à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes parce qu'il leur permet, au cours des chantiers, de développer des compétences sociales qui favorisent l'insertion professionnelle. La littérature supporte l'idée comme quoi les individus qui ont des compétences sociales fortes fonctionnent mieux dans le milieu du travail contemporain. Par contre, celle-ci affiche un vide quant aux activités extra scolaires qui contribuent au développement de ces compétences. Nous avons donc posé la question de recherche qui suit: Est-ce que les projets de travail bénévole, tels que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, contribuent au développement de compétences sociales relatives à l'employabilité?

Afin de répondre à cette question, nous avons utilisé les données colligées par Chantiers jeunesse à l'aide de questionnaires auprès des participants. Ces questionnaires ont été présentés aux jeunes au début du chantier, à la fin et six mois après la fin du chantier. On y demandait aux jeunes de se situer par rapport à leurs confrères et consœurs au sujet de différents énoncés référant, entre autres, à des compétences sociales.

Les résultats ont révélé que les participants qui avaient de faibles compétences sociales, au début du chantier, se sont développés à cet égard. Les compétences qui s'y développent le plus sont la capacité d'adaptation, le travail d'équipe, la capacité à

communiquer dans l'équipe et la créativité. De manière générale, nous expliquons que ces compétences se soient développées davantage que les autres grâce au cadre de vie et de travail en groupe dans lequel ont évolué les jeunes au cours du chantier.

Bien que notre recherche compte des limites, nous croyons avoir fait un premier éclairage sur une activité en particulier qui contribue au développement des compétences sociales des futurs travailleurs.

Table des matières

Sommaire	i
Liste des encadrés	iv
Liste des figures	v
Liste des tableaux.....	vi
Remerciements.....	viii
Introduction.....	1
Chapitre I Problématique de recherche et revue de la littérature	2
1.1 Problématique de recherche.....	2
1.2 Revue de la littérature.....	3
Chapitre II Question de recherche, hypothèses, modèle d'analyse	19
et méthodologie.....	19
2.1 Question de recherche	19
2.2 Hypothèses de recherche	22
2.3 Modèle d'analyse.....	23
2.4 Méthodologie de recherche	31
Chapitre III Analyse des résultats.....	37
3.1 Description de l'échantillon.....	37
3.1.1 L'âge des répondants	37
3.1.2 Le sexe des répondants	38
3.1.3 Le statut des répondants	39
3.1.4 Le niveau de scolarité complété par les répondants.....	41
3.2 Présentation des résultats non agrégés.....	42
3.3 Agrégation des variables	44
3.3.1 Analyse factorielle	44
3.3.2 Analyse des alpha	46
3.3.3 Agrégation des variables	47
3.4 Analyse statistique des résultats agrégés	57
3.4.1 Statistiques et analyse descriptive	59
3.4.2 Résultats du test de Student et analyse	75
Chapitre IV Discussion.....	85
Conclusion	102
Bibliographie.....	109
Annexe 1 Questionnaire - Évaluation de Chantiers jeunesse	ix

Liste des encadrés

Encadré I. Les compétences relatives à l'employabilité selon McLaughlin (1997 ; p. 1-2)	8
Encadré II. Les compétences dans la nouvelle économie selon Sims (1997 ; p. 201-203)	10
Encadré III. Les compétences qui devront posséder les « nouveaux » jeunes travailleurs selon Larouche (1997; p. 30-32).....	11
Encadré IV. Les catégories et sous-catégories de besoins de formation des entreprises selon Bélisle et Lachapelle (1996; p. 18-19).....	12

Liste des figures

Figure 1. Modèle d'analyse.....	24
Figure 2. Diagramme à bâtons - variable âge	38
Figure 3. Diagramme à bâtons - variable sexe.....	39
Figure 4. Diagramme à bâtons - variable statut	40
Figure 5. Diagramme à bâtons - variable scolarité	41

Liste des tableaux

Tableau I. Dimensions, composantes et indicateurs propres aux compétences sociales relatives à l'employabilité	27
Tableau II. Statistiques descriptives - variable âge.....	37
Tableau III. Fréquences- variable âge.....	37
Tableau IV. Statistiques descriptives - variable sexe.....	38
Tableau V. Fréquences - variable sexe	39
Tableau VI. Statistiques descriptives - variable statut.....	39
Tableau VII. Fréquences - variable statut	40
Tableau VIII. Statistiques descriptives - variable scolarité	41
Tableau IX. Fréquences - variable scolarité	41
Tableau X. Composante - Estime de soi.....	42
Tableau XI. Composante - Sens de l'organisation.....	42
Tableau XII. Composante - Adaptabilité.....	43
Tableau XIII. Composante - Travail d'équipe.....	43
Tableau XIV. Composante - Résolution de problèmes	43
Tableau XV. Résultats de l'analyse factorielle.....	45
Tableau XVI. Alpha - Facteur #1	46
Tableau XVII. Alpha - Facteur #2	46
Tableau XVIII. Alpha - Facteur #3.....	46
Tableau XIX. Alpha - Facteur #4	46
Tableau XX. Alpha - Facteur #5.....	47
Tableau XXI. Alpha - Facteur #6	47
Tableau XXII. Agrégation des variables obtenue par l'analyse factorielle.....	48
Tableau XXIII. Agrégation des variables selon la littérature	49
Tableau XXIV. Agrégation finale des variables.....	50
Tableau XXV. Statistiques descriptives pour la dimension aptitudes personnelles	60
Tableau XXVI. Statistiques descriptives pour la dimension aptitudes relationnelles	61
Tableau XXVII. Statistiques descriptives pour la dimension aptitudes cognitives	63

Tableau XXVIII. Niveaux de signification pour la dimension Aptitudes personnelles ...	76
Tableau XXIX. Niveaux de signification pour la dimension Aptitudes relationnelles	78
Tableau XXX. Niveaux de signification pour la dimension Aptitudes cognitives.....	81

Remerciements

Je remercie très chaleureusement Jean Charest pour m'avoir accompagné avec autant d'intérêt dans ma première recherche. Je tiens à lui faire part de mon appréciation pour son sens de la communication et sa perspicacité. Je tiens aussi à le remercier pour m'avoir présenté une vision très humaine de la recherche, ce qui a sans aucun doute contribué à ce que j'y prenne goût.

Je remercie également Carmelle Lecompte de Chantiers jeunesse pour avoir accepté de collaborer à la réalisation de cette recherche. Sa disponibilité et les informations qu'elle m'a transmises ont grandement contribué à la réalisation de ce mémoire. Je désire souligner ses efforts, et celles de toute son équipe, pour assurer l'originalité et le dynamisme du programme Chantiers jeunesse.

Je souhaite ensuite témoigner ma reconnaissance envers Richard pour m'avoir donné la liberté de faire mes choix. Je le remercie surtout profondément de croire en ceux que je fais, ce qui me donne grandement confiance en moi.

Ce mémoire représente une étape importante de ma formation, je souhaite témoigner ma gratitude à Sylvie pour m'avoir permis de m'y rendre. Que ce soit à la petite école ou à l'université, elle a toujours su me pousser à dépasser mes limites. Elle m'a ainsi permis de faire de belles découvertes sur moi-même et sur le monde qui m'entoure.

Introduction

Le travailleur contemporain évolue dans un contexte où l'économie se transforme rapidement. Ces transformations se matérialisent par des modalités de concurrence et d'industrialisation différentes ainsi que par le développement de nouvelles industries. Ces changements entraînent une redéfinition du rôle du travailleur au sein de l'organisation. Afin d'assumer ses nouvelles fonctions, le travailleur doit être muni de compétences dites « d'employabilité ». Ces compétences ont plusieurs dimensions; nous nous intéresserons ici aux compétences sociales. Elles se développeraient chez l'individu grâce à la participation à différentes activités sociales. Notre recherche vise spécifiquement à vérifier cette proposition sur la base de l'expérience des projets de travail bénévole mis de l'avant par l'organisme Chantiers jeunesse.

Nous présentons dans les pages qui suivent la démarche entreprise pour vérifier cette proposition. La problématique de recherche qui s'est développée au cours des premières démarches de réflexion et qui nous a introduit à notre question de recherche est d'abord présentée dans la première partie du chapitre I. Ensuite, nous y faisons état de la littérature que nous avons consultée relativement à notre sujet de recherche. Au chapitre II, nous présentons la question de recherche, les hypothèses, le modèle d'analyse et la méthodologie qui ont guidé notre démarche de recherche. Le chapitre III fait état de l'analyse des résultats en commençant par les résultats non agrégés, c'est-à-dire avant le regroupement des questions en dimensions, pour se poursuivre avec la description de l'échantillon, la démarche d'agrégation des variables et l'analyse statistique des résultats agrégés. Au chapitre IV, une discussion de nos résultats est proposée en particulier quant aux liens entre ces résultats et notre modèle de départ. Finalement, en conclusion, nous retraçons notre démarche afin de bien cerner le chemin parcouru tant en regard des limites de notre recherche que du développement des connaissances auxquelles nous avons contribué.

Chapitre I Problématique de recherche et revue de la littérature

1.1 Problématique de recherche

Dans le cadre de l'élaboration de ce projet de maîtrise en relations industrielles, nous nous sommes intéressée à l'organisme québécois Chantiers jeunesse considérant sa contribution à l'insertion au marché du travail des jeunes. Afin de saisir dans quelle mesure l'organisme joue un rôle dans l'insertion des jeunes au marché du travail, nous avons fait quelques explorations : rencontres avec des représentants de Chantiers jeunesse; lecture de la documentation relative à l'organisme (bilan annuel, rapports des évaluations, statuts et règlements, etc.); observation à l'assemblée générale. Ces explorations nous ont permis de comprendre le fonctionnement et les objectifs de cette organisme. Nous avons pu aussi constater que la mission de Chantiers jeunesse est de favoriser l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Le questionnement que nous avons eu à ce moment fût de savoir quels étaient les éléments qui faisaient que la participation à un chantier de travail bénévole favorisait une meilleure insertion professionnelle. Dans la documentation de Chantiers jeunesse, on explique qu'en participant à un chantier, les jeunes sont amenés à développer des compétences sociales particulières (communication, travail en équipe, résolution de problèmes, etc.) qui sont nécessaires à l'insertion professionnelle.

Afin de développer une problématique pertinente et soutenue, nous nous sommes attardée aux principaux repères théoriques de notre recherche. Vous trouverez dans les lignes qui suivent les idées générales et les concepts fondamentaux qui inspirent cette analyse ainsi que la question qui structure ce travail (Quivy et Van Campenhoudt, 1995).

Tout d'abord, voici deux idées générales qui ont guidé notre réflexion. La première porte sur l'importance des compétences sociales dans le contexte économique actuel et la seconde porte sur la contribution de Chantiers jeunesse au développement de ces compétences.

Notre point de départ a été la relation faite par Chantiers jeunesse quant à l'importance des compétences sociales fortes en regard de l'insertion professionnelle. Nous nous sommes dit que cette relation devait être d'autant plus importante au seuil de l'an 2000. En effet, ces compétences seraient davantage valorisées aujourd'hui dû au fait qu'au cours des dernières décennies, on a assisté au passage d'une économie traditionnelle vers une économie du savoir. Dans cette nouvelle économie, ce ne serait plus seulement les compétences techniques qui comptent mais aussi les compétences sociales qui font que l'employé est capable de travailler en équipe, de résoudre des problèmes et de faire preuve de créativité par exemple. Vu leur importance, ces compétences influenceraient l'insertion au marché du travail des jeunes. L'autre idée à laquelle nous nous sommes attardée est celle proposée par l'organisme à l'effet que le bénévolat, tel que présenté dans le contexte pédagogique de Chantiers jeunesse, favorise le développement de ces compétences.

Les concepts fondamentaux auxquels nous nous intéresserons pour élaborer cette analyse sont l'économie du savoir, les compétences sociales en milieu de travail, le développement de ces compétences, le bénévolat et la formule particulière proposée par Chantiers jeunesse. La question de départ que nous posons est donc la suivante : Est-ce que la participation à un chantier de travail bénévole, tel que mis de l'avant par l'organisme Chantiers jeunesse, permet le développement des compétences sociales ?

1.2 Revue de la littérature

Voici la revue de la littérature que nous avons explorée afin de saisir ces idées et concepts. Tout d'abord, lorsque l'on fait référence à l'économie qui se transforme, les auteurs s'entendent pour dire que les éléments marquants de cette transformation sont l'interdépendance grandissante entre les économies nationales et la diffusion rapide des technologies microélectroniques et de l'information (Bélisle et Lachapelle, 1996 ; Betcherman, McMullen et Davidman, 1998 ; Finegold, 1992 ; Gouvernement du Canada, 1997). Au Canada, on constate l'importance du commerce extérieur : en 1970, les exportations représentaient 25% du PIB alors qu'elles en représentaient 43% en 1996

(Gouvernement du Canada, 1997). Pour ce qui est de la diffusion des technologies de l'information et électroniques, une enquête produite par la SQDM et DRHC constate que simplement en matière de technologies de bureau, 55% des entreprises interrogées ont déjà implanté ce type de technologie et 16% comptent le faire dans les deux années suivant l'enquête. (Bélisle et Lachapelle, 1996)

Mis à part ces éléments marquants qui touchent l'ensemble des pays industrialisés, certaines transformations se produisent particulièrement dans l'économie canadienne. Ces changements sont d'une importance telle qu'on parle de « Nouvelle économie ». Cette nouvelle économie serait celle du savoir où les éléments d'actifs sont immatériels, contrairement à l'économie traditionnelle où les éléments d'actifs étaient matériels (ressources naturelles et capital physique). Lorsqu'on parle d'éléments d'actifs immatériels, on fait référence à la capacité de produire de la connaissance, la capacité d'innover, les possibilités de former des réseaux, l'aptitude à concevoir de nouveaux produits, la recherche et le développement. Ce sont ces éléments qui conditionneraient de plus en plus la réussite économique des particuliers, des entreprises, des collectivités, des régions et des nations dans leur ensemble (Betcherman, McMullen et Davidman, 1998).

Josée Goulet, dans son chapitre intégré au Rapport du Comité consultatif sur le marché du travail en évolution, constate l'importance de cette nouvelle économie lorsqu'elle présente la répartition de l'économie canadienne telle que proposée par l'économiste canadienne Nuala Becks :

- 58% regroupe des secteurs en expansion (industrie pharmaceutique et biotechnologie, par exemple)
- 12,3% représente des secteurs en déclin (textile, acier, par exemple)
- 28,1% englobe des secteurs en perte de vitesse, c'est-à-dire au bord du déclin (assurance, par exemple) (Goulet 1997: 137)

En matière d'emploi, une étude de l'OCDE soutenait qu'entre 1984 et 1991, les industries à base de connaissance et d'information avaient contribué à la croissance totale de l'emploi au Canada dans une proportion de 53%. Selon Betcherman, McMullen et Davidman (1998), cette transition vers l'économie qu'ils appellent postindustrielle va

continuer d'être marquée par ce déplacement des emplois vers les industries de service, les emplois de cols blancs et les activités à forte intensité informatique. Certains vont même jusqu'à prévoir que dans la société de demain, environ 80% des travailleurs œuvreront dans le secteur des services, en relation directe avec le client, l'utilisateur ou le bénéficiaire. (Gouvernement du Canada, 1997)

Examinons maintenant comment ces transformations affectent l'organisation du travail et donc le rôle des travailleurs dont il a été question en introduction. Ces transformations ont eu comme conséquence d'entraîner l'émergence de nouvelles modalités de concurrence et d'industrialisation des produits. Comme le rapporte le Gouvernement du Canada (1997) en faisant référence à Anthony Carnevali (1991), dans l'ancienne économie la réussite reposait presque exclusivement sur la capacité d'améliorer la productivité. Dans la nouvelle économie, les organisations et les pays sont en concurrence, non seulement au niveau de leur capacité d'améliorer la productivité, mais aussi de livrer des produits de qualité, variés, personnalisés, appropriés et à temps. Les organisations doivent faire preuve de souplesse, de qualité, d'innovation et offrir de courts délais de livraison si elles veulent continuer d'évoluer dans ce nouveau contexte. Pour mettre en œuvre ces stratégies de compétitivité, les entreprises doivent, entre autres, revoir leur organisation du travail. Afin de bien cerner ce processus, voici, présentés en parallèle, le texte plutôt théorique de Capelli et Rogovsky (1994) « Quelles qualifications pour les nouveaux systèmes de production » et le texte portant sur une étude de cas de Saglietto et Thomas (1998) « Gestion des ressources humaines et enjeux de l'économie post-industrielle : L'histoire d'une reconquête de la performance fondée sur la responsabilisation et la confiance ».

Capelli et Rogovsky parlent de ces nouvelles formes d'organisation du travail en termes de « modèles de production allégée ou à haute performance ». Saglietto et Thomas vont quant à eux parler de « conditions coopérantes de production » (versus « conditions hiérarchiques ») pour décrire ces formes d'organisation du travail. On peut constater que ces formes d'organisation du travail se ressemblent.

Tout d'abord, voici les modalités propres au modèle de production allégée :

- responsabilisation et participation à la prise de décisions par les travailleurs ;
- travail en équipe ;
- rotation des fonctions et formations croisées ;
- mesures de soutien au niveau de la gestion du personnel (participation aux bénéfiques, sécurité d'emploi, enseignement des techniques de base en communication, etc.).

Dans le cas du modèle à « conditions coopérantes de production », les auteurs ont observé dans leur analyse de cas une série de mesures qui vont dans le même sens que celles mentionnées plus haut :

- une production de type juste-à-temps ;
- la certification ISO ;
- le reengineering ;
- les unités de production autonomes ;
- le travail en groupe (groupes d'études et de projets, cercles de qualité, etc.).

En ce qui a trait aux compétences qui doivent accompagner ces pratiques, Capelli et Rogovsky ne vont pas plus loin que de dire qu'elles sont de nature comportementales. Saglietto et Thomas quant à eux sont plus exhaustifs au sujet des compétences requises par ces nouvelles formes d'organisation du travail. Ils disent que l'implantation de « conditions coopérantes de production » doit être accompagnée de trois investissements immatériels.

Premièrement, il doit y avoir décentralisation afin que les employés « exécutants passifs obéissants » deviennent des « décideurs acteurs responsables partenaires ». Selon eux, les aptitudes requises pour jouer ce nouveau rôle sont :

- l'autonomie ;
- la capacité de jugement ;
- la capacité relationnelle.

Deuxièmement, il faut améliorer les capacités à communiquer. À ce sujet, les auteurs indiquent que : « L'interdépendance croissante des différents services, le travail en groupe et l'autonomie supposent de partager des savoirs, de développer les systèmes

d'information et les capacités à communiquer des acteurs. » (Saglietto et Thomas 1998 : 17)

Troisièmement, il faut qu'il y ait implication de la part des employés. Implication qui s'appuie sur des qualités humaines telles que :

- la compréhension ;
- le raisonnement ;
- la communication ;
- la coopération ;
- la vigilance ;
- la responsabilité.

Cette brève présentation de nouveaux modèles d'organisation du travail et des compétences qu'ils requièrent chez les travailleurs conduit au questionnement sur les compétences recherchées par les employeurs sur le terrain.

Nous suggérons ici trois études faites au Canada qui permettent de répondre à ce questionnement. Soit l'étude de Maryann McLaughlin, « Profil des compétences relatives à l'Employabilité : Ce que les employeurs recherchent », 1992 ; le texte de Andrew Sims, « Rapport du Comité consultatif sur le milieu du travail en évolution », 1997 ; un texte de Viateur Larouche, « Tendances lourdes et nouveaux contenus en formation et développement des ressources humaines », 1997.

La première étude discutée est celle de Maryann McLaughlin (1992). L'auteur parle de « compétences relatives à l'employabilité » pour décrire toutes ces capacités, qualités, compétences, attitudes et comportements qui sont recherchées par les demandeurs de travail chez leurs nouveaux employés et qui sont développées par le truchement de programmes de formation chez leurs employés actuels. L'analyse de l'évolution de la demande de travail faite par l'auteur permet de constater un ensemble commun de compétences relatives à l'employabilité. Ces compétences sont présentées dans l'encadré I (McLaughlin 1992).

Encadré I. Les compétences relatives à l'employabilité selon McLaughlin (1997 ; p. 1-2)

Compétences scolaires	Communication	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et parler les langues utilisées pour la conduite des affaires - Écouter pour comprendre et apprendre - Lire, comprendre et utiliser les documents écrits, dont les graphiques, tableaux et affichages - Écrire clairement dans les langues utilisées pour la conduite des affaires
	Réflexion et apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Penser et agir de façon logique afin d'évaluer les situations, résoudre les problèmes et prendre des décisions - Comprendre et résoudre les problèmes nécessitant des connaissances mathématiques, et se servir des résultats obtenus - Recourir de façon efficace à la technologie, aux instruments, aux outils et aux systèmes d'information actuels - Faire appel aux connaissances spécialisées provenant de différents domaines et les mettre en pratique
	Apprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Ne jamais cesser d'apprendre
Qualités personnelles	Attitudes et comportements positifs	<ul style="list-style-type: none"> - Respect de soi et confiance - Honnêteté, intégrité et valeurs morales - Attitudes positives face à l'apprentissage, l'épanouissement et la santé personnelle - Initiative, énergie et persévérance pour accomplir le travail
	Responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité de fixer des buts et d'établir des priorités au travail et dans la vie personnelle - Capacité de planifier et de gérer des priorités au travail et dans la vie personnelle - Capacité de planifier et de gérer le temps, l'argent et les autres ressources en vue de réaliser des buts - Responsabilité des mesures prises
	Adaptabilité	<ul style="list-style-type: none"> - Attitude positive face aux changements - Reconnaissance et respect de la diversité des gens et des différences sur le plan individuel - Capacité de proposer de nouvelles idées pour accomplir le travail - créativité
Esprit d'équipe	Travailler avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les buts de l'organisation et y apporter sa contribution - Comprendre la culture du groupe et travailler en conséquence - Planifier et prendre des décisions avec les autres et appuyer les résultats de ses décisions - Respecter la pensée et l'opinion des autres membres du groupe - Faire des concessions mutuelles pour obtenir des résultats de groupe - Adopter une approche d'équipe si besoin est - Jouer le rôle de leader au besoin, en mobilisant le groupe en vue d'atteindre un rendement élevé

La deuxième étude présentée, dont l'auteur est Andrew Sims, est tirée du document élaboré par le gouvernement de Canada sur l'évolution du milieu de travail (1997). Dans cette étude, l'auteur identifie les compétences qui sont particulièrement recherchées par les employeurs. L'énumération de ces compétences est accompagnée d'un énoncé sur leur pertinence telle que présentée dans l'encadré II.

Le dernier texte abordé est celui de Viateur Larouche sur les tendances et nouveaux contenus en matière de formation. Ce qui est particulièrement intéressant dans ce texte est l'énoncé de l'auteur au sujet des compétences que devront posséder les « nouveaux » jeunes travailleurs. Selon l'auteur, les jeunes devront faire preuve, en plus des exigences académiques minimales que sont l'écriture, la lecture et les mathématiques, de certaines habiletés de base afin de s'intégrer au marché du travail. Les habiletés auxquelles il fait référence sont présentées dans l'encadré III (Larouche 1997 : pp. 30-31). Celles-ci sont accompagnées d'un énoncé qui met en évidence l'importance de ces compétences dans le milieu du travail.

Cette démarche, qui vise à cerner les nouvelles compétences recherchées par les employeurs, peut être poussée un peu plus loin en allant voir le contenu des activités de formation offertes par les employeurs. L'enquête sur les caractéristiques de la demande de main-d'œuvre produite par la SQDM et DRHC en 1996 permet cet approfondissement. Les auteurs Bélisle et Lachapelle se sont intéressés aux nombres d'activités de formation offertes dans les différents champs d'intérêts. Pour ce faire, on a divisé les besoins en quatre catégories et en dix sous-catégories telles que présentées dans l'encadré IV (Bélisle et Lachapelle 1996 : 19). On a constaté que les besoins de formation liés à l'utilisation de logiciels, aux fonctions de vente et de marketing et aux compétences sociales sont celles qui touchent un plus grand nombre de travailleurs tant du point de vue des besoins mentionnés que des activités prévues. En ce qui a trait au ratio « nombre de personnes concernées » sur « emploi total », les besoins de formation liés aux compétences sociales sont ceux, des dix sous-catégories, qui touchent une des plus fortes proportions de la main-d'œuvre.

**Encadré II. Les compétences dans la nouvelle économie selon Sims
(1997 ; p. 201-203)**

Apprendre à apprendre	« Les employés doivent de plus en plus apprendre à utiliser un nouvel équipement, de nouveaux logiciels, de nouveaux produits et de nouvelles procédures. (...) Les employés doivent découvrir leur mode préféré d'apprentissage. (...) Nous devons aussi apprendre qu'il est important d'apprendre. »
Capacité à communiquer	« Travailler en équipe, personnaliser les produits en fonction des clients et répondre adéquatement aux demandes au sein de l'organisation ou à l'extérieur, exigent des employés de pouvoir communiquer clairement. Ils doivent posséder des capacités de lecture et d'écriture, et de plus en plus, des compétences informatiques. »
Résolution de problèmes	« Il faut être capable d'analyser la situation et faire preuve d'innovation et de débrouillardise. »
Capacité d'écoute	« De plus en plus, les travailleurs dont les tâches se font en collaboration avec d'autres, ou qui sont en rapport direct avec les clients, les fournisseurs ou d'autres personnes, doivent savoir écouter. »
Travail de groupe	« Les compétences requises pour le travail en groupe sont : savoir écouter et faire valoir son point au moment opportun, être fiable, être franc, faire preuve de convivialité, comprendre la dynamique de groupe. »
Capacité de résoudre des différends	« Le lieu de travail demeure un milieu de conflit. Les employés ont de plus en plus besoin de comprendre la dynamique des différends et le coût des conflits non résolus. Ils doivent acquérir des techniques leur permettant d'aller au fond des problèmes et de les résoudre. »
Sensibilité culturelle	« Le Canada fait de plus en plus de commerce mondial et sa communauté est de plus en plus multiculturelle. Les employés doivent acquérir la capacité de travailler avec des gens d'origine diverses, pas seulement au sens de la tolérance passive de la diversité, mais au sens d'une collaboration active avec les autres pour effectuer le travail. »
Compétence informatique	« Au cours de la prochaine décennie, le plupart des travailleurs devront avoir des compétences informatiques. (...) De nouvelles manières d'évaluer les compétences dans ce secteur important sont à inventer. Il serait ainsi plus facile de former les personnes dépourvues de ces compétences et d'améliorer la transférabilité et la reconnaissance de ces compétences une fois acquises.»
Perfectionnement professionnel	« Le travail étant de plus en plus éphémère, il est nécessaire de comprendre l'évolution éventuelle de sa propre carrière, et des mesures à prendre pour évoluer avec son temps, pour survivre dans le milieu de travail. Ce question est tout aussi importante pour l'individu que pour l'entreprise.»

Encadré III. Les compétences qui devront posséder les « nouveaux » jeunes travailleurs selon Larouche (1997; p. 30-32)

Apprendre à apprendre	« Les employés qui savent comment apprendre peuvent aider leur entreprise à atteindre ses objectifs en utilisant leur nouvelles connaissances dans leur milieu même de travail. Qui plus est, ayant développé cet intérêt à l'apprentissage, il leur sera plus facile de développer les autres « compétences » de base requises pour les employeurs.»
Communication	« Quant à l'écoute et à l'expression verbale, on comprend l'importance de cette formation étant donné qu'une part très importante du travail en entreprise ne peut se réaliser sans communication avec d'autres personnes.»
Adaptation	« L'approche « solution de problèmes et pensée créative » est de plus en plus présente dans les entreprises et ce, à chacun des niveaux de l'organisation. Une faiblesse en cette matière peut nuire à l'efficacité de l'entreprise étant donné qu'elle se retrouve avec des problèmes non ou mal résolus faute de solutions originales et adéquates. »
Comportement personnel (estime de soi, orientation vers les résultats, motivation et attention à son développement personnel et professionnel)	« En matière de comportement personnes, les directions d'entreprises ont longtemps cru que les nouveaux employés possédaient ces éléments de comportement et qu'ils les appliquaient dans leur milieu de travail. (...) À cet égard, la formation mise de l'avant permet aux personnes d'être conscientes de leurs habilités personnelles, de l'influence qu'elles peuvent avoir sur d'autres personnes et de la façon dont elles peuvent fonctionner adéquatement dans un contexte de travail parfois stressant.»
Fonctionner en groupe (sociabilité, travail d'équipe et négociation)	« Quant au fonctionnement en groupe, il d'agit là d'habiletés indispensables que le personnel d'une entreprise doit posséder pour contrer la concurrence. Le travail d'équipe est aujourd'hui synonyme de productivité et de qualité. Les stratégies de changement utilisées par les directions d'entreprises dépendent beaucoup de la capacité des employés à fonctionner en équipe dans l'atteinte des nouveaux buts. »
Influence	« La formation en cette matière doit permettre aux personnes concernées d'amener un groupe à se concentrer sur des objectifs et à élaborer des façon de faire pour les atteindre. Il s'agit de la pierre angulaire du travail. »
Formation technique	« Quant à la formation technique, elle s'avère un élément clé de l'entreprise d'aujourd'hui, compte tenu que cette dernière est de plus en plus technicisée et que très souvent par rapport à la concurrence est lié à la qualité de la technologie. Il faut cependant souligner que l'avantage compétitif d'une entreprise ne réside pas dans la technologie elle-même, mais bien dans ceux qui la créent et qui l'utilisent. »

Encadré IV. Les catégories et sous-catégories de besoins de formation des entreprises selon Bélisle et Lachapelle (1996; p. 18-19)

Compétences générales	Compétences de base (capacité à écrire, lire et compter)
	Langue seconde
	Compétences sociales (capacité de leadership, de communication et de travail en équipe)
Réglementations ou techniques	Réglementations gouvernementales
	Techniques propres aux métiers ou à la profession
Technologies	Utilisation de logiciel
	Utilisation, entretien et conception des équipements
Gestion, vente, marketing, qualité	Gestion
	Vente et marketing
	Gestion de la qualité

L'étude de Bélisle et Lachapelle ainsi que les précédentes permettent de supporter l'idée présentée plus haut à l'effet que les entreprises cherchent à avoir à leur emploi des gens qui possèdent des compétences sociales fortes. En effet, tous ces auteurs mettent en évidence l'importance de ces compétences. McLaughlin, dans sa présentation des *Compétences relatives à l'employabilité*, cite en très grande majorité des compétences sociales : communication, esprit d'équipe, attitudes et comportements positifs, etc. Sims va dans le même sens lorsqu'il expose les *Compétences dans la nouvelle économie*. Bien qu'il parle de compétences informatiques et de perfectionnement professionnel, il traite surtout de compétences sociales : capacité d'écoute, capacité de résoudre des différents, sensibilité culturelle, etc. Larouche, dans son étude sur les *Compétences que devront posséder les « nouveaux » jeunes travailleurs*, ne fait pas exception aux autres, il présente essentiellement des compétences sociales : adaptation, motivation, influence, etc. Finalement, Bélisle et Lachapelle, ont pour leur part constaté que les besoins de formation liés aux compétences sociales étaient parmi les plus élevés.

La recherche de compétences sociales fortes s'inscrit dans la même lignée que le concept d'intelligence émotionnelle développé par Daniel Goleman (1997) où l'on suggère que l'individu équilibré possède une bonne intelligence rationnelle et émotionnelle. Lorsqu'il parle d'intelligence émotionnelle, l'auteur fait référence à : « l'empathie, l'aptitude à se motiver ou à persévérer dans l'adversité, à maîtriser ses pulsions et à attendre avec patience la satisfaction de ses désirs et de ne pas se laisser dominer par le chagrin au point de ne plus pouvoir penser, la capacité d'espérer. » (Goleman 1997 : 59). Ce nouveau concept en recherche est complémentaire à la notion de quotient intellectuel (QI).¹ Le QI fait référence à l'aspect rationnel de l'humain tandis que l'intelligence émotionnelle a trait aux émotions. L'auteur explique que les comportements adoptés par les individus ne sont pas uniquement guidés par leur raison. Dans plusieurs cas, ce sont les émotions qui guident l'individu vers le comportement qu'il adoptera ou le choix qu'il fera. L'auteur cite en exemple le choix d'une maison ou d'un emploi. Lorsque l'on choisit un emploi, on ne peut que regarder les éléments rationnels qui s'y rattachent comme le salaire, le type d'entreprise et les tâches reliés au poste. On doit s'attarder à la culture de l'entreprise et aux gens avec lesquels on va être amené à travailler par exemple. Ces distinctions ne peuvent être faites par la raison, c'est l'intelligence émotionnelle de la personne qui la guidera pour lui indiquer si son sentiment est bon face au poste proposé. Il serait donc tout aussi important d'avoir une intelligence émotionnelle élevée que d'avoir un QI élevé. L'auteur va même jusqu'à dire qu'il soit plus important que le premier soit élevé puisque, comme plusieurs études l'ont démontré, une personne ayant un QI élevé et une intelligence émotionnelle faible aura de la difficulté à adopter les bons comportements ou faire les bons choix là où la raison ne peut être le seul guide.

Comme nous l'avons mentionné au début de cette revue de la littérature, la flexibilité et la latitude données aux employés dans les nouvelles formes d'organisation du travail, nécessitent qu'ils soient en mesure de prendre les bonnes décisions et d'adopter des comportements appropriés. Goleman décrit les bénéfices d'une intelligence émotionnelle forte en contexte de travail de la façon suivante: « Imaginez les conséquences pour une

¹ Bien que nous sachions que la notion de QI a été remise en question au cours des dernières années, nous y faisons référence puisqu'elle est la plus commune à ce jour pour exprimer l'aspect rationnel de l'intelligence humaine.

équipe du fait qu'un de ses membres est incapable de maîtriser sa colère ou de percevoir ce que ressentent les autres. Lorsqu'il est contrarié, l'individu a du mal à se souvenir, à rester attentif, à apprendre ou à prendre des décisions » (Goleman 1997 : 227). L'auteur montre les bénéfices que l'on peut retirer de trois applications différentes de l'intelligence émotionnelle. Les gens faisant preuve d'une intelligence émotionnelle élevée seront davantage capables d'exprimer des reproches sous formes de critiques fécondes, de créer une atmosphère dans laquelle la diversité est un atout plutôt qu'une source de friction et d'être efficace dans l'utilisation des réseaux de gens. Ces trois applications sont très utiles pour l'individu qui évolue dans le contexte de travail contemporain.

L'étape suivante de cette réflexion est d'essayer de comprendre comment les jeunes qui se préparent au marché du travail peuvent s'assurer le développement de leurs compétences sociales. Manisha Bharti s'est posé cette même question dans le cadre du Comité consultatif sur le milieu de travail en évolution dont il a déjà été question. Ses réflexions et les réponses qu'elle propose lui ont été inspirées de différents rapports et documents ainsi que de discussions avec diverses personnes. Elle s'est entretenue entre autres avec des groupes de consultation composés de jeunes de diverses origines. Ces discussions ont porté sur les différents problèmes vécus par les jeunes.

Elle commence par rappeler que les établissements d'éducation sont souvent considérés comme le principal agent de transition qui permettent aux jeunes d'acquérir les connaissances et l'indépendance nécessaires pour intégrer le marché du travail. Elle pose ensuite la question suivante : Quelles sont les autres solutions qui permettront aux jeunes Canadiennes et Canadiens d'acquérir ces compétences si nécessaires et si valables?

Voici la discussion qu'elle propose. Tout d'abord, en ce qui a trait aux arguments des employeurs, elle dit que ceux-ci considèrent les écoles comme responsables de la préparation des jeunes au marché du travail. Ils sont hésitants à investir dans la formation portant sur les compétences transférables puisqu'elles serviront à la personne pour se trouver un autre emploi et qu'elles serviront à l'employeur futur. Lorsque les entreprises font de la formation dans ce genre d'activités, elle est très souvent destinée aux employés

des hauts échelons qui ont une forte scolarité et non pas aux nouveaux arrivants dans l'entreprise et aux jeunes.

Au sujet du rôle de l'école dans le développement de ces compétences, elle dit que certaines compétences génériques comme la capacité de résoudre des problèmes et les habiletés de groupe qui sont essentielles à toute personne participant au marché du travail ne sont pas enseignées dans les écoles. Il faut donc comprendre que les jeunes vont essayer d'entrer sur le marché du travail sans que ces compétences, considérées comme fondamentales, soient nécessairement bien développées.

À la question de la responsabilité du système scolaire face à la préparation des jeunes à l'emploi, elle répond : « Le rôle fondamental des éducateurs du système scolaire public dépasse de beaucoup la simple préparation des jeunes à l'emploi. Néanmoins, les écoles peuvent à cet égard, jouer un meilleur rôle. Elles pourraient, par exemple, donner aux étudiants des notions de technologie de l'information et d'analyse des données. Elles pourraient aussi les aider à perfectionner leurs compétences en matière de résolution de problèmes ou leur capacité de raisonnement. Cependant, l'acquisition d'autres compétences que les employeurs considèrent nécessaires ou souhaitables, comme la souplesse et l'adaptabilité, la soif d'apprendre, la responsabilité sociale, le leadership, l'initiative, ou la capacité de travailler en équipe et de s'adapter au changement, doit être appuyée par d'autres activités offertes à l'extérieur du système d'éducation » (Gouvernement du Canada 1997 : 35).

L'auteure enchaîne en présentant différentes options quant aux interventions pouvant être menées afin de mieux préparer les jeunes en matière de compétences transférables :

- Donner de l'information aux jeunes par rapport au marché du travail ;
- Élargir la notion de mentorat au-delà du milieu de travail ;
- Offrir des possibilités d'exposition au marché du travail ;
- Mettre les gens en relation - relier la transition à la retraite avec la transition au travail;
- Relier la transition à la retraite avec la transition au travail ;
- Renchérir la valeur du bénévolat.

C'est à cette dernière option que nous allons nous attarder. Pour démontrer la valeur du bénévolat comme activité pouvant porter fruit sur le marché du travail, M. Bharti se réfère à un article de Day et Devlin (1998) qui démontrent que le bénévolat est un investissement dans le capital humain. En effet, cet article présente une étude qui teste l'hypothèse à l'effet que faire du bénévolat entraîne de meilleurs salaires. Les résultats sont positifs, les gens qui font du bénévolat ont un salaire supérieur de 7% , en moyenne, par rapport à ceux qui n'en font pas. À la question pourquoi est-ce que ces gens qui font du bénévolat obtiennent des salaires supérieurs, les auteurs suggèrent la réponse suivante: le bénévolat aide à l'acquisition de compétences d'employabilité. Ils suggèrent aussi comme autres réponses, le fait que faire du bénévolat donne à l'employeur un signal que la personne possède des habiletés supérieures ou que le fait de faire du bénévolat permet de se développer un réseau de contacts intéressants.

Si l'on se pose la question de la valeur du bénévolat non pas en termes de salaire mais en termes de préparation au marché du travail pour les jeunes, on constate que les jeunes y voient une source de préparation importante. En effet, toujours dans le cadre du Comité consultatif sur le milieu de travail en évolution, afin de mieux comprendre les préoccupations et les problèmes des jeunes en ce qui a trait au milieu de travail, six groupes types ont été réunis à Montréal, à Vancouver et à Winnipeg afin de discuter de ce sujet. Manisha Bharti présente les informations recueillies lors des discussions au sujet du travail dans ce qu'elle nomme le « troisième secteur » de l'économie. Dans chacun des groupes, quelques participants ont accompli du travail communautaire, presque exclusivement par du bénévolat. Tous les participants croient que les écoles devraient encourager le bénévolat. Ils approuvent le principe fondamental selon lequel le travail dans le « troisième secteur » constitue une excellente source, et peut-être la seule, d'expérience pratique qu'ils estiment être essentielle à leur préparation au travail. Ce secteur peut fournir l'occasion d'acquérir l'expérience exigée par les employeurs éventuels. On considère également qu'il s'agit d'une façon efficace de découvrir les dimensions plus personnelles, notamment la confiance, l'estime de soi, l'affirmation de soi et la capacité de se faire valoir, qui sont perçues comme étant essentielles à qui veut percer sur le marché du travail. Cette expérience peut également représenter l'un des

meilleurs terrains d'essai pour expérimenter, explorer et préciser ses compétences et objectifs au chapitre de l'emploi. (Gouvernement du Canada 1997 : 51)

L'auteure Manisha Bharti n'est pas la seule à suggérer que le système scolaire ne soit pas l'unique responsable de la préparation des jeunes au marché du travail. En effet, plusieurs autres auteurs s'entendent pour dire que l'acquisition de compétences d'employabilité se fait en bonne partie à l'extérieur du système scolaire (Betcherman, McMullen et Davidman, 1998; Odenwald, 1993; McLaughlin, 1992; Bloom, 1994). Par contre, très peu d'entre eux sont précis quant au genre d'activités qui favorisent cette acquisition. On fait référence à la communauté, à la famille, à l'étudiant lui-même, aux activités à l'extérieur de l'école, etc. mais sans plus de détails.

Chantiers jeunesse propose une activité qui pourrait permettre l'acquisition de compétences d'employabilité : la formule chantiers. Cette activité permet à de jeunes québécois d'aller faire du travail bénévole au Québec ou à l'étranger pour une période pouvant aller de trois à dix semaines. Au cours du chantier, les jeunes vivent en groupe. Le travail effectué porte sur la réalisation d'un projet mis en branle par un organisme sans but lucratif. Le travail à exécuter peut prendre différentes formes : projets environnementaux, activités d'animation, conservation du patrimoine, etc. À chaque chantier, on retrouve un expert technique qui montre les méthodes de travail et qui s'assure que les travaux sont bien exécutés. La pédagogie utilisée favorise la responsabilisation de l'individu, la prise en charge du projet et du quotidien par les participants, l'expérimentation, la réussite et le partenariat. Cette pédagogie est assurée par les animateurs sur le terrain. Chantiers jeunesse a élaboré cette approche pédagogique afin, entre autres, de développer chez les participants ces habiletés sociales qui favoriseront leur insertion socioprofessionnelle. Bien que Chantiers jeunesse évalue depuis quelques années l'atteinte des objectifs qu'il se fixe, notamment le développement des compétences sociales chez leurs participants, il semble que l'analyse devrait être poussée plus loin afin que l'on puisse démontrer le lien entre les projets de travail bénévole et le développement de compétences sociales relatives à l'employabilité.

Cette revue de la littérature aura permis de constater l'importance des compétences sociales comme outil pour le travailleur qui intègre le marché du travail dans le contexte économique actuel. Une fois cette importance reconnue, il fallait voir où se développent ces compétences. La littérature indique que le système scolaire contribue au développement de ces compétences mais qu'il n'en est pas le seul responsable. Des activités à l'extérieur du système d'éducation doivent aussi supporter le développement de ces compétences. L'une des activités suggérées par la littérature est le bénévolat. Sur cette base, on peut ainsi proposer l'idée voulant que les projets de travail bénévole puissent représenter une option valable pour favoriser le développement des compétences sociales chez les jeunes. La question posée pour structurer ce travail est donc la suivante : « Est-ce que les projets de travail bénévole, tels que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, contribuent au développement de compétences sociales relatives à l'employabilité? ».

Chapitre II Question de recherche, hypothèses, modèle d'analyse et méthodologie

La problématique que nous avons abordée et la revue de la littérature que nous avons faite nous permettent d'aller plus loin dans la démarche d'élaboration de notre recherche. Nous reprenons d'abord notre question de recherche afin d'en justifier les qualités sur le plan de la recherche. Puis suivront nos hypothèses, notre modèle d'analyse et notre méthodologie.

2.1 Question de recherche

La question à laquelle nous tenterons de répondre est la suivante : Est-ce que les projets de travail bénévole, tels que proposés par Chantiers jeunesse, contribuent au développement de compétences sociales relatives à l'employabilité?

Avant de présenter les hypothèses que nous avons développées, nous nous questionnons sur la clarté, la faisabilité et la pertinence de la question, tel que suggéré par Quivy et Van Campenhoudt (1995).

Pour démontrer la clarté de la question, nous nous sommes attardée à en démontrer sa précision et sa concision. Tout d'abord, elle est précise puisqu'elle indique à quel genre d'activité on s'intéresse, soit les projets de travail bénévole; elle spécifie qu'on questionne ceux développés par l'organisme Chantiers jeunesse; elle indique au développement de quelles compétences nous allons nous intéresser, soit les compétences sociales. Étant donné que notre recherche est faite dans la perspective de l'insertion des jeunes au marché du travail, nous avons spécifié que nous nous intéressions aux compétences sociales relatives à l'employabilité d'une personne. Ensuite, en ce qui a trait à la concision de cette question, elle exprime en peu de mots les informations au sujet de la recherche que nous avons présentées ci-dessus. Bref, cette question est claire puisqu'elle expose toute l'information nécessaire afin qu'elle puisse être traitée. (Quivy et Van Campenhoudt 1995 : 25)

Pour ce qui est du caractère faisable de cette recherche, nous avons analysé à ce sujet les connaissances et les ressources que nous possédions pour y répondre. Premièrement, les informations que nous détenions sur Chantiers jeunesse (sur la base de la documentation, d'un entretien exploratoire avec la directrice et sur la base de notre propre participation à un chantier) et les connaissances que nous avons relevées sur les compétences sociales relatives à l'employabilité, nous permettaient de croire que nous serions en mesure d'apporter des éléments de réponses valables à la question de recherche posée. Deuxièmement, les ressources que nous avions nous permettaient de croire que nous pourrions mener à terme cette recherche. Nous disposions de plusieurs mois pour faire la recherche, les responsables de Chantiers jeunesse étaient prêts à coopérer avec nous dans cette démarche, mettant notamment à notre disposition la banque de données comprenant les informations qui ont été recueillies lors de leur évaluation annuelle de l'atteinte de leurs objectifs et, enfin, nous disposions des outils statistiques permettant de faire l'analyse des données contenues dans cette banque. (Quivy et Van Campenhoudt 1995 : 27)

Au sujet de la pertinence de cette question, nous nous sommes intéressée à trois choses, tout d'abord à savoir si elle proposait une vraie interrogation et ensuite, comme le suggère Gauthier (1998), à savoir si elle était pertinente au niveau social et au niveau scientifique. Selon nous, cette question pose une vraie interrogation au sujet du développement des compétences sociales suite à la participation à un projet de travail bénévole. En effet, comme nous l'avons constaté dans la revue de la littérature, plusieurs s'entendent pour dire que l'école n'est pas la seule responsable du développement des compétences sociales et que d'autres activités peuvent y contribuer. Par contre, comme nous l'avons mentionné, très peu d'informations sont disponibles afin d'identifier les activités qui sont particulièrement propices au développement de ces compétences. Certains lancent l'idée que le bénévolat, et plus spécifiquement les projets de travail bénévole, soit une de ces activités. Par contre, encore une fois, peu de littérature supporte cette idée. Une interrogation réelle existe donc au sujet de l'impact des projets de travail bénévole sur le développement des compétences sociales relatives à l'employabilité.

En ce qui a trait à la pertinence de cette question au niveau social, plusieurs indices suggèrent qu'il soit important de savoir dans quelle mesure les projets de travail bénévole contribuent au développement de compétences qui sont fortement recherchées par le marché du travail. Notamment, plusieurs représentants des gouvernements tentent de développer des programmes qui pourraient contribuer à l'insertion au marché du travail des jeunes. Que ce soit par le Sommet du Québec et de la jeunesse, qui a eu lieu à l'hiver 2000, où plusieurs questions ont été posées au sujet de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes dans la société québécoise ou par un programme comme Solidarité jeunesse, mis de l'avant par le ministère de la Solidarité sociale où l'on prône l'insertion sociale.

Cette question est aussi pertinente à cause de l'impact que peuvent avoir les résultats qu'elle engendre sur les organismes qui mettent sur pied des projets de travail bénévole. En effet, ces organismes, soucieux d'atteindre leurs objectifs, pourront tirer profit de ces résultats puisqu'ils leur permettront de voir dans quelle mesure ils atteignent leurs objectifs de développement de compétences sociales. Ces connaissances pourront être une base aux actions qu'ils pourraient entreprendre pour améliorer l'impact des projets de travail bénévole sur ce développement des compétences sociales de leurs jeunes participants.

Finalement, voyons ce qui en est de la pertinence de cette question au niveau scientifique, notamment en relations industrielles. Nous nous intéressons dans cette recherche à l'insertion en emploi des jeunes travailleurs et plus précisément à la préparation qui les y conduira. En effet, cette recherche questionne la valeur d'une activité de préparation en particulier, soit les projets de travail bénévole. Cette question est pertinente puisqu'elle vise à fournir des éléments de réponse aux questions que se posent des spécialistes et des chercheurs en relations industrielles, comme notre littérature l'a illustré, de même qu'il s'agit d'une préoccupation importante du point de vue des politiques publiques. Le sujet des activités pouvant contribuer à réduire les difficultés que rencontrent plusieurs jeunes à insérer le marché du travail contemporain est une préoccupation de recherche et de gestion du marché du travail. Cette question est d'autant plus pertinente puisque très peu

de recherches ont été faites pour déterminer la valeur du bénévolat comme activité de préparation au marché du travail. C'est dans ce cadre qu'il nous paraît pertinent de voir dans quelle mesure un organisme comme Chantiers jeunesse peut contribuer à faciliter l'insertion des jeunes au marché du travail. Notre recherche est ainsi originale et devrait contribuer à l'avancement des connaissances dans notre champ d'étude. (Quivy et Van Campenhoudt 1995 : 27)

2.2 Hypothèses de recherche

À partir de la question de recherche que nous avons établie et de la problématique qui a été définie, nous pouvons proposer des hypothèses qui permettront de vérifier dans quelle mesure les projets de travail bénévole, lorsque faits dans le contexte de Chantiers jeunesse, agissent sur le développement de compétences sociales relatives à l'employabilité. En élaborant ces hypothèses, nous avons été amenée à sélectionner les données que nous allons recueillir pour répondre à notre question de recherche (Quivy et Van Campenhoudt, 1995). Ces hypothèses énoncent des liens entre deux concepts, soit les projets de travail bénévole et les compétences sociales relatives à l'employabilité. La méthode de recherche que nous utiliserons est de type hypothético-déductive.

Chacune des quatre hypothèses que nous posons est accompagnée d'une sous-hypothèse qui fait référence au maintien, six mois plus tard, du développement que nous supposons aux hypothèses principales. Bien que notre question de recherche ne s'intéresse pas spécifiquement à la durabilité du développement des compétences sociales, étant donné que Chantiers jeunesse nous a fourni les données au sujet des perceptions des participants quant à leurs compétences sociales six mois après la fin du chantier et qu'il soit tout à fait pertinent de mesurer la durabilité de l'effet de Chantiers jeunesse sur le développement des compétences sociales des participants, nous avons émis ces quatre sous-hypothèses.

Voici donc chacune des hypothèses principales accompagnées de sa sous-hypothèse. La première hypothèse que nous posons est plus générale:

H 1 : Les projets de travail bénévole, tels que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, contribuent au développement de compétences sociales relatives à l'employabilité.

H 1.1 : Les compétences sociales relatives à l'employabilité développées lors de la participation à un projet de travail bénévole, tel que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, se maintiennent ou continuent de se développer six mois après la fin du chantier.

Les trois autres hypothèses sont plus spécifiques :

H2 : Les projets de travail bénévole, tels que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, contribuent au développement de aptitudes personnelles.

H 2.1 : Les aptitudes personnelles développées lors de la participation à un projet de travail bénévole, tel que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, se maintiennent ou continuent de se développer six mois après la fin du chantier.

H 3 : Les projets de travail bénévole, tels que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, contribuent au développement d'aptitudes relationnelles.

H 3.1 : Les aptitudes relationnelles développées lors de la participation à un projet de travail bénévole, tel que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, se maintiennent ou continuent de se développer six mois après la fin du chantier.

H 4 : Les projets de travail bénévole, tels que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, contribuent au développement d'aptitudes cognitives.

H 4.1 : Les aptitudes cognitives développées lors de la participation à un projet de travail bénévole, tel que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, se maintiennent ou continuent de se développer six mois après la fin du chantier.

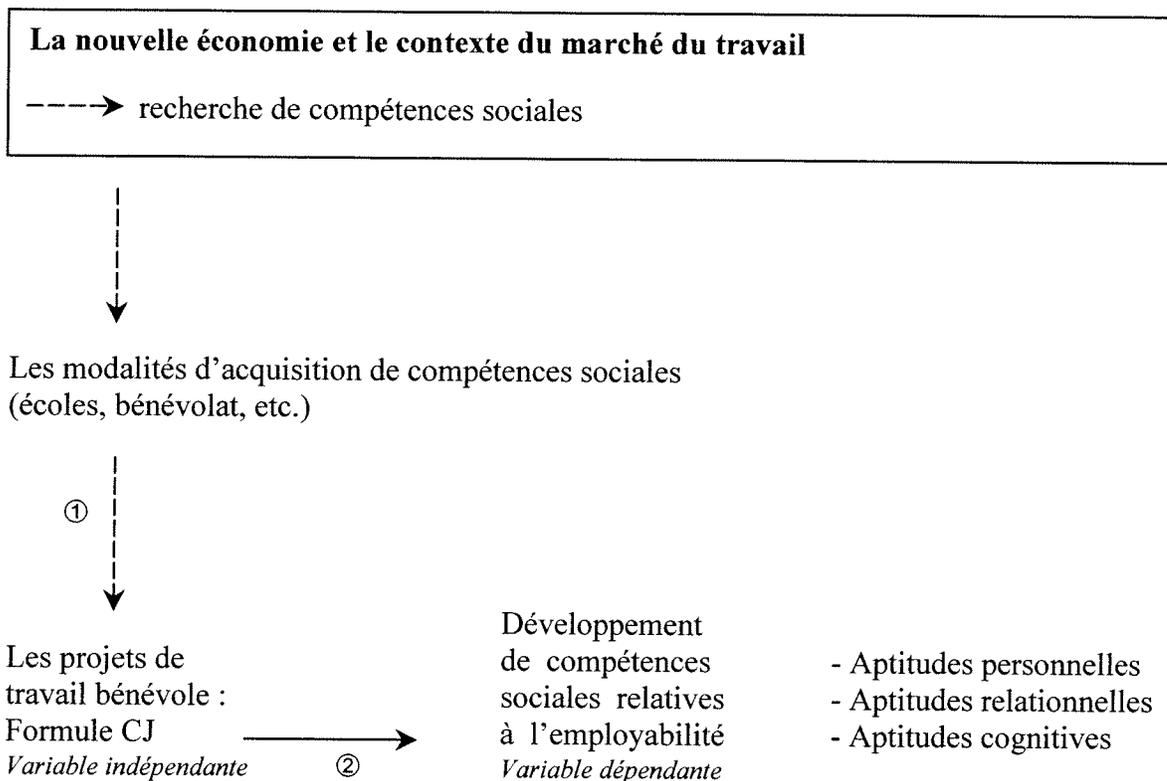
Ces spécifications permettent de préciser ce que l'on entend par compétences sociales. Nous définirons ces trois dimensions un peu plus loin.

2.3 Modèle d'analyse

À partir de ces hypothèses et de notre problématique, nous avons élaboré le modèle d'analyse qui est représenté à la figure 1.

Figure 1. Modèle d'analyse

Environnement



Dans le modèle d'analyse présenté ci-haut, nous présentons l'environnement de notre recherche ainsi que trois relations. L'environnement fait référence à la nouvelle économie et au contexte du marché du travail. À ce contexte est liée la recherche de compétences sociales.

La première relation (①) est présentée dans notre modèle pour démontrer l'association entre les « modalités d'acquisitions de compétences sociales » et la forme particulière de modalité qui est étudiée soit les projets de travail bénévole tels que proposés par Chantiers jeunesse. Celle-ci constitue notre variable indépendante. La deuxième relation (②), relative à nos hypothèses, démontre le lien que nous supposons de cause à effet entre une des modalités d'acquisition de compétences sociales, soit ici les projets de travail

bénévole, et la variable dépendante, soit le développement de compétences sociales relatives à l'employabilité. Le fait que nous prenions une mesure des compétences sociales des participants avant et après le projet de travail bénévole nous permet de supposer une relation de cause à effet entre notre variable indépendante et notre variable dépendante. Cette mesure nous permet également de dire que les projets de travail représentent une variable.

Examinons maintenant les différents concepts mis en relation dans ce modèle. Vous trouverez dans les lignes qui suivent la définition que nous avons retenue de : projets de travail bénévole; formule Chantiers jeunesse; développement (des compétences sociales); compétences sociales relatives à l'employabilité.

Le travail effectué dans les projets de travail bénévole est, comme tous les autres types de bénévolat, un travail non rémunéré. Bien qu'il soit proposé par divers organismes à travers le monde de différentes manières, certaines particularités sont toujours présentes, voici les deux principales.

Premièrement, le travail qui y est exécuté vise la réalisation d'un projet précis (organisation d'une fête populaire, rénovation d'un bâtiment, etc.). Deuxièmement, le travail bénévole a lieu dans un cadre de vie particulier. Les bénévoles qui effectuent le travail sont intégrés en groupe. Ils ont comme mission de réaliser une partie ou l'ensemble du projet. Les membres du groupe cohabitent tout au long de la période. Les bénévoles sont logés et nourris tout au long du projet en échange de leur travail. Dans la plupart des cas, ces projets sont mis de l'avant par un organisme sans but lucratif qui vise à améliorer le bien-être de sa collectivité ou de celle d'un pays en voie de développement.

Passons maintenant au deuxième concept, soit la formule Chantiers jeunesse. Bien que nous nous intéressions à l'impact des projets de travail bénévole sur le développement des compétences sociales relatives à l'employabilité, il était impossible de vérifier cet impact de manière globale. Chantiers jeunesse, en tant qu'organisme intermédiaire, nous a semblé être un terrain pertinent pour vérifier cet impact. En effet, la formule de

bénévolat de Chantiers jeunesse possède les particularités des projets de travail bénévole dont il a été question plus haut. Afin de bien cerner la formule Chantiers jeunesse, voici quelques caractéristiques qui lui sont propres. Une des particularités importantes de CJ tient à la pédagogie qu'il préconise soit : la responsabilisation de l'individu; la prise en charge du projet et du quotidien par les participants; l'expérimentation; la réussite; le partenariat. Cette pédagogie est assurée par des animateurs qui sont présents sur le chantier tout au long du projet. Autre particularité de Chantiers jeunesse, on oblige l'organisme d'accueil à avoir sur les lieux du projet un responsable de projet et un responsable technique (qualifié dans le domaine du travail à exécuter). Finalement, on attend des bénévoles qui s'engagent dans un chantier de travail qu'ils travailleront 30 heures par semaine. Les chantiers sont d'une durée de trois à dix semaines.

Le troisième concept que nous allons aborder est celui de développement. On considérera qu'il y a développement si la perception des participants quant à leurs compétences sociales s'est améliorée entre le début et la fin du chantier. Le fait qu'il ait pu y avoir amélioration de la perception de la personne face à ses compétences sans qu'il n'y ait eu de réel développement de ses compétences pourrait laisser croire que nous ne vérifions pas vraiment le développement de la compétence comme telle. Étant donné l'angle de notre recherche (le développement de compétences sociales pour une meilleure insertion en emploi), nous prenons pour compte que le fait de prendre conscience que l'on possède une compétence représente un atout pour celui qui cherche à s'insérer en emploi. Comme le souligne la littérature, l'aptitude à la réussite est liée à une bonne estime de soi, estime de soi qui est basée sur la façon dont on perçoit ses capacités et sa valeur en tant qu'être humain. Ensuite, nous considérerons que ce développement se maintient si six mois après la fin du chantier, le participant a toujours la même perception de ses compétences. Cela étant dit, il est possible que les compétences continuent de se développer, c'est pourquoi nous avons énoncé les deux possibilités (maintien ou développement) dans nos sous-hypothèses.

Le quatrième concept auquel nous nous intéressons fait référence aux compétences sociales relatives à l'employabilité. Ces compétences sont les aptitudes, attitudes et

comportements recherchés par les employeurs chez leurs employés. Comme vous avez pu le constater à la lecture de notre revue de la littérature, la liste des compétences, non techniques, jugées comme importantes pour œuvrer sur le marché du travail est vaste. Cela étant dit, plusieurs sources traitent des mêmes compétences. Nous avons donc retenu, les compétences qui étaient le plus souvent mentionnées, tout en considérant les informations que nous avons sur Chantiers jeunesse et qui nous informaient sur le potentiel de l'organisme à contribuer au développement des compétences en question. Les compétences retenues peuvent être regroupées sous trois dimensions, telles que présentées dans le tableau I ci bas. Comme vous pourrez le constater, des composantes et indicateurs ont été retenus pour définir ces dimensions. Ce sont ces dimensions que nous allons mesurer sur le terrain afin de vérifier les hypothèses que nous avons émises.

Tableau I. Dimensions, composantes et indicateurs propres aux compétences sociales relatives à l'employabilité

Concept	Dimensions	Composantes	Indicateurs
Compétences sociales relatives à l'employabilité	Aptitudes personnelles	Estime de soi	Perception positive à l'égard de soi
		Sens de l'organisation	Planifier et travailler avec méthode Autonomie Initiative
		Adaptabilité	Adaptation à un environnement Adaptation aux changements et imprévus Adaptation aux autres cultures
	Aptitudes relationnelles	Communication	Capacité d'écoute Capacité d'expression verbale
		Travail d'équipe	Leadership Esprit d'équipe Acceptation de l'autre
	Aptitudes cognitives	Résolution de problèmes	Décomposer un problème Prise de décision Élaboration et mise en pratique de solutions Créativité

Afin de bien définir les compétences sociales relatives à l'employabilité que nous avons retenues, nous exposons dans les points qui suivent une définition des différentes composantes, nous énonçons les indicateurs qui s'y rattachent et nous présentons un énoncé qui explique pourquoi il est pertinent que les travailleurs possèdent la compétence en question. Les définitions et énoncés sont issus soit directement de la littérature, dans ce cas la source est indiquée, ou de notre proposition lorsqu'aucune des données de la littérature ne correspondait à elle seule à nos indicateurs. Dans ce cas, nous avons composé notre propre définition ou énoncé à partir des informations obtenues de la littérature et de Chantiers jeunesse.

La première dimension à laquelle nous allons nous attarder se nomme aptitudes personnelles. Elle regroupe des aptitudes qui sont inhérentes à la personne et qui lui permettent de fonctionner adéquatement dans son environnement. Les composantes de cette dimension sont : l'estime de soi, le sens de l'organisation et l'adaptabilité.

1) Estime de soi

Définition : « L'estime de soi est fondée sur la façon dont on perçoit ses capacités et sa valeur en tant qu'être humain » (Les services conseils Simon Côté 1998 : 38). Morris Rosenberg (1965) va plus loin en disant que l'estime de soi élevée est un indicateur d'acceptation, de tolérance et de satisfaction personnelle à l'égard de soi. Il ajoute aussi qu'une estime de soi élevée n'est pas accompagnée de sentiments de supériorité et de perfection. L'indicateur que nous avons retenu au sujet de l'estime de soi est : la perception positive à l'égard de soi.

Explication : Selon Nathaniel Branden (1995), il existe des corrélations positives entre une bonne estime de soi et différents traits psychologiques dont dépend notre aptitude à la réussite. Ces traits sont la rationalité, le réalisme, l'intuition, la créativité, la flexibilité, la capacité de gérer des changements, la bienveillance et l'esprit de coopération. Cette aptitude est essentielle, comme vous pouvez le constater, au développement des autres aptitudes auxquelles nous nous intéressons ici.

2) Adaptabilité

Définition : Avoir une attitude positive face aux nouveautés et transformations qui surviennent; faire la démarche nécessaire pour les comprendre et y adhérer. Les indicateurs que nous avons choisis pour déterminer l'adaptabilité des participants sont : l'adaptation à un nouvel environnement, aux changements et imprévus ainsi qu'aux autres cultures.

Explication: Dans le contexte économique actuel, les organisations sont constamment en changement (fusion d'entreprises, exploitation de nouveaux marchés, introduction de nouvelles technologies, etc.). Pour que les changements entrepris conduisent aux effets positifs escomptés, les employés doivent y adhérer.

3) Sens de l'organisation

Définition : Capacité de se fixer des buts et de se fixer des priorités, de planifier et de gérer ces priorités et d'entreprendre les actions nécessaires pour atteindre ces buts. Les indicateurs sont donc : la capacité de planifier et travailler avec méthode, l'autonomie et l'initiative.

Explication : Les nouveaux styles de gestion, de moins en moins directifs (comme la gestion par objectifs), requièrent des employés qu'ils soient responsables face à l'exécution de leurs tâches et donc qu'ils soient capables de les planifier et de les mener à terme.

La deuxième dimension présentée, qu'on nomme aptitudes relationnelles, porte sur les attitudes adoptées par l'individu lorsqu'il interagit avec les autres. Cette dimension compte deux composantes soit la communication et le travail d'équipe.

1) Communication

Définition : Être capable d'écouter son interlocuteur et de s'exprimer verbalement. Les indicateurs retenus sont : Avoir une bonne capacité d'écoute et d'expression verbale.

Explication : « L'interdépendance croissante des différents services, le travail en groupe et l'autonomie supposent de partager des savoirs, de développer les systèmes d'informations et les capacités à communiquer des acteurs. » (Saglietto et Thomas 1998 : 17)

2) Travail d'équipe

Définition : Comprendre les buts de l'organisation et y apporter sa contribution ; comprendre la culture du groupe et travailler en conséquence ; planifier et prendre des décisions avec les autres et appuyer les résultats de ses décisions ; respecter la pensée et l'opinion des autres membres du groupe ; faire des concessions mutuelles pour obtenir des résultats de groupe ; adopter une approche d'équipe si besoin est ; jouer le rôle de leader au besoin, en mobilisant le groupe en vue d'atteindre un rendement élevé. Les indicateurs choisis sont : le leadership, l'esprit d'équipe, l'acceptation de l'autre et la capacité de s'exprimer à l'intérieur d'un groupe.

Explication : Larouche affirme que le travail d'équipe est synonyme de qualité et de productivité. D'autres auteurs soutiennent que « les stratégies de changements utilisées par les directions d'entreprise dépendent beaucoup de la capacité des employés à fonctionner en équipe dans l'atteinte des nouveaux buts » (Saglietto et Thomas 1998 : 17).

La troisième dimension proposée, a été qualifiée d'aptitudes cognitives. Elle s'adresse à la capacité de la personne à faire une réflexion logique en fonction de son environnement. Cette dimension compte seulement une composante soit la résolution de problèmes.

1) Résolution de problèmes

Définition : Les employés doivent être capables de comprendre un problème, d'y trouver des solutions et de les mettre en pratique. Les indicateurs sont : la capacité de décomposer un problème, de prendre des décisions, d'élaborer et de mettre en pratique des solutions et de faire preuve de créativité.

Explication : Afin d'être autonome, comme le demande de plus en plus les nouvelles formes d'organisation du travail, les employés doivent être en mesure de résoudre les problèmes qu'ils rencontrent.

2.4 Méthodologie de recherche

La présentation de la méthodologie que nous avons suivie pour mener cette recherche répondra aux quatre points proposés par Quivy et Van Campenhoudt (1995) quant au contenu d'un processus méthodologique. Nous décrirons ainsi dans les lignes qui suivent ce que nous avons observé, sur qui les observations ont été recueillies, comment nous les avons saisies et finalement nous décrirons l'analyse que nous avons faite des informations obtenues.

Les observations que nous avons faites au cours de cette recherche portent sur le développement de compétences sociales. Nous cherchions à voir dans quelle mesure la participation à un projet de travail bénévole organisé par Chantiers jeunesse contribue au développement de compétences sociales chez les jeunes qui y participent. En ce qui concerne notre échantillon, les observations ont été recueillies auprès d'un groupe de 160 jeunes Québécois âgés de 16 à 25 ans ayant participé à un chantier de travail bénévole en 1998 et ayant répondu aux trois questionnaires d'évaluation de Chantiers jeunesse.

Nous avons obtenu de l'information sur le développement de compétences sociales chez les participants par observation indirecte. Nous avons eu recours comme outil d'observation à une banque de données mise à notre disposition par Chantiers jeunesse. Cette banque de données a été composée à partir des résultats de l'évaluation faite par l'organisme portant sur les acquis des jeunes suite à leur participation à un chantier en 1998. Les données ont été recueillies par questionnaires auprès des participants à trois moments, soit au début du chantier (temps 1), immédiatement après (temps 2) et six mois plus tard (temps 3). Ces questionnaires demandaient aux jeunes de se situer par rapport aux autres quant à différents énoncés faisant référence à des compétences, habiletés ou comportements (ex : « Je suis habile à communiquer. Dans un groupe, je suis capable de m'exprimer et de présenter mes idées. »).

Cette banque de données n'était pas tout à fait fonctionnelle dans son état original. Nous avons dû y apporter quelques transformations afin qu'elle nous permette de répondre à notre question de recherche. Premièrement, elle nous fournissait les réponses des participants aux questions, tant au temps 1, qu'au temps 2 et 3, selon l'échelle fournie dans le questionnaire, soit 1- Je suis bien au-dessus de la moyenne ; 2- Je suis au-dessus de la moyenne ; 3- Je suis dans la moyenne ; 4- Je suis au-dessous de la moyenne ; 5- Je suis bien au-dessous de la moyenne. Étant donné notre hypothèse principale, « Les projets de travail bénévole, tels que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, contribuent au développement de compétences sociales relatives à l'employabilité », nous devions modifier les valeurs afin de pouvoir observer le développement. Il nous était nécessaire d'avoir une mesure de variation. Au temps 1, l'échelle de 1 à 5 a été conservée puisque les valeurs à ce moment représentent le point de départ. Pour ce qui est des valeurs au temps 2 et 3, elles ont été transformées afin de correspondre dorénavant à une échelle de variation. Pour les données obtenues au temps 2, nous avons soustrait la valeur du temps 2 à celle du temps 1, et pour les données obtenues au temps 3, nous avons soustrait la valeur du temps 3 de celle du temps 2. Étant donné que la plus faible réponse de l'échelle est 5 (Je suis bien au-dessous de la moyenne) et la plus forte est 1 (Je suis bien au-dessus de la moyenne) et que nous supposons par nos hypothèses que la participation au chantier contribue à un développement, nous soustrayions le temps 2 au temps 1 et le temps 3 au temps 2. L'échelle de variation va donc de - 4 à 4; dans le cas où le degré de variation serait de - 4, la personne aurait répondu 1 au temps précédent et 5 au temps suivant, ce degré de variation représente le plus important degré de régression; dans le cas où le degré de variation serait 4, la personne aurait répondu 5 au temps précédent et 1 au temps suivant, ce degré de variation représente la plus importante progression. Cela étant dit, les valeurs ont été conservées sous leur forme originale pour permettre de faire le test de Student.

Deuxièmement, cette banque de données comprenait les réponses des participants aux 49 questions présentées dans le questionnaire. Or ces questions portaient sur différents thèmes. Nous avons retenu celles qui questionnaient la perception des participants quant

à leurs compétences sociales. Nous sommes ainsi passé de 49 à 30 questions. Qui plus est, afin de réduire le nombre de variables (questions) que nous avons, nous avons fait une analyse factorielle. Cette analyse présente un regroupement des variables sur la base de leur corrélation. Cette analyse permet d'identifier un plus petit nombre de facteurs qui expliquent le plus la variation observée sur l'ensemble des 30 questions retenues. Des 30 questions soumises à l'analyse factorielle, 6 facteurs ont été créés. L'analyse factorielle que nous avons produite a été faite à partir des données au temps 2 portant donc sur l'évolution du développement des compétences sociales immédiatement après le chantier. Nous avons poussé l'analyse un peu plus loin afin de vérifier dans quelle mesure le degré de fiabilité et de cohérence interne était élevé entre les variables qui ont été regroupées par l'analyse factorielle. Pour ce faire, nous avons procédé à l'analyse des coefficients alpha. Ces deux étapes étant terminées, nous possédions l'information nécessaire pour procéder à l'agrégation des questions. Le regroupement des questions, bien que fortement inspiré par les résultats obtenus par l'analyse factorielle et l'analyse des coefficients alpha, a été analysé aussi en fonction du sens des questions et en comparaison avec les regroupements de compétences proposés par la littérature. L'agrégation des variables s'est terminée par la création de sept nouveaux indicateurs.

Maintenant que nous avons traité de « observer quoi », « observé qui » et de « observer comment », examinons l'analyse des informations fournies par la banque de données. À l'aide du logiciel de traitement statistique SPSS, nous avons tout d'abord fait la description de notre échantillon. La banque de données comprenait plusieurs informations descriptives des individus. Nous avons retenu les variables qui étaient pertinentes pour notre recherche, soit l'âge, le sexe, le statut socio-économique et le niveau de scolarité complété des répondants. Pour décrire notre échantillon, nous avons utilisé différentes statistiques, soit le nombre d'éléments de notre échantillon (n) qui ont répondu à toutes les questions à caractère descriptif et ceux qui n'ont pas répondu, le minimum et le maximum lorsque pertinent, une ou des mesures de tendances centrales selon le cas et une mesure de dispersion. Nous avons aussi obtenu le tableau de fréquences et le diagramme à bâtons pour chacune des variables.

Ensuite, en ce qui concerne les sept indicateurs propres aux réponses des participants au sujet de leurs compétences sociales, nous présentons deux séries de résultats pour lesquels nous avons obtenu des statistiques descriptives. La première série présente les résultats et l'analyse avant l'agrégation des variables. Étant donné que ces résultats ne constituent pas le corps de notre travail, l'analyse que nous en avons faite est plutôt succincte. Nous présentons donc dans cette section la statistique « moyenne » pour chacune des 30 questions que nous avons retenues, au temps 1, 2 et 3.

Les résultats obtenus à cette dernière étape nous ont amenée à ne nous intéresser qu'à des sous-groupes de notre échantillon. Les résultats obtenus à l'étape précédente permettent de croire, comme vous le constaterez plus en détail ultérieurement, qu'une proportion importante des participants ont une forte perception au début du chantier quant à leurs compétences sociales. Il est donc d'ores et déjà prévisible que les variations au temps 2 et 3 seront faibles pour l'ensemble de l'échantillon. Étant donné que notre question de recherche porte sur le développement de compétences sociales, nous avons décidé de ne pas tenir compte des participants qui avaient une forte perception de leurs compétences sociales au début du chantier. Nous allons donc retenir uniquement les participants qui ont répondu soit « Je suis dans la moyenne », « Je suis au-dessous de la moyenne » ou « Je suis bien au-dessous de la moyenne » au temps 1. Nous ferons cette démarche pour chacune des compétences analysées puisqu'un même individu peut se percevoir comme au-dessus de la moyenne pour une compétence en particulier et bien au-dessous pour une autre. Nous aurons ainsi un sous-groupe différent pour chacun des indicateurs. Nous ne ferons pas de description des sous-groupes puisque ceux-ci sont trop petits pour permettre d'établir des relations entre une caractéristique du sous-groupe et le niveau de développement observé chez celui-ci.

La deuxième série de résultats et d'analyses porte sur les sept variables agrégées. Encore une fois, les résultats sont présentés au temps 1, 2 et 3. Par contre, cette fois-ci, les résultats sont beaucoup plus exhaustifs. On présente le nombre d'éléments de notre échantillon (n) qui ont répondu à toutes les questions regroupées dans l'indicateur et ceux qui n'ont pas répondu. On retrouve ensuite, trois mesures de tendance centrale, soient la

moyenne, la médiane et le mode, deux mesures de dispersion, soient le coefficient de variation (l'écart type) et le coefficient d'asymétrie (skewness) et finalement le minimum et le maximum qui permettront de connaître les valeurs les plus petites et les plus élevées observées.

Après la présentation et l'analyse de ces résultats (statistiques et analyse descriptive), nous avons fait le test de Student afin de tester si le fait de participer à un chantier de travail bénévole contribue au développement de compétences sociales et si ces améliorations s'étaient maintenues six mois après la fin du chantier. Nous avons retenu un seuil de signification de 5%. Nous comparerons donc dans cette section les observations faites aux temps 1 et 2 et les observations faites aux temps 2 et 3. Nous parlerons de ces comparaisons dans les termes suivants : paire t1-t2 et paire t2-t3. Voici l'hypothèse nulle et les contre-hypothèses que nous avons posées :

Hypothèse nulle :

Il n'y a pas de variation de la perception des participants quant à la compétence sociale en question.

En d'autres mots, nous posons ici l'hypothèse que la moyenne des perceptions observées chez le sous-groupe à t_x est égale à la moyenne observée à t_{x+1} . Dans ce cas, les perceptions des participants n'ont pas changé que ce soit entre le début et la fin du chantier et entre la fin du chantier et six mois plus tard.

Contre-hypothèses :

#1: Il y a progression de la perception des participants quant à la compétence sociale en question.

#2 : Il y a régression de la perception des participants quant à la compétence sociale en question.

En d'autres termes, nous émettons par ces contre-hypothèses que la moyenne des perceptions observées chez le sous-groupe à t_x n'est pas égale à la moyenne observée à t

x+1. Pour savoir si cette différence correspond aux contre-hypothèses #1 ou #2, il faut se référer aux moyennes analysées lors de l'analyse descriptive. Si la moyenne est positive, nous devons nous en remettre à la première contre-hypothèse, qui correspond à une situation de progression, par contre si la moyenne est négative alors on doit se référer à la deuxième contre-hypothèse, qui fait référence à une situation de régression.

Nous pourrions donc répondre par l'affirmative aux hypothèses de recherche H 1, H 2, H 3 et H 4 que nous avons posées dans notre modèle d'analyse si nous avons rejeté l'hypothèse nulle pour la paire t1-t2 et que nous retenons la première contre-hypothèse. Ensuite, nous pourrions répondre par l'affirmative aux hypothèses de recherche H 1.1, H 2.1, H 3.1 et H 4.1 si nous acceptons l'hypothèse nulle (ce qui voudrait dire que l'on observe un maintien par rapport aux perceptions observées à la fin du chantier) ou si nous rejetons l'hypothèse nulle et retenons la première contre-hypothèse (ce qui veut dire que l'on observe une progression par rapport aux perceptions observées à la fin du chantier).

Ce test permet aussi d'estimer des intervalles de confiance quant à la moyenne de la différence chez les futurs participants.

Voici les informations que fournit cette analyse: le niveau de signification; la moyenne observée aux temps 1 et 2 pour la première paire et aux temps 2 et 3 pour la deuxième paire; le nombre de participants dans le sous-groupe; la moyenne de la différence (que l'on a déjà analysé à la section précédente); l'intervalle de la différence à un niveau de confiance de 95%.

Chapitre III Analyse des résultats

Dans ce chapitre, nous analyserons les résultats extraits de la banque de données fournie par Chantiers jeunesse. Nous commencerons cette analyse par une description de notre échantillon et une brève présentation des données brutes. Ensuite, nous décrirons la démarche suivie pour agréger nos variables, nous présenterons et analyserons les statistiques descriptives pour les nouveaux indicateurs et, pour terminer, nous présenterons et analyserons les résultats du test de Student.

3.1 Description de l'échantillon

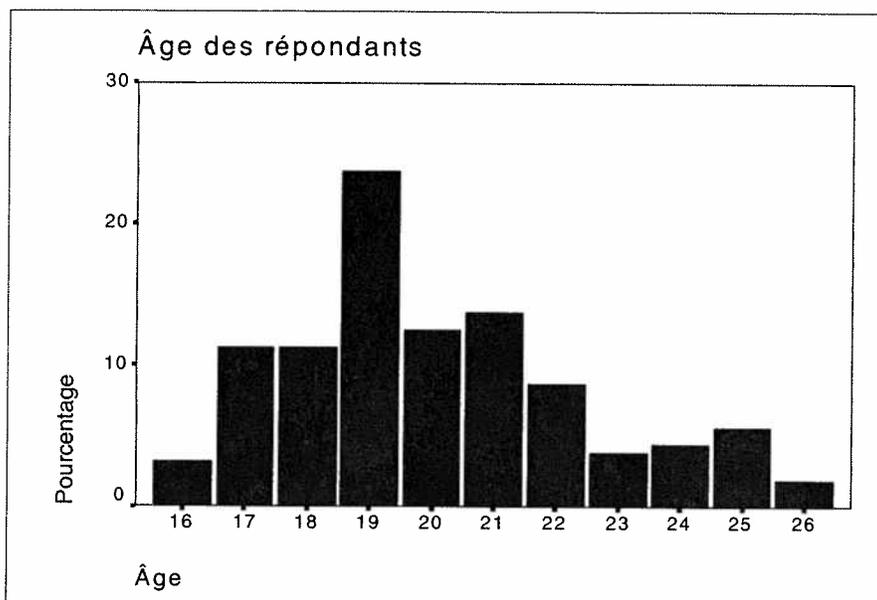
3.1.1 L'âge des répondants

Tableau II. Statistiques descriptives - variable âge

N	160	Moyenne	20.07
Valeurs manquantes	0	Mode	19
Minimum	16	Médiane	20.00
Maximum	26	Écart type	2.42

Tableau III. Fréquences- variable âge

Âge	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages cumulés
16	5	3,1	3,1
17	18	11,3	14,4
18	18	11,3	25,6
19	38	23,8	49,4
20	20	12,5	61,9
21	22	13,8	75,6
22	14	8,8	84,4
23	6	3,8	88,1
24	7	4,4	92,5
25	9	5,6	98,1
26	3	1,9	100,0
Total	160	100,0	

Figure 2. Diagramme à bâtons - variable âge

Les résultats présentés dans les tableaux ci haut nous donnent différentes informations au sujet de l'âge des répondants. Mentionnons que les répondants ont tous répondu lorsque questionnés au sujet de leur âge. Bien que Chantiers jeunesse accueille normalement des participants de 16 à 25 ans, on constate à l'analyse des âges maximum et minimum présentés que certains des participants de la cohorte 1998 avaient 26 ans. Le tableau de fréquences indique qu'ils étaient trois. Voyons ce qu'il en est des mesures de tendance centrale : en ce qui concerne le mode l'âge qui caractérise le plus de participant est 19 ans. Ensuite, l'âge moyen ainsi que l'âge médian est de 20 ans. Pour terminer cette analyse, en observant l'ensemble des résultats au sujet de l'âge, on constate que la population observée est plutôt jeune, en effet 62% des répondants ont 20 ans et moins tandis que 38 % ont 21 ans et plus.

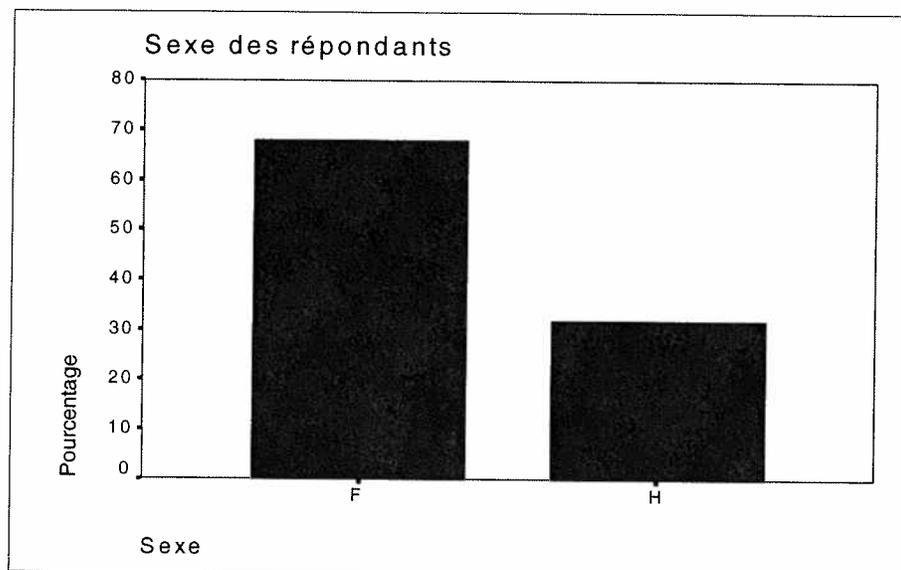
3.1.2 Le sexe des répondants

Tableau IV. Statistiques descriptives - variable sexe

N	160	Mode	1 (femme)
Valeurs manquantes	0		

Tableau V. Fréquences - variable sexe

Sexe	Fréquences	Pourcentages
Femme	109	68,1
Homme	51	31,9
Total	160	100,0

Figure 3. Diagramme à bâtons - variable sexe

Les données présentées ci haut nous fournissent de l'information au sujet du sexe des répondants. Une fois encore, toutes les personnes questionnées ont répondu à ce sujet. Ces données nous permettent de constater que beaucoup plus de femmes que d'hommes ont participé aux projets de travail bénévole de Chantiers jeunesse en 1998. En effet, elles sont 109 et elles représentent 68% de la cohorte.

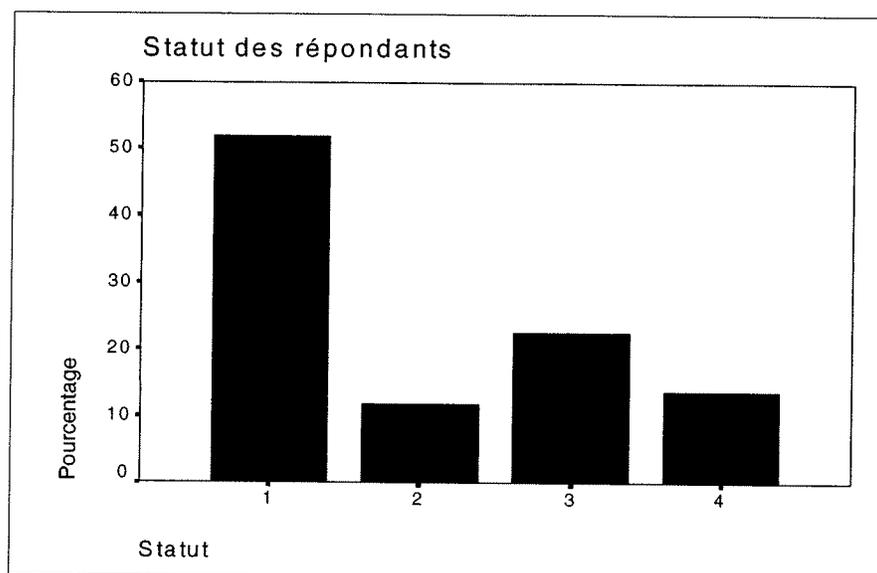
3.1.3 Le statut des répondants

Tableau VI. Statistiques descriptives - variable statut

N	160	Mode	1 (Étude)
Valeurs manquantes	0		

Tableau VII. Fréquences - variable statut

Statut	Fréquences	Pourcentages
1 (Étude)	83	51,9
2 (Travail)	19	11,9
3 (Étude et travail)	36	22,5
4 (Chômage. aide sociale. sans travail)	22	13,8
Total	160	100,0

Figure 4. Diagramme à bâtons - variable statut

En ce qui a trait au statut, nous cherchions à savoir si les jeunes étaient aux études (Étude), s'ils travaillaient (Travail), s'ils étudiaient et travaillaient en même temps (Étude et travail) ou s'ils étaient au chômage, s'ils bénéficiaient de l'aide sociale ou s'ils étaient sans travail (Chômage, aide sociale, sans travail). Chacune des personnes interrogées s'est classée parmi ces statuts. Les informations recueillies indiquent que le mode est « Étude » ; un peu plus de la moitié des répondants (52%) ont ce statut. Le deuxième statut le plus important en nombre est « Étude et travail » ; ils sont 22,5% dans cette catégorie. À la lumière de ces informations, nous pouvons relever que 74,5% des répondants fréquentent l'école. Ils sont 12% à travailler et 14% à être soit au chômage, bénéficiaires de l'aide sociale ou sans travail.

3.1.4 Le niveau de scolarité complété par les répondants

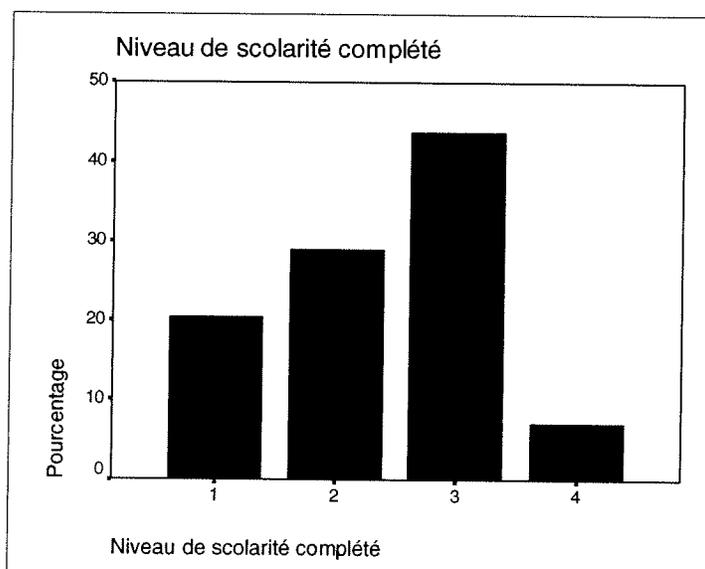
Tableau VIII. Statistiques descriptives - variable scolarité

N	142	Mode	3 (CEGEP)
Valeurs manquantes	18	Médiane	3 (CEGEP)

Tableau IX. Fréquences - variable scolarité

Niveau de scolarité complété	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages valides	Pourcentages cumulés
1 (Sec. 1 à 4)	29	18,1	20,4	20,4
2 (Sec. 5)	41	25,6	28,9	49,3
3 (CEGEP)	62	38,8	43,7	93,0
4 (Université)	10	6,3	7,0	100,0
Total	142	88,8	100,0	
Valeurs manquantes	18	11,3		
Total	160	100,0		

Figure 5. Diagramme à bâtons - variable scolarité



Au sujet du dernier niveau de scolarité complété, nous avons retenu quatre classes, la première contient ceux qui ont terminé leur secondaire 1, 2, 3 ou 4 (Secondaire 1 à 4), la seconde ceux qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires (Secondaire 5), la troisième ceux qui ont terminé leurs études collégiales (CEGEP) et la quatrième ceux qui

ont terminé un diplôme universitaire (Université). Dix-huit personnes n'ont pas répondu à cette question. Le mode est « CEGEP », 44% de ceux qui ont répondu à cette question avaient complété leur CEGEP. La médiane est aussi « CEGEP ». En fait, 93% des répondants ont complété soit un niveau secondaire ou un diplôme de CEGEP et 7% ont complété un diplôme d'études universitaires.

3.2 Présentation des résultats non agrégés

Cette première série de résultats, présente les données obtenues pour l'ensemble des questions qui portaient sur les compétences sociales. Afin de faciliter la consultation de ces données, nous les avons regroupées selon les dimensions et les composantes retenues dans notre modèle d'analyse. Ces données sont présentées à titre indicatif, ils nous permettront de nous faire une première opinion de nos données. Veuillez noter que seulement les moyennes sont présentées.

Dimension 1 : Aptitudes personnelles

Tableau X. Composante - Estime de soi

Indicateur	Perception positive l'égard de soi
Question	Q15
Temps 1	2,39
Temps 2	,04
Temps 3	-,06

Tableau XI. Composante - Sens de l'organisation

Indicateurs	Planifier et travailler avec méthode					Autonomie			Initiative
	Q 8	Q 9	Q 13	Q 24	Q 29	Q 16	Q 19	Q 33	
Questions									Q35
Temps 1	2,40	2,58	2,54	2,67	2,58	2,53	2,60	2,26	2,65
Temps 2	,03	,10	,12	,17	,09	,13	-,05	,07	,08
Temps 3	-,13	-,28	-,15	-,23	-,12	,04	,00	-,05	,02

Tableau XII. Composante - Adaptabilité

Indicateurs	Adaptation à un environnement	Adaptation aux changements et imprévus	Adaptation aux autres cultures		Adaptabilité de manière générale
			Q 39	Q 42	
Questions	Q 14	Q 28	Q 39	Q 42	Q 34
Temps 1	2,33	2,34	2,08	2,50	2,25
Temps 2	,08	-,05	-,02	,14	,06
Temps 3	-,06	,05	-,06	-,08	,04

Dimension 2 : Aptitudes interpersonnelles**Tableau XIII. Composante - Travail d'équipe**

Indicateurs	Leadership	Esprit d'équipe		Acceptation de l'autre		Capacité de s'exprimer à l'intérieur d'un groupe			Travail d'équipe de manière générale
		Q 6	Q 32	Q 20	Q 23	Q 7	Q 12	Q 27	
Questions	Q 17	Q 6	Q 32	Q 20	Q 23	Q 7	Q 12	Q 27	Q 31
Temps 1	2,72	2,42	2,45	2,30	2,23	2,46	2,55	2,59	2,51
Temps 2	,18	,13	,03	-,15	-,17	,08	,00	,07	,00
Temps 3	-,13	-,01	,03	,06	,06	,15	,11	,03	,06

Dimension 3 : Aptitudes cognitives**Tableau XIV. Composante - Résolution de problèmes**

Indicateurs	Décomposer un problème	Prise de décisions		Élaboration et mise en pratique de solutions	Créativité	
		Q 22	Q 30		Q 5	Q 21
Questions	Q 3	Q 22	Q 30	Q 4	Q 5	Q 21
Temps 1	2,43	2,81	2,72	2,40	2,35	2,42
Temps 2	,06	,07	,11	-,01	,06	-,10
Temps 3	-,02	-,03	-,05	,00	,07	,07

Comme vous pouvez le constater, les moyennes des réponses au temps 1 se trouvent autour de 2,5 (selon l'échelle de 1 à 5). La valeur la plus élevée est 2,81, à la question 22, tandis que la valeur la plus faible est 2,08, à la question 39. Au temps 2, les moyennes se situent entre 0,18, valeur obtenue pour la question 17, et - 0,17, valeur obtenue pour la question 23 (selon l'échelle de -4 à 4). Au temps 3, la valeur la plus élevée est 0,15, à la question 7, et la valeur la plus faible est - 0,28, à la question 9.

Ces résultats nous permettent de constater que la moyenne des participants ont une perception plutôt élevée de leurs compétences sociales. En effet, ils ont répondu en moyenne entre 2, « Je suis au-dessus de la moyenne », et 3, « Je suis dans la moyenne », lorsqu'on les a questionnés. On constate donc que les possibilités d'évolution sont plutôt faibles lorsqu'on considère l'ensemble du groupe. Voilà pourquoi nous avons décidé de créer des sous-groupes composés des participants ayant des possibilités significatives de développement pour l'analyse des résultats des variables agrégées.

3.3 Agrégation des variables

3.3.1 Analyse factorielle

Afin de réduire le nombre de variables que nous avons à partir de la banque de données, nous avons tout d'abord fait une analyse factorielle. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau XV. Vous pourrez y constater quelles questions ont été regroupées dans tel ou tel autre facteur. Les chiffres ombragés représentent le degré de corrélation de la question qui s'y rapporte. Pour certains facteurs, les dernières questions dans la liste peuvent avoir un degré de corrélation plutôt faible (plus petit que 5). Par contre, si l'on regarde dans la liste de l'autre facteur, on constate que ce degré est tout de même plus élevé que dans la précédente. Donc, bien que le degré de corrélation soit faible, c'est à ce facteur que la question est la plus corrélée. L'analyse des alpha que nous ferons dans la section suivante nous permettra de vérifier la pertinence de placer les questions qui ont un faible degré de corrélation dans le facteur où elles ont été placées par l'analyse factorielle.

Tableau XV. Résultats de l'analyse factorielle

Facteurs	1	2	3	4	5	6
Q7É.T2	,853	3,607E-02	,147	,151	,135	9,402E-02
Q12É.T2	,839	6,599E-02	2,226E-03	,248	,160	,149
Q27É.T2	,813	3,205E-02	,107	8,146E-02	,101	,148
Q32É.T2	,706	,371	,113	9,072E-02	5,653E-02	6,923E-02
Q31É.T2	,651	,392	,215	9,219E-02	7,901E-02	6,135E-02
Q14É.T2	,610	,419	5,616E-02	,240	,120	3,045E-02
Q6É.T2	,583	,352	,301	,184	,157	-2,315E-02
Q17É.T2	,530	1,782E-02	7,087E-02	,352	,259	,402
Q30É.T2	,505	,265	,305	-5,485E-02	7,811E-02	,401
Q35É.T2	,475	2,191E-02	,171	,469	9,947E-02	,456
Q20É.T2	,182	,764	,143	6,432E-02	-,118	9,598E-02
Q23É.T2	,180	,748	,186	,226	1,614E-02	4,561E-02
Q34É.T2	9,495E-02	,710	,121	,154	,191	,193
Q42É.T2	9,624E-02	,649	8,818E-02	4,607E-02	,257	,138
Q39É.T2	,225	,532	,155	,205	,389	5,003E-02
Q28É.T2	,372	,483	-9,134E-02	,394	,258	,259
Q24É.T2	-7,450E-02	,104	,842	9,238E-03	,105	7,120E-02
Q9É.T2	6,084E-02	8,408E-02	,828	-4,920E-02	6,539E-02	6,001E-02
Q8É.T2	,195	3,369E-02	,755	,156	,175	,151
Q13É.T2	,216	,242	,750	6,691E-02	5,332E-02	-1,590E-02
Q29É.T2	,243	,144	,664	1,879E-03	,233	,202
Q15É.T2	,325	,370	,390	,164	,175	,309
Q5É.T2	,287	,211	6,098E-02	,824	4,835E-02	-2,421E-02
Q21É.T2	,179	,420	2,173E-02	,769	-7,180E-02	6,189E-02
Q4É.T2	,180	8,608E-02	,245	,131	,835	4,384E-02
Q3É.T2	,181	,203	,238	-,132	,789	-4,552E-03
Q19É.T2	-9,872E-02	,440	,195	5,436E-03	-8,047E-02	,650
Q22É.T2	,486	8,530E-02	4,380E-02	-8,200E-02	-6,707E-02	,635
Q16É.T2	,288	,199	,248	,311	,296	,514
Q33É.T2	,306	,352	,299	,180	,324	,377

3.3.2 Analyse des alpha

Vous trouverez dans les tableaux qui suivent les alpha pour les facteurs obtenus de l'analyse factorielle et les alpha qui s'y rapportent dans le cas où la question était éliminée.

Tableau XVI. Alpha - Facteur #1

Questions	Alpha sans cette question	Questions	Alpha sans cette question
Q7É.T2	,8990	Q14É.T2	,9092
Q12É.T2	,8990	Q6É.T2	,9097
Q27É.T2	,9034	Q17É.T2	,9108
Q32É.T2	,9050	Q30É.T2	,9151
Q31É.T2	,9063	Q35É.T2	,9110

Alpha pour le facteur #1 : 0,9155

Tableau XVII. Alpha - Facteur #2

Questions	Alpha sans cette question	Questions	Alpha sans cette question
Q20É.T2	,8290	Q42É.T2	,8287
Q23É.T2	,8104	Q39É.T2	,8309
Q34É.T2	,8212	Q28É.T2	,8349

Alpha pour le facteur #2 : 0,8506

Tableau XVIII. Alpha - Facteur #3

Questions	Alpha sans cette question	Questions	Alpha sans cette question
Q8É.T2	,8300	Q24É.T2	,8385
Q9É.T2	,8383	Q29É.T2	,8398
Q13É.T2	,8470	Q15É.T2	,8660

Alpha pour le facteur #3 : 0,8664

Tableau XIX. Alpha - Facteur #4

Alpha pour le facteur #4 : 0,8347

Puisqu'il y a seulement deux questions associées au facteur 4, il n'est pas possible d'avoir un coefficient de fiabilité du facteur.

Tableau XX. Alpha - Facteur #5

Alpha pour le facteur #5 : 0,8061

Le facteur 5 contient lui aussi seulement deux facteurs, il n'y a donc pas de coefficient de fiabilité du facteur si on enlève une variable.

Tableau XXI. Alpha - Facteur #6

Questions	Alpha sans cette question	Questions	Alpha sans cette question
Q19É.T2	,6768	Q16É.T2	,5956
Q22É.T2	,6606	Q33É.T2	,5864

Alpha pour le facteur #6 : 0,6962

La convention statistique veut que lorsque l'alpha est à 0,6 et plus la fiabilité est suffisante et qu'à 0,8 elle est excellente. Dans le cas qui nous concerne l'alpha le plus faible est 0,6962, les autres se situant tous au-dessus de 0,8. Nous pouvons donc affirmer que la corrélation entre les questions qu'a regroupées l'analyse factorielle est fiable.

3.3.3 Agrégation des variables

À partir de l'information que nous donne l'analyse factorielle et les coefficients de corrélation, nous sommes en mesure, en nous appuyant sur l'information recueillie dans la revue de la littérature, de proposer une agrégation des variables qui nous semble la plus pertinente. Il reste que, comme vous pourrez le constater, cette agrégation est très similaire à celle proposée par l'analyse factorielle.

Dans un premier temps, voici présentés d'une manière plus conviviale les résultats de l'analyse factorielle (tableau XXII.). Les noms que nous avons attribués aux facteurs ont été choisis en fonction des similitudes des regroupements de questions avec l'agrégation faite dans le modèle d'analyse et des thèmes que traitent ces questions.

Tableau XXII. Agrégation des variables obtenue par l'analyse factorielle

Concepts	Dimensions	Facteurs	Questions
Compétences sociales relatives à l'employabilité	Aptitudes personnelles	#2 - Adaptation	20, 23, 34, 42, 39, 28
		#3 - Sens de l'organisation	24, 9, 8, 13, 29, 15
		#6 - Autonomie	19, 22, 16, 33
	Aptitudes interpersonnelles	#1 - Travail d'équipe	7, 12, 27, 32, 31, 14, 6, 17, 30, 35
	Aptitudes cognitives	#4 - Créativité	5, 21
		#5 - Résolution de problèmes	4, 3

Faisons maintenant la comparaison de cette agrégation avec celle que nous proposons dans notre modèle d'analyse. Cette agrégation est représenté au tableau XXIII.

Bien que l'agrégation que nous proposons au modèle d'analyse ne soit pas exactement la même que celle proposée par l'analyse factorielle, il y a plusieurs similitudes comme nous l'avons déjà mentionné. En fait, ce sont surtout les composantes qui sont similaires dans les deux modèles. Notre proposition était davantage fractionnée. Plusieurs facteurs correspondent à des indicateurs que nous avons proposés dont l'adaptabilité, le sens de l'organisation, le travail d'équipe et la résolution de problèmes. De notre modèle, la composante estime de soi n'a pas été retenue. La créativité que nous avons placée comme étant un indicateur de la résolution de problèmes a été retenu comme un facteur en tant que tel par l'analyse factorielle. La même chose s'est produite pour l'autonomie que nous avons placée comme étant un indicateur de la composante sens de l'organisation.

Suite à un examen de l'analyse factorielle, des alpha, des questions qui ont été regroupées et de l'information obtenue à partir de la revue de la littérature, nous avons fait quelques changements. Vous trouverez au tableau XXIV l'agrégation que nous avons retenue.

Tableau XXIII. Agrégation des variables selon la littérature

Concept	Dimensions	Composantes	Indicateurs (et questions)
Compétences sociales relatives à l'employabilité	Aptitudes personnelles	Estime de soi	Perception positive à l'égard de soi (Q : 15)
		Sens de l'organisation	Planifier et travailler avec méthode(Q : 8, 9, 13, 24, 29)
			Autonomie (Q : 16, 19, 33)
			Initiative (Q : 35)
		Adaptabilité	Adaptation à un environnement (Q : 14)
			Adaptation aux changements et imprévus(Q : 28)
	Adaptation aux autres cultures (Q : 39, 42)		
	Aptitudes interpersonnelles	Travail d'équipe	Leadership (Q : 17)
			Esprit d'équipe (Q : 6, 32)
			Acceptation de l'autre (Q : 20, 23)
			Capacité de s'exprimer à l'intérieur d'un groupe (Q : 7, 12, 27)
	Aptitudes cognitives	Résolution de problèmes	Décomposer un problème (Q : 3)
			Prise de décisions (Q : 22, 30)
			Élaboration et mise en pratique de solutions (Q : 4)
Créativité (Q : 5, 21)			

Tableau XXIV. Agrégation finale des variables

Concepts	Dimensions	Indicateurs	Questions
Compétences sociales relatives à l'employabilité	Aptitudes personnelles	Adaptabilité	14, 28, 34
		Sens de l'organisation	8, 9, 13, 24, 29
		Autonomie	15, 16, 19, 22, 33
	Aptitudes interpersonnelles	Travail d'équipe	(6, 31), (7, 12, 27), 17, 30, 32, 35
		Respect de la diversité	(20, 23), (39, 42)
	Aptitudes cognitives	Créativité	5, 21
		Résolution de problèmes	3, 4

Vous trouverez dans les paragraphes qui suivent les explications des modifications que nous avons apportées ainsi qu'une nouvelle définition, lorsque cela est pertinent, des compétences retenues. Un énoncé expliquant l'importance de cette compétence sur le marché du travail ainsi qu'une question utilisée pour l'interroger sont aussi présentées. Encore une fois, les définitions et énoncés ont été soit tirés directement de la littérature lorsqu'ils correspondaient au sens des compétences retenues. Dans ce cas, la source est indiquée. Sinon lorsqu'aucune des données de la littérature ne correspondait, à elle seule, à exprimer le sens de la compétence en question, nous avons composé notre propre définition ou énoncé à partir des informations obtenues de la littérature et de Chantiers jeunesse.

Comme vous pouvez le constater au tableau XXIV, les trois premiers indicateurs font partie de la dimension « aptitudes personnelles ». En effet, ces indicateurs portent sur les compétences, attitudes et comportements qui permettent à un individu de se trouver et de garder un emploi, qui lui permettront de faire des progrès au travail et d'obtenir de meilleurs résultats.

Le premier indicateur est « Adaptabilité ». Cet indicateur regroupe trois questions dont la première vient du facteur #1. Cette question porte sur la capacité d'intégration à un nouveau milieu. Bien que cette question puisse être un indicateur de la capacité d'une

personne à travailler en équipe, il est aussi pertinent qu'elle démontre la capacité d'une personne à s'adapter. Si nous enlevons cette question au facteur #1, l'alpha de ce facteur passe de 0,9155 à 0,9092. La fiabilité est donc toujours très élevée malgré ce changement. Les deux autres questions qui sont regroupées dans cet indicateur proviennent du facteur #2. La question 28 porte sur la capacité de faire face aux changements et imprévus, tandis que la 34 porte sur l'adaptabilité et la flexibilité de manière générale. L'alpha de ce nouvel indicateur est 0,7266, ce qui est plus que suffisant pour être considéré comme fiable.

Voici la définition de l'adaptabilité : Avoir une attitude positive face aux nouveautés et transformations qui surviennent; faire la démarche nécessaire pour les comprendre et y prendre part.

Dans le contexte économique actuel, les organisations sont constamment en changement (fusion d'entreprises, exploitation de nouveaux marchés, introduction de nouvelles technologies, etc.). Pour que les changements entrepris conduisent aux effets positifs escomptés, les employés doivent y adhérer. De plus, les nouvelles formes d'organisations du travail requièrent des employés qu'ils soient capables de faire face par eux-mêmes aux imprévus qu'ils rencontrent.

Question #28 : « Je suis à l'aise face à l'imprévu et à la nouveauté. »

Le deuxième indicateur est « sens de l'organisation ». Cet indicateur regroupe toutes les questions du facteur #3 à l'exception de la question 15. En enlevant cette question, l'alpha se modifie à peine, passant de 0,8664 à 0,8660. Les questions retenues traitent du sens de l'organisation de manière générale, de la capacité de travailler de manière méthodique et du sens de la planification. L'alpha de ce nouvel indicateur est 0,8638.

La définition pour la compétence sens de l'organisation est la suivante. Le sens de l'organisation fait référence à la capacité de se fixer des buts et de se fixer des priorités,

de planifier et de gérer ces priorités et d'entreprendre les actions nécessaires pour atteindre ces buts.

Les nouveaux styles de gestion, de moins en moins directifs (comme la gestion par objectifs), requièrent des employés qu'ils soient responsables face à l'exécution de leurs tâches et donc qu'ils soient capables de les planifier et de les mener à terme.

Question #8 : « J'ai le sens de l'organisation. Quand j'ai un but en tête, j'envisage ce qui est à faire, dans quel ordre le faire, tout en prévoyant les obstacles. »

Le troisième indicateur est « autonomie ». Cet indicateur regroupe toutes les questions du facteur #6 à l'exception de la question 15 qui provient du facteur #3. Cette question s'intéresse à la capacité d'accomplir des tâches des individus. Il était effectivement pertinent de la placer, comme l'a fait l'analyse factorielle, dans le facteur qui traite du sens de l'organisation puisqu'elle permet de voir dans quelle mesure une personne est capable de s'organiser pour accomplir les tâches qu'on lui assigne. Par contre, elle est aussi un signe d'autonomie chez l'individu, en effet une personne qui est capable d'accomplir les tâches qu'on lui délègue démontre de l'autonomie. L'alpha de ce nouvel indicateur passe avec l'ajout de cette question de 0,6962 à 0,7599. Ce changement est d'autant plus justifié qu'il améliore l'alpha de cet indicateur. Les autres questions qui font partie de cet indicateur traitent de la capacité de travailler sans être continuellement dirigé, capacité de se motiver par soi-même, capacité de prendre des décisions et l'autonomie de manière générale.

Voici la définition retenue pour l'autonomie: Capacité d'exécuter une tâche sans avoir recours aux autres.

Les nouvelles formes d'organisation du travail requièrent des employés qu'ils soient capables d'exécuter leur travail sans faire appel au support de leurs pairs ou de leurs supérieurs.

Question #33 : « Je suis autonome. J'ai la capacité de fonctionner seul sans m'appuyer constamment sur d'autres, je trouve mes propres solutions et je me fixe moi-même des buts. »

Les quatrième et cinquième indicateurs font partie de la dimension « aptitudes interpersonnelles ». Ces indicateurs représentent des compétences que devraient posséder les travailleurs afin de pouvoir travailler avec les autres et obtenir de meilleurs résultats au travail. Le quatrième indicateur est « travail d'équipe ». Cet indicateur regroupe toutes les questions du facteur #1 à l'exception de la question 14 qui a été regroupée dans l'indicateur « adaptabilité ». Les questions que l'on retrouve dans cet indicateur portent sur plusieurs thèmes; quelques questions traitent de l'esprit d'équipe, quelques autres traitent de la capacité de communiquer à l'intérieur d'un groupe, d'autres thèmes sont aussi abordés comme le leadership, la capacité de prendre des décisions, les capacités relationnelles et l'initiative. Étant donné que plus d'une question traitent de l'esprit d'équipe et de la capacité de communiquer, et que nous souhaitons dans la mesure du possible garder le plus de précision possible quant aux compétences qui se développent suite à la participation à un chantier de travail bénévole, nous avons fait de ces deux thèmes des sous-indicateurs. Donc, dans l'indicateur travail d'équipe, nous retrouvons deux sous-indicateurs qui sont « l'esprit d'équipe », qui regroupe les questions 6 et 31, et la « capacité de communiquer à l'intérieur d'un groupe », qui regroupe les questions 7, 12, 27. L'alpha pour le premier sous-indicateur est 0,7798, et celui pour le deuxième est 0,9163. Dans le premier cas le coefficient de fiabilité est bon, dans le deuxième cas, il est excellent. Finalement, l'alpha pour l'indicateur dans son ensemble est lui aussi excellent puisqu'il est de 0,9065.

Voici tout d'abord la définition de la compétence travail d'équipe : Comprendre les buts de l'organisation et y apporter sa contribution; comprendre la culture du groupe et travailler en conséquence; planifier et prendre des décisions avec les autres et appuyer les résultats de ses décisions; respecter la pensée et l'opinion des autres membres du groupe; faire des concessions mutuelles pour obtenir des résultats de groupe; adopter une approche d'équipe si besoin est; jouer le rôle de leader au besoin.

Les nouvelles formes d'organisation du travail se développent beaucoup autour du concept de travail en équipe. Afin d'être efficaces dans l'exécution de leurs tâches, les employés doivent avoir la capacité de fonctionner au sein de groupes de travail.

Question #31 : « J'ai le sens du travail d'équipe. Dans une équipe, je donne mon opinion, je propose des modes de fonctionnement du groupe et je fais appel aux autres afin de clarifier ma compréhension. Je me rallie à l'opinion générale et j'agis dans le sens des décisions de l'équipe. »

Voici maintenant la définition pour l'esprit d'équipe en particulier : Saisir la dynamique du groupe et agir en fonction de celle-ci.

L'esprit d'équipe est l'une des composantes de la capacité à travailler en équipe. Pour être efficace dans une équipe, une personne doit avoir de l'esprit d'équipe.

Question #6 : « Je considère avoir l'esprit d'équipe. Lorsque je suis en groupe, je sais me rendre utile aux autres et prendre la place qui me revient.»

Voici finalement la définition pour la capacité à communiquer à l'intérieur d'un groupe : Être capable d'exprimer clairement ses idées et opinions à l'intérieur d'un groupe.

« L'interdépendance croissante des différents services, le travail en groupe et l'autonomie supposent de partager des savoirs, de développer les systèmes d'informations et les capacités à communiquer des acteurs. » (Saglietto et Thomas 1998 : 17)

Question #7 : « Je suis habile à communiquer. Dans un groupe, je suis capable de m'exprimer et de présenter mes idées. »

Le cinquième indicateur est « respect de la diversité ». Cet indicateur est composé des questions qui avaient été regroupées dans le facteur #2, exceptés les questions 28 et 34

qui font maintenant partie de l'indicateur « adaptabilité ». Cet indicateur a été divisé en deux sous-indicateurs qui sont « l'acceptation de l'autre », qui regroupe les questions 20 et 23, et « l'ouverture aux autres cultures » qui regroupe les questions 39 et 42. L'alpha pour le premier sous-indicateur est 0,7703 et celui pour le deuxième est 0,7463. L'alpha pour l'indicateur est de 0,7956. Dans l'ensemble, les coefficients de fiabilité des sous-indicateurs et de l'indicateur sont bons.

Le respect de la diversité se définit par ses deux sous-indicateurs, soit l'acceptation de l'autre et l'ouverture aux autres cultures. L'acceptation de l'autre se caractérise par le fait d'être capable de reconnaître et d'accepter les différences qui existent entre les individus.

Dans une organisation du travail où les interactions entre les gens prennent une place centrale, il est essentiel, pour que celles-ci soient efficaces, que les individus s'acceptent les uns les autres.

Question #23 : « J'accepte que quelqu'un pense d'une manière différente de la mienne. »

L'ouverture aux autres cultures se définit comme suit : Être capable de reconnaître des différences culturelles et d'en saisir les implications.

Explication : « Le Canada fait de plus en plus de commerce mondial et sa communauté est de plus en plus multiculturelle. Les employés doivent acquérir la capacité de travailler avec des gens d'origine diverses, pas seulement au sens de la tolérance passive de la diversité, mais au sens d'une collaboration active avec les autres pour effectuer le travail. » (Gouvernement du Canada 1997 : 200)

Question #39 : « Je suis conscient des difficultés de compréhension que peuvent susciter les différences culturelles. »

Les indicateurs six et sept portent sur les « aptitudes cognitives ». Ces indicateurs représentent des aptitudes que devraient posséder les travailleurs afin de pouvoir faire

face aux problèmes qu'ils rencontrent pour ainsi obtenir de meilleurs résultats au travail. Le sixième indicateur est « créativité ». Il a été composé à partir des questions regroupés dans le facteur #4. Ces questions traitent de la créativité, de l'imagination et de l'originalité des répondants. L'alpha est de 0,8347, ce qui est encore une fois une bonne indication de la fiabilité du regroupement de ces questions.

La définition de la créativité est la suivante: Être capable d'imagination, d'invention et de création.

Dans une organisation du travail où les processus et procédures sont de moins en moins préétablis, les employés doivent avoir de la créativité pour trouver les solutions qui leur permettront de répondre aux situations continuellement changeantes qui se présentent à eux.

Question #5 : « J'ai de l'originalité. Je suis capable d'innovation et d'idées créatives, j'ai de l'imagination. »

Le septième indicateur est « résolution de problèmes ». Cet indicateur correspond au facteur #5, il est composé de questions qui portent sur l'esprit d'analyse et la capacité de résoudre des problèmes. L'alpha pour cet indicateur n'a pas changé puisqu'il n'a pas été modifié suite à l'analyse factorielle, il est de 0,8061.

Nous avons défini la compétence résolution de problèmes comme suit :Être capable de comprendre un problème, d'y trouver des solutions et de les mettre en pratique.

Dans une organisation du travail où les processus et procédures sont de moins en moins préétablis et où on donne de l'autonomie et responsabilise les employés, ceux-ci doivent être capables de résoudre les problèmes qui se présentent à eux.

Question #4 : « Je suis bon en résolution de problèmes. Je suis habile à comprendre un problème, à trouver des solutions et à les mettre en pratique. »

3.4 Analyse statistique des résultats agrégés

L'analyse présentée dans la section suivante forme le cœur de nos résultats. Ce sont ces résultats qui nous permettront d'évaluer dans quelle mesure les compétences sociales relatives à l'employabilité qui ont été questionnées ont évolué chez les participants retenus dans les différents sous-groupes suite à leur participation à un chantier. En d'autres mots, ce sont ces résultats qui nous permettront de vérifier nos hypothèses de recherche.

L'analyse qui suit est divisée en deux parties, la première porte sur les statistiques descriptives et la seconde sur les résultats du test de Student. La présentation de ces résultats ainsi que l'analyse qui s'y rattache sont faites pour chacune de nos trois dimensions (aptitudes personnelles, aptitudes relationnelles et aptitudes cognitives). Avant de passer aux résultats proprement dits, voici une brève description de l'information que l'on retrouve dans les tableaux de ces deux sections.

Tout d'abord, il y a un tableau pour chacun des indicateurs et sous-indicateurs, que ce soit pour les statistiques descriptives et pour le test de Student. En ce qui concerne les tableaux portant sur les statistiques descriptives, on retrouve, au haut des deuxième, troisième, et quatrième colonnes, le nom de l'indicateur abrégé. À la deuxième colonne, ce nom est suivi de T1 ce qui veut dire temps 1; les informations que l'on retrouve dans cette colonne portent sur les résultats qui ont été obtenus au tout début du chantier. Il faut lire ces valeurs en prenant pour compte qu'elles représentent les réponses des participants en fonction de l'échelle de 1 à 5 utilisée dans le questionnaire (1- « Je suis bien au-dessus de la moyenne »; 2- « Je suis au-dessus de la moyenne »; 3- « Je suis dans la moyenne »; 4- « Je suis au-dessous de la moyenne »; 5- « Je suis bien au-dessous de la moyenne »). Aux colonnes quatre et cinq, les indicateurs abrégés sont suivis de ÉT2 et ÉT3, ce qui correspond à l'évolution observée au temps 2 et au temps 3. Les résultats obtenus à ces deux moments ne sont pas présentés en fonction de l'échelle de 1 à 5 mais en fonction du degré de variation observée entre le temps 1 et le temps 2 et entre le temps

2 et le temps 3. Le degré de variation peut se situer entre - 4 et 4 (dans le cas où le degré de variation serait de - 4, la personne aurait répondu 1 au temps précédent et 5 au temps suivant, ce degré de variation représente le plus important degré de régression; dans le cas où le degré de variation serait 4, la personne aurait répondu 5 au temps précédent et 1 au temps suivant, ce degré de variation représente la plus importante progression).

Ensuite, ces tableaux fournissent l'information au sujet du nombre d'éléments de notre échantillon (n) qui ont répondu à toutes les questions regroupées dans l'indicateur (valide) et ceux qui n'ont pas répondu (manquants). En ce qui a trait aux statistiques contenues dans ces tableaux, on retrouve trois mesures de tendance centrale, soit la moyenne, la médiane et le mode, une mesure de dispersion, soit le coefficient de variation, une mesure de symétrie des distributions, soit le coefficient de symétrie (skewness) et finalement le minimum et le maximum qui permettront de connaître les valeurs les plus petites et les plus élevées observées.²

En ce qui a trait aux tableaux concernant le test de Student, on retrouve en rangée les deux paires analysées : paire t1-t2 et paire t2-t3. En colonne, on présente le niveau de signification, la moyenne de la différence et l'intervalle de confiance à un niveau de 95%. Voici en rappel les hypothèses qui se rattachent au test de Student :

Hypothèse nulle :

Il n'y a pas de variation de la perception des participants quant à la compétence sociale en question.

Contre-hypothèses :

#1: Il y a progression de la perception des participants quant à la compétence sociale en question.

#2 : Il y a régression de la perception des participants quant à la compétence sociale en question.

² Bien que nous présentions aussi l'écart type dans nos tableaux, nous analyserons le coefficient de variation puisque la transformation des variables que nous avons faite nous a amené à avoir deux échelles

3.4.1 Statistiques et analyse descriptive

Dans cette section, vous trouverez les tableaux contenant les statistiques descriptives pour les trois dimensions. Vous trouverez aussi une présentation assez exhaustive des données contenues dans ces tableaux pour chacune des dimensions. Finalement, nous proposons une courte analyse quant à l'évolution des données pour chacune des compétences étudiées.

En ce qui concerne les statistiques descriptives relatives aux aptitudes personnelles, nous allons commencer par nous intéresser aux mesures de tendance centrale et plus précisément à l'analyse de la moyenne. Au début du chantier, les moyennes du sous-groupe par rapport à ces compétences sociales se situent entre « Je suis dans la moyenne » et « Je suis au-dessous de la moyenne ». Elles sont de 3,24 pour l'adaptabilité, de 3,36 pour le sens de l'organisation et de 3,25 pour l'autonomie. Immédiatement après la fin du chantier, où l'on observe l'évolution des compétences des répondants suite à la participation à un chantier de travail bénévole, les moyennes de variation observées sont de pratiquement 1 point pour les trois indicateurs. Les répondants ont donc évolué en moyenne de près de 1 point sur l'échelle de - 4 à 4. Les moyennes sont respectivement pour les trois indicateurs de 0,99 ; 0,87 ; 0,80. Six mois après la fin du chantier les acquis se sont maintenus pour l'adaptabilité et l'autonomie. Les variations sont pratiquement nulles, bien que positives, avec respectivement 0,08 et 0,07. Pour le sens de l'organisation, on observe une légère régression de 0,19 point.

La deuxième mesure de tendance centrale analysée est la médiane. Au temps 1, elles se situent à « Je suis dans la moyenne » ou légèrement au-dessous, ce qui veut dire qu'au moins 50% des participants se perçoivent dans la moyenne ou légèrement au-dessous quant à leurs aptitudes personnelles. Plus précisément, les médianes sont de 3 pour l'adaptabilité et pour l'autonomie et de 3,20 pour le sens de l'organisation. Au temps 2, les médianes relatives au degré de variation de ces compétences sont de 1 ou tout près de 1, ce qui veut dire qu'au moins 50% des répondants ont démontré une progression d'au

de mesure, ce qui rendait la comparaison des écarts types entre le temps 1 et le temps 2 difficile. (Gilles 1994 :183)

Tableau XXV. Statistiques descriptives pour la dimension aptitudes personnelles

Indicateur 1 : Adaptabilité			
	ADAP.T1	ADAP.ÉT2	ADAP.ÉT3
n valides	30	28	28
n manquants	0	2	2
Moyenne	3,24	,99	,08
Médiane	3,00	1,00	,00
Mode	3,00	1,00	,00
Écart type	,40	,88	,66
Coefficient de variation	,12	,89	8,25
Coefficient de symétrie	1,96	-,52	,25
Minimum	3,00	-1,00	-1,33
Maximum	4,67	2,33	1,67

Indicateur 2 : Sens de l'organisation			
	SO.T1	SO.ÉT2	SO.ÉT3
n valides	49	48	48
n manquants	0	1	1
Moyenne	3,36	,87	-,19
Médiane	3,20	1,00	0,00
Mode	3,00	1,20	,00
Écart type	,43	,92	,88
Coefficient de variation	0,13	1,05	4,63
Coefficient de symétrie	1,50	,20	-,21
Minimum	3,00	-1,40	-3,40
Maximum	4,60	3,40	2,60

Indicateur 3 : Autonomie			
	AUT.T1	AUT.ÉT2	AUT.ÉT3
n valides	39	37	36
n manquants	0	2	3
Moyenne	3,25	,80	,07
Médiane	3,00	1,20	,00
Mode	3,00	,60	-,40
Écart type	,36	,64	,71
Coefficient de variation	,11	,80	10,14
Coefficient de symétrie	1,57	-,33	1,01
Minimum	3,00	-1,00	-1,20
Maximum	4,20	2,00	2,40

Tableau XXVI. Statistiques descriptives pour la dimension aptitudes relationnelles

Indicateur 1 : Travail d'équipe

	TÉ.T1	TÉ.ÉT2	TÉ.ÉT3
n valides	43	41	38
n manquants	0	2	5
Moyenne	3,37	1,01	,00
Médiane	3,33	1,11	-,11
Mode	3,00	1,33	-,44
Écart type	,36	,75	,63
Coefficient de variation	,11	,74	-
Coefficient de symétrie	1,31	-,69	1,22
Minimum	3,00	-,78	-,89
Maximum	4,56	2,44	2,00

Sous-indicateur 1 : Esprit d'équipe

	EÉ.T1	EÉ.ÉT2	EÉ.ÉT3
n valides	56	54	54
n manquants	0	2	2
Moyenne	3,28	,82	,11
Médiane	3,00	1,00	,00
Mode	3,00	,50	,00
Écart type	,52	1,01	1,08
Coefficient de variation	,16	1,23	9,82
Coefficient de symétrie	2,00	-,16	,23
Minimum	3,00	-2,00	-2,50
Maximum	5,00	3,00	3,50

Sous-indicateur 2 : Capacité à communiquer à l'intérieur d'un groupe

	COMM.T1	COMM.ÉT2	COMM.ÉT3
n valides	68	67	65
n manquants	0	1	3
Moyenne	3,33	0,91	,09
Médiane	3,00	1,00	,00
Mode	3,00	1,33	-,67
Écart type	,44	1,05	,85
Coefficient de variation	,13	1,15	9,44
Coefficient de symétrie	1,38	-,24	1,50
Minimum	3,00	-1,67	-1,67
Maximum	5,00	3,33	3,67

Indicateur 2 : Respect de la diversité

	RD.T1	RD.ÉT2	RD.ÉT3
n valides	23	21	20
n manquants	0	2	3
Moyenne	3,33	,84	,26
Médiane	3,00	1,00	,12
Mode	3,00	,75; 1,00 1,25; 1,75 ³	,00
Écart type	,57	,97	,55
Coefficient de variation	,17	1,15	2,11
Coefficient de symétrie	1,85	-,28	1,10
Minimum	3,00	-1,25	-,50
Maximum	5,00	2,75	1,50

Sous-indicateur 1 : Acceptation de l'autre

	AA.T1	AA.ÉT2	AA.ÉT3
n valides	39	36	36
n manquants	0	3	3
Moyenne	3,24	,79	,28
Médiane	3,00	1,00	,00
Mode	3,00	1,00	,00
Écart type	,47	1,02	,93
Coefficient de variation	,14	1,29	3,32
Coefficient de symétrie	2,03	-,47	,42
Minimum	3,00	-1,50	-2,00
Maximum	5,00	2,50	3,00

Sous-indicateur 2 : Ouverture aux autres cultures

	OAC.T1	OAC.ÉT2	OAC.ÉT3
n valides	36	35	33
n manquants	0	1	3
Moyenne	3,21	,86	,12
Médiane	3,00	1,00	,00
Mode	3,00	1,00	,00
Écart type	,54	1,01	,64
Coefficient de variation	,17	1,17	5,33
Coefficient de symétrie	2,68	,05	,86
Minimum	3,00	-1,50	-1,00
Maximum	5,00	3,00	2,00

³ Il y a quatre modes pour l'évolution de l'indicateur respect de la diversité au temps 2.

Tableau XXVII. Statistiques descriptives pour la dimension aptitudes cognitives

Indicateur 1 : Créativité

	CRÉA.T1	CRÉA.ÉT2	CRÉA.ÉT3
n valides	48	47	47
n manquants	0	1	1
Moyenne	3,37	,92	,11
Médiane	3,00	1,00	,00
Mode	3,00	1,00	,00
Écart type	,56	1,15	,65
Coefficient de variation	,17	1,25	5,91
Coefficient de symétrie	1,28	,42	,70
Minimum	3,00	-1,00	-1,00
Maximum	5,00	3,50	2,50

Indicateur 2 : Résolution de problèmes

	RP.T1	RP.ÉT2	RP.ÉT3
n valides	59	55	55
n manquants	0	4	4
Moyenne	3,17	,70	-,07
Médiane	3,00	,50	,00
Mode	3,00	,00	,00
Écart type	,34	,91	1,07
Coefficient de variation	,11	1,30	15,29
Coefficient de symétrie	2,11	,29	-1,52
Minimum	3,00	-1,00	-4,00
Maximum	4,50	2,50	2,00

moins 1 point. Plus exactement, les médianes sont de 1 pour l'adaptabilité et le sens de l'organisation et de 1,20 quant à l'autonomie. Six mois après la fin du chantier, les médianes sont de 0 pour les trois compétences relatives aux aptitudes personnelles. Au moins 50% des répondants ont maintenu leurs acquis ou ont continué de progresser.

La troisième mesure de tendance centrale analysée est le mode. Au temps 1, les modes nous informent que c'est à « Je suis dans la moyenne » que nous retrouvons le plus de répondants en ce qui a trait aux compétences relatives aux aptitudes personnelles. Les modes sont donc de 3 pour les trois indicateurs. Quant aux variations des compétences relatives à ces aptitudes immédiatement après le chantier, elles se situent à une progression

de 1 point pour l'adaptabilité, de 1,20 point pour le sens de l'organisation et 0,60 pour l'autonomie. Six mois après la fin du chantier, les variations sont beaucoup plus faibles, le mode ne présente aucune variation pour l'adaptabilité et le sens de l'organisation et présente une régression de 0,4 point pour l'autonomie.

Passons maintenant à l'analyse de la symétrie des distributions et des mesures de dispersion des données. Le skewness nous informe quant à la situation de la distribution par rapport à l'échelle en cause, soit de 1 à 5 pour les résultats obtenus au début du chantier et de -4 à 4 pour ceux obtenus immédiatement après et six mois après la fin du chantier. Le coefficient de variation servira d'indice quant à la dispersion des fréquences par rapport à la moyenne.

En ce qui concerne la symétrie des distributions, au début du chantier, les distributions pour les trois indicateurs sont asymétriques positives. La distribution pour l'adaptabilité est fortement déplacées vers la réponse 3 « Je suis dans la moyenne » entre les réponses minimums et maximums de 3 et 4,67. Pour le sens de l'organisation et l'autonomie, la distribution est un peu moins déplacée vers la réponse 3. Les échelles sont respectivement de 3 à 4,60 et de 3 à 4,20 pour ces deux derniers indicateurs. Les coefficients de symétrie sont 1,96 pour l'adaptabilité et de 1,50 et 1,57 pour le sens de l'organisation et l'autonomie. Au temps 2, les distributions sont beaucoup plus près de la symétrie qu'au temps 1. Elles sont légèrement asymétriques vers la droite, soit vers une progression, pour l'adaptabilité entre les réponses minimums et maximums de -1 et 2,33; un peu moins asymétriques vers une progression pour l'autonomie entre les réponses minimums et maximums de -1 et 2; très légèrement asymétriques vers une régression pour le sens de l'organisation entre les réponses minimums et maximums de -1,40 et 3,40. Les coefficients de symétrie sont -0,52 pour l'adaptabilité, de 0,20 pour le sens de l'organisation et de -0,33 pour l'autonomie. Au temps 3, les distributions sont asymétriques pour les trois indicateurs. Pour l'adaptabilité, la distribution est très légèrement déplacée vers une régression entre les réponses minimums et maximums de -1,33 et 1,67. Pour le sens de l'organisation, la distribution est là aussi très légèrement déplacée mais ici vers une progression entre les réponses minimums et maximums de

-3,40 et 2,60. Pour l'autonomie par contre, la distribution est fortement déplacée vers une régression entre les réponses minimums et maximums de -1,2 et 2,4. Les coefficients de symétrie sont 0,25 pour l'adaptabilité, de -0,21 pour le sens de l'organisation et de 1,01 pour l'autonomie.

Passons maintenant aux degrés de dispersion des données autour des moyennes pour les différents indicateurs de la dimension aptitudes personnelles. Les données sont peu dispersées autour de la moyenne pour les trois indicateurs au temps 1. Les coefficients de variation sont de 0,12 pour l'indicateur adaptabilité, de 0,13 pour le sens de l'organisation et de 0,11 pour l'autonomie. Au temps 2, les dispersions sont beaucoup plus importantes qu'au temps 1. Elle est particulièrement prononcée pour l'indicateur sens de l'organisation. Les coefficients de variation sont de 0,89 pour l'adaptabilité, de 1,05 pour le sens de l'organisation et de 0,80 pour l'autonomie. Au temps 3, les distributions sont fortement dispersées, bien que ce soit un peu moins le cas pour le sens de l'organisation. Les coefficients de variation sont de 8,25 pour la qualité personnelle adaptabilité, de 4,63 pour le sens de l'organisation et de 10,14 pour l'autonomie.

Pour conclure cette section, résumons l'évolution des aptitudes personnelles étudiées chez les participants. En ce qui concerne le développement de la compétence adaptabilité, le sous-groupe se trouve près de la réponse la plus forte retenue, soit 3 « Je suis dans la moyenne », au début du chantier. Les données sont plutôt homogènes autour de cette réponse. Les répondants se trouvent vers une progression de 1 à la fin du chantier et leur distribution est plutôt hétérogène. Au temps 3, ils se trouvent vers la régression bien que la moyenne soit positive et leur distribution est très hétérogène.

En ce qui a trait à l'évolution de la compétence sens de l'organisation, le sous-groupe se trouve près de la réponse la plus forte (3) au début du chantier, quoiqu'un peu moins que pour l'adaptabilité. Les répondants sont plutôt homogènes près de cette réponse. À la fin du chantier, la moyenne du sous-groupe se situe à une progression d'un peu moins d'un point; cela étant dit, la distribution est déplacée vers le côté de la régression. Les données sont ici plus hétérogènes que pour les deux autres indicateurs au même temps mais quand

même beaucoup moins hétérogènes qu'au temps qui suit. Au temps 3, la moyenne se situe légèrement du côté de la régression mais la distribution est légèrement déplacée vers la progression. Les données sont ici assez hétérogènes, bien que ce soit moins prononcé que pour les deux autres indicateurs au même temps.

Au sujet de la compétence autonomie, le sous-groupe se trouve près de la réponse la plus forte retenue, soit 3, au début du chantier, tout comme pour l'adaptabilité. Les données sont plutôt homogènes autour de cette réponse. Les répondants se trouvent vers la progression au temps 2 de manière plus hétérogène qu'au temps 1 mais moins que pour les deux autres indicateurs au même temps. Six mois après la fin du chantier, ils se déplacent vers la régression, bien que la moyenne se trouve toujours légèrement du côté de la progression. Les répondants évoluent de manière fortement hétérogène.

Passons maintenant à l'analyse des statistiques descriptives pour la dimension aptitudes relationnelles. Nous allons commencer, comme pour la dimension précédente, par l'analyse de la moyenne. En ce qui concerne les indicateurs et sous-indicateurs de cette dimension au temps 1, les moyennes du groupe se situent entre « Je suis au-dessus de la moyenne » et « Je suis dans la moyenne ». Elles sont de 3,37 pour le travail d'équipe, de 3,33 pour la capacité de s'exprimer à l'intérieure d'un groupe, de 3,28 pour l'esprit d'équipe, de 3,33 pour le respect de la diversité, de 3,24 pour l'acceptation de l'autre et de 3,21 pour l'ouverture aux autres cultures. Au temps 2, où l'on observe l'évolution des compétences des répondants suite à la participation à un chantier de travail bénévole, les moyennes de variation observées se trouvent à 1 point ou à tout près de 1 point. Elles sont respectivement pour les deux indicateurs de 1,01 et 0,84 et de 0,82 ; 0,91 ; 0,79 ; 0,86 pour les sous-indicateurs. Au temps 3, les données sont beaucoup plus faibles, les variations se situent entre 0 et 0,25 de point. Les moyennes sont de 0 pour le premier indicateur et de 0,11 et 0,09 pour ses sous-indicateurs et de 0,26 pour le second et de 0,28; 0,12 pour ses sous-indicateurs.

La deuxième mesure de tendance centrale à laquelle nous nous attarderons est la médiane. Au temps 1, une d'elle se situe entre « Je suis au-dessous de la moyenne » et

« Je suis dans la moyenne » et les autres se trouvent à « Je suis dans la moyenne ». Plus exactement, pour l'indicateur travail d'équipe on retrouve au moins 50% des participants entre 3 et 3,33. Pour l'autre indicateur et pour tous les sous-indicateurs, au moins 50% des participants ont répondu 3. Au temps 2, les médianes relatives au degré de variation de ces compétences sont de 1 ou d'un peu plus de 1 pour tous les indicateurs et sous-indicateurs, ce qui veut dire qu'au moins 50% des répondants ont démontré une progression d'au moins 1 point. Les médianes sont de 1,11 pour l'indicateur travail d'équipe et de 1 pour tous les autres indicateurs ou sous-indicateurs. Six mois après la fin du chantier, les médianes sont de 0 ou tout près de 0. À l'indicateur travail d'équipe, on observe une médiane qui correspond à une régression de 0,11 point, au moins 50% des répondants ont démontré une régression d'au plus 0,11 point, un maintien ou une progression. Pour l'indicateur respect de la diversité, la médiane correspond à une progression de 0,12 point, au moins 50% des répondants ont démontré une progression d'au moins 0,12 et pour le sous-indicateur capacité à s'exprimer à l'intérieur d'un groupe, on observe une médiane qui correspond à une régression de 0,33. À l'indicateur respect de la diversité, on observe une médiane égale à une progression de 0,25 point. Pour les sous-indicateurs, les médianes équivalent à aucune variation, au moins 50% des répondants ont démontré une progression ou un maintien.

La troisième mesure de tendance centrale que nous allons analyser est le mode. Au temps 1, les modes se trouvent à « Je suis dans la moyenne ». Ce qui veut dire que c'est à ce point que nous retrouvons le plus de répondants en ce qui à trait aux compétences relatives aux aptitudes interpersonnelles. En ce qui à trait aux variations des compétences relatives à ces aptitudes immédiatement après le chantier, les modes sont variés mais représentent tous une progression. Les modes se situent entre 0,75 et 1,75. Voyons plus en détail ces compétences. Pour la capacité à travailler en équipe et pour la capacité à s'exprimer à l'intérieur d'un groupe, la variation modale est de 1,33 point. Pour l'esprit d'équipe, le mode se trouve à 0,5 point. Pour le respect de la diversité, il y a quatre modes soit à 0,75, 1, 1,25, 1,75; ce dernier mode représente la progression la plus importante au temps 2. En ce qui a trait à l'acceptation de l'autre et à l'ouverture aux autres cultures, les modes se situent à une progression de 1 point. Six mois après la fin du chantier, les

variations modales sont nulles ou représentent une régression. Les modes sont de 0 pour l'esprit d'équipe, le respect de la diversité, l'acceptation de l'autre et l'ouverture aux autres cultures. Pour le travail d'équipe, le mode est à une régression de 0,44 point et pour la capacité à communiquer à l'intérieur d'un groupe, elle est de 0,67 point.

Passons maintenant à l'analyse de la symétrie des distributions et des mesures de dispersion des données. En ce qui concerne la symétrie des distributions, au début du chantier, les distributions pour tous les indicateurs sont asymétriques positives. La distribution est très fortement déplacée vers la réponse 3 pour l'ouverture aux autres cultures. Elle est aussi fortement déplacée vers la réponse 3 pour l'esprit d'équipe et l'acceptation de l'autre. Bien qu'elle soit aussi déplacée vers le 3 pour les autres indicateurs et sous-indicateurs, le déplacement est moins prononcé. Pour tous les indicateurs et sous-indicateurs, à l'exception du travail d'équipe où la distribution se trouve entre les réponses minimales et maximales de 3 et 4,56, les distributions se trouvent entre les réponses minimales et maximales de 3 et 5. Les coefficients de symétrie sont de 1,31; 2,00; 1,38 pour l'indicateur travail d'équipe et ses sous-indicateurs esprit d'équipe et capacité à communiquer. Ils sont de 1,85; 2,03; 2,68 pour l'indicateur respect de la diversité et ses sous-indicateurs acceptation de l'autre et ouverture aux autres cultures.

Au temps 2, les distributions sont beaucoup plus près de la symétrie qu'au temps 1. Elles sont tout de même asymétriques vers la droite pour tous les indicateurs et sous-indicateurs à l'exception du sous-indicateur ouverture aux autres cultures qui est asymétrique vers la gauche, soit vers la régression. En ce qui concerne les déplacements vers la progression, ils sont plus prononcés pour le travail d'équipe. La distribution se trouve entre -0,78 et 2,44 pour le travail d'équipe, entre -2 et 3 pour l'esprit d'équipe, entre -1,67 et 3,33 pour la capacité à communiquer, entre -1,25 et 2,75 pour le respect de la diversité, entre -1,5 et 2,5 pour l'acceptation de l'autre et entre -1,5 et 3 pour l'ouverture aux autres cultures. Les coefficients de symétrie sont de -0,69; -0,16; -0,24 pour l'indicateur travail d'équipe et ses sous-indicateurs esprit d'équipe et capacité à

communiquer. Ils sont de -0,28; -0,47; 0,05 pour l'indicateur respect de la diversité et ses sous-indicateurs acceptation de l'autre et ouverture aux autres cultures.

Au temps 3, les distributions sont asymétriques négatives, donc déplacées vers la régression, pour tous les indicateurs et sous-indicateurs. L'asymétrie est peu prononcée pour l'esprit d'équipe et l'acceptation de l'autre. La distribution se trouve entre -0,89 et 2 pour le travail d'équipe, entre -2,5 et 3,5 pour l'esprit d'équipe, entre -1,67 et 3,67 pour la capacité à communiquer, entre -0,5 et 1,5 pour le respect de la diversité, entre -2 et 3 pour l'acceptation de l'autre et entre -1 et 2 pour l'ouverture aux autres cultures. Les coefficients de symétrie sont de 1,22; 0,23; 1,50 pour l'indicateur travail d'équipe et ses sous-indicateurs esprit d'équipe et capacité à communiquer. Ils sont de 1,10; 0,42; 0,86 pour l'indicateur respect de la diversité et ses sous-indicateurs acceptation de l'autre et ouverture aux autres cultures.

Examinons les degrés de dispersion des données autour des moyennes pour les différents indicateurs de la dimension aptitudes interpersonnelles. Les données sont peu dispersées autour de la moyenne pour tous les indicateurs et sous-indicateurs. Les coefficients de variation sont de 0,11 pour le travail d'équipe, de 0,16 pour l'esprit d'équipe, de 0,13 pour la capacité à communiquer et de 0,17 pour le respect de la diversité, de 0,14 pour l'acceptation de l'autre, de 0,17 pour l'ouverture aux autres cultures. Au temps 2, les distributions sont beaucoup plus dispersées pour tous les indicateurs et sous-indicateurs, bien que ce soit un peu moins prononcé pour l'indicateur travail d'équipe. Les coefficients de variation sont de 0,74 pour le travail d'équipe, de 1,23 pour l'esprit d'équipe, de 1,15 pour la capacité à communiquer et pour le respect de la diversité, de 1,29 pour l'acceptation de l'autre et de 1,17 pour l'ouverture aux autres cultures. Au temps 3, les distributions sont fortement dispersées pour l'esprit d'équipe et la capacité à communiquer. Elles le sont un peu moins pour le respect de la diversité, l'acceptation de l'autre et l'ouverture aux autres cultures. Pour le travail d'équipe, il n'était pas possible de calculer le coefficient de variation au temps 3 puisque la moyenne était de 0. Les coefficients de variation sont de 9,82 pour l'esprit d'équipe, de 9,44 pour la capacité à

communiquer, de 2,11 pour le respect de la diversité, de 3,32 pour l'acceptation de l'autre, de 5,33 pour l'ouverture aux autres cultures.

Pour terminer cette section, nous résumons l'évolution des aptitudes relationnelles étudiées chez les participants, tout comme nous l'avons fait pour les aptitudes personnelles. Nous analyserons dans un premier temps l'indicateur travail d'équipe et ses sous-indicateurs esprit d'équipe et capacité à communiquer, ensuite, nous analyserons l'indicateur respect de la diversité et ses sous-indicateurs acceptation de l'autre et ouverture aux autres cultures.

En ce qui concerne la compétence travail d'équipe, le sous-groupe se trouve près de la réponse la plus forte retenue, soit 3 « Je suis dans la moyenne » au début du chantier. Les données sont ici plutôt homogènes autour de cette réponse. Les répondants se trouvent de manière très significative vers la progression à la fin du chantier, quoi que ce soit de manière plutôt hétérogène, mais pas tant que ça si on compare aux autres indicateurs au même temps. Au temps 3, ils sont plusieurs à se situer près du point de maintien, c'est-à-dire à aucune variation.

En ce qui concerne le premier sous-indicateur de la compétence travail d'équipe, soit l'esprit d'équipe, le sous-groupe se trouve près de la réponse la plus forte retenue, soit 3 « Je suis dans la moyenne » au début du chantier. Les données sont ici plutôt homogènes autour de cette réponse. Les répondants se trouvent vers la progression à la fin du chantier, quoi que ce soit de manière assez hétérogène. Au temps 3, le sous-groupe se trouve en moyenne du côté de la progression, par contre la distribution est légèrement déplacée vers la régression. Les données sont très hétérogènes à ce moment.

En ce qui concerne le deuxième sous-indicateur de l'indicateur travail d'équipe, soit la capacité à communiquer à l'intérieur d'un groupe, le sous-groupe se trouve près de la réponse la plus forte retenue, soit 3 « Je suis dans la moyenne » au début du chantier. Les données sont ici plutôt homogènes autour de cette réponse. Les répondants se trouvent de manière significative vers la progression à la fin du chantier, quoique ce soit de manière

assez hétérogène. Au temps 3, le sous-groupe se trouve en moyenne du côté de la progression, par contre la distribution est légèrement déplacée vers la régression. Les données sont très hétérogènes à ce moment.

Passons maintenant à la compétence respect de la diversité. Le sous-groupe se trouve près de la réponse la plus forte retenue, soit 3 « Je suis dans la moyenne » au début du chantier pour cette compétence. Les données sont ici plutôt homogènes autour de cette réponse. Les répondants se trouvent de manière significative vers la progression à la fin du chantier, quoi que ce soit de manière assez hétérogène. Au temps 3, bien que la moyenne et la médiane se situent du côté de la progression, le groupe est légèrement déplacé vers la régression. Les données sont plutôt homogènes à ce moment.

En ce qui concerne le premier sous-indicateur de la compétence respect de la diversité, soit l'acceptation de l'autre, le sous-groupe se trouve près de la réponse la plus forte retenue, soit 3 « Je suis dans la moyenne » au début du chantier. Les données sont homogènes autour de cette réponse. Les répondants se trouvent de manière significative vers la progression à la fin du chantier, quoi que ce soit de manière assez hétérogène. Au temps 3, bien que la moyenne se situe du côté de la progression, le groupe est légèrement déplacé vers la régression. Les données sont plutôt homogènes à ce moment.

En ce qui concerne le deuxième sous-indicateur de la compétence respect de la diversité, soit l'ouverture aux autres cultures, le sous-groupe se trouve très près de la réponse la plus forte retenue, soit 3 « Je suis dans la moyenne » au début du chantier. Les données sont ici plutôt homogènes autour de cette réponse. Les répondants affichent une évolution moyenne assez élevée du côté de la progression à la fin du chantier, bien que la distribution soit légèrement déplacée vers la régression. Les données sont ici assez hétérogènes. Au temps 3, bien que la moyenne se situe du côté de la progression, le groupe est assez fortement déplacé vers la régression. Les données sont peu hétérogènes à ce moment si on les compare à celles des autres indicateurs au même moment.

En ce qui concerne maintenant la dimension aptitudes cognitives, elle regroupe les indicateurs créativité et résolution de problèmes. Tout d'abord, pour ce qui est des moyennes du groupe pour les indicateurs relatifs aux aptitudes cognitives au début du chantier, elles se situent entre « Je suis au-dessous de la moyenne » et « Je suis dans la moyenne ». Elles sont de 3,37 pour la créativité et de 3,17 pour la résolution de problèmes. Au temps 2, les moyennes de variation observées sont légèrement inférieures à 1. Elles sont de 0,92 pour le premier indicateur et de 0,70 pour le second. Au temps 3, les variations sont faibles, l'une représente une progression pour la créativité avec une variation moyenne de 0,11 et l'autre une régression pour le respect de la diversité avec une variation moyenne de -0,07.

La deuxième mesure de tendance centrale à laquelle nous nous attarderons est la médiane. Au début du chantier, elle se situe à « Je suis dans la moyenne » pour les deux indicateurs, ce qui veut dire qu'au moins 50% des participants se situent à 3 quant à ces aptitudes. Immédiatement après le chantier, les médianes relatives au degré de variation représentent une progression. Pour l'indicateur créativité, au moins 50% des répondants ont démontré une progression d'au moins 1 point et pour le respect de la diversité, toujours au moins 50% des répondants ont démontré une progression d'au moins 0,5 point. Six mois après la fin du chantier, les médianes ne présentent aucune variation; au moins 50% des répondants ont donc démontré un maintien ou une progression.

La troisième mesure de tendance centrale qui fait l'objet de cette analyse est le mode. Au temps 1, les modes se trouvent à « Je suis dans la moyenne » pour les deux indicateurs. En ce qui a trait aux variations des compétences relatives à ces aptitudes immédiatement après le chantier, les modes se situent à 1 pour l'indicateur créativité et à 0 pour l'indicateur respect de la diversité. Six mois plus tard, les variations sont nulles pour les deux indicateurs.

Procédons maintenant à l'analyse de la symétrie des distributions et des mesures de dispersion des données. Au début du chantier, les distributions pour tous les indicateurs sont asymétriques positives. La distribution est particulièrement déplacée vers la réponse

3 pour la résolution de problèmes. Les distributions se trouvent entre les réponses minimales et maximales obtenues de 3 et 5 pour la créativité et de 3 et 4,5 pour la résolution de problèmes. Le coefficient de symétrie pour la première distribution est de 1,28 et pour la seconde de 2,11. À la fin du chantier, les distributions sont beaucoup plus près de la symétrie, bien qu'elles soient légèrement déplacées vers la régression surtout pour la créativité. Les distributions se trouvent entre les réponses minimales et maximales obtenues de -1 et 3,5 pour la créativité et de -1 et 2,5 pour la résolution de problèmes. Les coefficients de symétrie sont respectivement de 0,42 et de 0,29. Six mois après la fin du chantier, les distributions sont beaucoup plus asymétriques. L'asymétrie est positive, donc déplacée vers la régression, pour la créativité et fortement négative pour la résolution de problèmes. Les distributions se trouvent entre les réponses minimales et maximales obtenues de -1 et 2,5 pour la créativité et de -4 et 2 pour la résolution de problèmes. Les coefficients de symétrie sont de 0,70 et de -1,52.

Passons maintenant aux degrés de dispersion des données autour des moyennes pour les différents indicateurs de la dimension aptitudes personnelles. Les données sont peu dispersées autour de la moyenne surtout pour l'indicateur résolution de problèmes. Les coefficients de variation sont de 0,17 pour la créativité et de 0,11 pour la résolution de problèmes. Au temps 2, les dispersions sont beaucoup plus importantes qu'au temps 1. Elles sont particulièrement prononcées lorsqu'on les compare aux autres indicateurs au même temps. Les coefficients de variation sont de 1,25 pour la créativité et de 1,30 pour la résolution de problèmes. Au temps 3, la distribution est fortement dispersée pour la créativité et très fortement dispersée pour la résolution de problèmes. Cette dernière distribution est la plus dispersée de toutes au temps 3. Les coefficients de variation sont de 5,91 pour la créativité et de 15,29 pour la résolution de problèmes.

Pour conclure cette section, résumons l'évolution des aptitudes cognitives étudiées chez les participants. En ce qui concerne la compétence créativité, le sous-groupe se trouve près de la réponse la plus forte retenue, soit 3 « Je suis dans la moyenne » au début du chantier. Les données sont ici plutôt homogènes autour de cette réponse. À la fin du chantier, la moyenne et la médiane représentent des progressions assez significatives

mais la distribution est déplacée vers la régression. Les données y sont plutôt hétérogènes. Au temps 3, bien que la moyenne se situe du côté de la progression, le groupe est assez fortement déplacé vers la régression. Les données sont peu hétérogènes à ce moment, si on les compare à celles des autres indicateurs au même moment.

En ce qui concerne la compétence résolution de problèmes, le sous-groupe se trouve près de la réponse la plus forte retenue, soit 3 « Je suis dans la moyenne » au début du chantier. Les données sont ici homogènes autour de cette réponse. À la fin du chantier, la moyenne et la médiane représentent une certaine progression bien que la distribution soit légèrement déplacée vers la régression. Les données y sont plutôt hétérogènes. Au temps 3, la moyenne se situe du côté de la régression, la distribution est très fortement déplacée vers la progression mais les données sont très hétérogènes. En fait, c'est à cet indicateur au temps 3 que l'on retrouve la distribution la plus hétérogène.

Voici, en résumé, les informations que nous révèlent ces statistiques descriptives. Premièrement, en ce qui concerne la dimension aptitudes personnelles, les moyennes pour les trois indicateurs se trouvent entre 3,24 et 3,36 au début du chantier. À la fin du chantier, on constate des progressions se situant entre 0,8 et 0,99. Six mois après la fin du chantier, on note que les compétences adaptabilité et autonomie ont très légèrement continué de se développer. Par contre, pour le sens de l'organisation, on observe une régression. Cette régression, bien qu'elle soit la plus importante parmi tous les indicateurs, n'est pas très prononcée, elle est de 0,25 point sur l'échelle de -4 à 4.

Deuxièmement, en ce qui a trait à la dimension aptitudes relationnelles, les moyennes pour les deux indicateurs et leurs sous-indicateurs se trouvent entre 3,21 et 3,37 au début du chantier. À la fin du chantier, on observe des progressions moyennes se situant entre 0,79 et 1,01. Il est intéressant de soulever que la mesure de départ pour la compétence travail d'équipe est de 3,37, ce qui représente la plus faible mesure observée et que, par contre, on observe pour cette compétence une progression de 1,01 à la fin du chantier, ce qui représente la plus importante progression. Six mois après la fin du chantier, la

compétence travail d'équipe s'est maintenue, par contre l'autre indicateur et les sous-indicateurs affichent des progressions allant de 0,1 à 0,28.

Troisièmement, pour la dimension aptitudes cognitives, on observe des moyennes au début du chantier de 3,17 et 3,37 pour les indicateurs qui la composent. À la fin du chantier, on constate des progressions de 0,92 pour la créativité et de 0,7 pour la résolution de problèmes. La progression observée pour cette compétence est la plus faible obtenue parmi tous les indicateurs cela étant dit, il est intéressant de souligner que cet indicateur avait obtenu 3,17 au début du chantier, soit le score le plus élevé. Six mois après la fin du chantier, on observe une régression de 0,07 pour l'indicateur résolution de problèmes et une progression de 0,11 pour l'indicateur créativité.

Finalement, voici quelques informations quant à la dispersion des membres du sous-groupe autour de ces points centraux. Au début du chantier, bien que le sous-groupe soit très concentré autour de la moyenne pour l'ensemble des compétences, il l'est tout particulièrement en ce qui concerne les compétences autonomie, travail d'équipe et résolution de problèmes. À la fin du chantier, la concentration du sous-groupe autour de la moyenne est un peu moins prononcée. On retrouve le niveau de concentration le plus élevé à ce moment pour la compétence travail d'équipe. À la fin du chantier, on parlera beaucoup plus de dispersion que de concentration puisque les membres du sous-groupe ne sont pas concentrés autour des moyennes observées. Les niveaux de dispersion sont très variés d'une compétence à l'autre. Les niveaux de dispersion les moins élevés sont observés pour les compétences respect de la diversité et acceptation de l'autre et le niveau de dispersion le plus prononcé est observé pour la compétence résolution de problèmes.

3.4.2 Résultats du test de Student et analyse

Dans cette section, vous trouverez les tableaux présentant les résultats du test de student ainsi qu'une présentation assez exhaustive des données contenues dans ces tableaux pour chacune des dimensions. Finalement, grâce à ces résultats, nous répondrons à nos hypothèses de recherche.

Débutons cette présentation par l'analyse des niveaux de signification pour la dimension 1, tel que présenté dans le tableau XXVIII. Pour les trois indicateurs relatifs à la dimension aptitudes personnelles, les niveaux de signification sont tous de 0% pour les paires t1-t2. Nous pouvons ainsi rejeter l'hypothèse nulle et dire qu'il y a eu variation des aptitudes personnelles des membres du sous-groupe. Les différences de la moyenne pour les indicateurs de cette dimension se situent entre 0,8 et 0,99, comme nous l'avons vu lors de l'analyse descriptive. La variation représente une progression, nous acceptons donc la contre-hypothèse #1. Pour les futurs participants à Chantiers jeunesse qui répondraient 3 et plus au questionnaire au début du chantier, la moyenne de la différence, c'est-à-dire le niveau de variation, va se situer dans l'intervalle de confiance de 0,65 et 1,33 pour l'adaptabilité, de 0,6 et 1,13 pour le sens de l'organisation et de 0,59 et 1,01 pour l'autonomie.

Pour les paires t2-t3, les niveaux de signification sont variés et tous supérieurs à 5%. Ils sont de 50,9% pour l'adaptabilité, de 13,9% pour le sens de l'organisation et de 57,5% pour l'autonomie. Puisque les niveaux de signification sont tous supérieurs à 5%, nous acceptons l'hypothèse nulle et pouvons dire qu'il y a eu maintien six mois plus tard en ce qui concerne les développements observés au temps 2. Pour les futurs participants qui répondraient 3 et plus au questionnaire au début du chantier, la moyenne de la différence va se situer dans l'intervalle de confiance de -0,17 et 0,34 pour l'adaptabilité, de -0,45 et 0,06 pour le sens de l'organisation et de -0,17 et 0,31 pour l'autonomie.

Tableau XXVIII. Niveaux de signification pour la dimension Aptitudes personnelles

Indicateur 1 : Adaptabilité				
	Niveau de signification (%)	Moyenne de la différence	L'intervalle de la différence à un niveau de confiance de 95%	
			inférieur	Supérieur
PAIRE 1 Adap. T1- Adap. T2	0	0,99	0,65	1,33
PAIRE 2 Adap. T2- Adap. T3	50,9	0,08	-0,17	0,34

Indicateur 2 : Sens de l'organisation

	Niveau de signification (%)	Moyenne de la différence	L'intervalle de la différence à un niveau de confiance de 95%	
			inférieur	supérieur
PAIRE 1 SO. T1- SO. T2	0	0,88	0,6	1,13
PAIRE 2 SO. T2- SO. T3	13,9	-0,2	-0,45	0,06

Indicateur 3 : Autonomie

	Niveau de signification (%)	Moyenne de la différence	L'intervalle de la différence à un niveau de confiance de 95%	
			inférieur	supérieur
PAIRE 1 Aut. T1- Aut. T2	0	0,8	0,59	1,01
PAIRE 2 Aut. T2- Aut. T3	57,5	0,07	-0,17	0,31

Pour les indicateurs et sous-indicateurs propre à la dimension 2, appelé aptitudes interpersonnelles, les résultats sont présentés dans le tableau XXIX. Les niveaux de signification sont de 0% pour l'ensemble des indicateurs et sous-indicateurs à l'exception de l'indicateur respect de la diversité pour lequel le niveau de signification est de 0,1 pour les paires t1-t2. Nous pouvons donc de nouveau rejeter l'hypothèse nulle et dire qu'il y a eu variation quant aux aptitudes personnelles des individus du sous-groupe. Les différences de la moyenne pour ces indicateurs et sous-indicateurs se situent entre 0,79 et 1, comme nous l'avons vu lors de l'analyse descriptive. La variation représente une progression, nous acceptons donc la contre-hypothèse #1. Pour les futurs participants à Chantiers jeunesse qui répondraient 3 et plus au questionnaire au début du chantier, la moyenne de la différence va se situer dans l'intervalle de confiance de 0,77 et 1,24 pour le travail d'équipe, de 0,55 et 1,10 pour l'esprit d'équipe, de 0,66 et 1,17 pour la capacité à communiquer, de 0,4 et 1,29 pour le respect de la diversité, de 0,45 et 1,14 pour l'acceptation de l'autre et de 0,51 et 1,20 pour l'ouverture aux autres cultures.

Pour les paires t2-t3, les niveaux de signification sont variés et tous supérieurs à 5% à part pour l'indicateur respect de la diversité. Ils sont de 100% pour le travail d'équipe, de 45,3 pour l'esprit d'équipe, de 40,9 pour la capacité à communiquer, de 8,2 pour l'acceptation de l'autre et de 28,3 pour l'ouverture aux autres cultures. Pour le respect de la diversité, le niveau de signification est de 4,7. Pour les indicateurs où le niveau de signification est supérieur à 5%, nous acceptons l'hypothèse nulle et pouvons dire qu'il y a eu maintien, six mois plus tard, des développements observés au temps 2. Pour le respect de la diversité, par contre nous rejetons l'hypothèse nulle et acceptons qu'il y ait eu variation. La différence de la moyenne pour cet indicateur est de 0,26, comme nous l'avons vu lors de l'analyse descriptive. La variation représente une progression significative, nous acceptons donc la contre-hypothèse #1, comme quoi il y a progression de la perception des participants quant à la compétence sociale en question. Pour les futurs participants à Chantiers jeunesse qui répondraient 3 et plus au questionnaire au début du chantier, la moyenne de la différence va se situer dans l'intervalle de confiance de -0,21 et 0,21 pour le travail d'équipe, de -0,18 et 0,41 pour l'esprit d'équipe, de -,012 et 0,3 pour la capacité à communiquer, de 0,00 et 0,52 pour le respect de la diversité, de 0,00 à 0,59 pour l'acceptation de l'autre et de -0,11 à 0,35 pour l'ouverture aux autres cultures.

Tableau XXIX. Niveaux de signification pour la dimension Aptitudes relationnelles

Indicateur 1 : Travail d'équipe

	Niveau de signification (%)	Moyenne de la différence	L'intervalle de ladifférence à un niveau de confiance de 95%	
			inférieur	supérieur
PAIRE 1 Té. T1- Té. T2	0	1,00	0,77	1,24
PAIRE 2 Té. T2- Té. T3	1,0	0	-0,21	0,21

Sous-indicateur 1 : Esprit d'équipe

	Niveau de signification (%)	Moyenne de la différence	L'intervalle de la différence à un niveau de confiance de 95%	
			inférieur	supérieur
PAIRE 1 Eé. T1- Eé. T2	0	0,82	0,55	1,10
PAIRE 2 Eé. T2- Eé. T3	45,3	0,11	-0,18	0,41

Sous-indicateur 2 : Capacité à communiquer à l'intérieur d'un groupe

	Niveau de signification (%)	Moyenne de la différence	L'intervalle de la différence à un niveau de confiance de 95%	
			inférieur	supérieur
PAIRE 1 Comm. T1- Comm. T2	0	0,91	0,66	1,17
PAIRE 2 Comm. T2- Comm. T3	40,9	0,09	-0,12	0,3

Indicateur 2 : Respect de la diversité

	Niveau de signification (%)	Moyenne de la différence	L'intervalle de la différence à un niveau de confiance de 95%	
			inférieur	supérieur
PAIRE 1 Rd. T1- Rd. T2	0,1	0,84	0,4	1,29
PAIRE 2 Rd. T2- Rd. T3	4,7	0,26	0	0,52

Sous-indicateur 1 : Acceptation de l'autre

	Niveau de signification (%)	Moyenne de la différence	L'intervalle de la différence à un niveau de confiance de 95%	
			inférieur	supérieur
PAIRE 1 Aa. T1 - Aa. T2	0	0,79	0,45	1,14
PAIRE 2 Aa. T2 - Aa. T3	8,2	0,28	0	0,59

Sous-indicateur 2 : Ouverture aux autres cultures

	Niveau de signification (%)	Moyenne de la différence	L'intervalle de la différence à un niveau de confiance de 95%	
			inférieur	supérieur
PAIRE 1 Oac. T1 - Oac. T2	0	0,86	0,51	1,20
PAIRE 2 Oac. T2 - Oac. T3	28,3	0,12	-0,11	0,35

Pour les deux indicateurs propre à la dimension aptitudes cognitives, les résultats sont présentés dans le tableau XXX. Les niveaux de signification sont de 0% pour les paires t1-t2. Nous rejetons l'hypothèse nulle et pouvons ainsi dire qu'il y a eu variation quant aux aptitudes cognitives des membres du sous-groupe. Les différences de la moyenne pour les indicateurs de cette dimension se situent à 0,92 et 0,70, comme nous l'avons vu lors de l'analyse descriptive. La variation représente une progression, nous acceptons donc la contre-hypothèse #1. Pour les futurs participants à Chantiers jeunesse qui répondraient 3 et plus au questionnaire au début du chantier, la moyenne de la différence va se situer dans l'intervalle de confiance de 0,59 et 1,26 pour la créativité et de 0,45 et 0,95 pour la résolution de problèmes.

Pour les paires t2-t3, les niveaux de signification sont encore une fois variés et sont supérieurs à 5%. Ils sont de 26,8% pour la créativité et de 61,7% pour la résolution de problèmes. Puisque les niveaux de signification sont supérieures à 5%, nous acceptons l'hypothèse nulle et pouvons dire qu'il y a eu maintien six mois plus tard des développements observés au temps 2. Pour les futurs participants à Chantiers jeunesse qui répondraient 3 et plus au questionnaire au début du chantier, la moyenne de la différence va se situer dans l'intervalle de confiance de -0,08 et 0,3 pour la créativité et de -0,36 et 0,22 pour la résolution de problèmes.

Tableau XXX. Niveaux de signification pour la dimension Aptitudes cognitives

Indicateur 1 : Créativité

	Niveau de signification (%)	Moyenne de la différence	L'intervalle de la différence à un niveau de confiance de 95%	
			inférieur	supérieur
PAIRE 1 Créa. T1 - Créa. T2	0	0,92	0,59	1,26
PAIRE 2 Créa. T2 - Créa. T3	26,8	0,11	-0,08	0,3

Indicateur 2 : Résolution de problèmes

	Niveau de signification (%)	Moyenne de la différence	L'intervalle de la différence à un niveau de confiance de 95%	
			inférieur	supérieur
PAIRE 1 Rp. T1 - Rp. T2	0	0,70	0,45	0,95
PAIRE 2 Rp. T2 - Rp. T3	61,7	-0,07	-0,36	0,22

En conclusion, voyons comment les résultats du test de Student nous permettent de répondre à nos hypothèses de recherche. Commençons par les hypothèses qui forment le cœur de notre recherche, soit les hypothèses H 1, H 2, H 3, H 4. Rappelons que le test de Student nous a permis de rejeter l'idée qu'il n'y ait pas de variation des différentes compétences testées chez les différents sous-groupes de participants et donc d'accepter qu'il y ait une variation pour les différentes compétences. Les moyennes de la différence nous ont informé que toutes ces variations représentaient des variations positives, soit des progressions. Nous pouvons donc répondre par l'affirmative à nos trois sous-hypothèses :

- La participation à un projet de travail bénévole, tel que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, contribue au développement de aptitudes personnelles.
- La participation à un projet de travail bénévole, tel que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, contribue au développement d'aptitudes relationnelles.
- La participation à un projet de travail bénévole, tel que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, contribue au développement d'aptitudes cognitives.

Nous pouvons donc aussi répondre par l'affirmative à notre hypothèse principale comme quoi « La participation à un projet de travail bénévole, tel que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, contribue au développement de compétences sociales relatives à l'employabilité ».

Les variations moyennes auxquelles on peut s'attendre chez les futurs participants à Chantiers jeunesse se situent dans des intervalles plus ou moins différents pour chaque compétence sociale. Pour les aptitudes personnelles, la variation minimale se trouve entre 0,59 et 0,65, ce qui est comparable à celle obtenue pour les autres indicateurs. Les variations maximales quant à elles sont plus variées, elles se situent entre 1,01 et 1,33. 1,01 correspond à la variation anticipée pour l'autonomie. 1,33 est quant à elle la variation maximale la plus élevée parmi tous les indicateurs et elle correspond à celle anticipée pour l'adaptabilité. Pour les aptitudes relationnelles, les variations minimales se situent entre 0,4 et 0,77. La plus faible variation minimale caractérise le respect de la diversité. Puisqu'elle est très près de cette dernière mentionnons la deuxième plus faible variation soit celle de l'acceptation de l'autre à 0,45. 0,77 est, en contrepartie, la variation minimale d'assez loin la plus forte et elle caractérise le travail d'équipe. Les variations maximales quant à elles sont peu variées, elles se trouvent entre 1,10 et 1,29. 1,29 représente la deuxième plus forte variation maximale et elle correspond au respect de la diversité. Pour les aptitudes cognitives, les variations minimales sont de 0,45 pour la créativité et 0,59 pour la résolution de problèmes. La variation pour la créativité représente l'une des plus faibles anticipée. En ce qui concerne les variations maximales, elles sont de 0,95 pour la résolution de problèmes et de 1,26 pour la créativité. 0,95 représente la variation maximale la plus faible anticipée.

Il est difficile à partir de ces informations d'établir laquelle de nos catégories de compétences sociales a le plus de chance de se développer suite à la participation à un chantier puisque les résultats que nous avons sont sous forme d'intervalle. Cela étant dit, nous pouvons affirmer que ce sont les aptitudes cognitives qui se développent le moins lors d'un chantier. Si l'on compare les compétences les unes aux autres, il est possible de relever celles qui ont le plus fort et le plus faible potentiel de développement. Les deux compétences sociales qui ont le plus fort potentiel de développement sont l'adaptabilité et travail d'équipe. En ce qui concerne le travail d'équipe, c'est plus particulièrement la compétence sociale capacité à communiquer à l'intérieur d'un groupe qui se développe. Ensuite, les compétences sociales qui ont un faible potentiel de développement sont la résolution de problèmes et l'acceptation de l'autre. Nous avons repéré une compétence qui a un potentiel de développement particulier : le respect de la diversité. Pour cette compétence, on observe que la frontière minimum de l'intervalle de confiance à l'intérieur duquel on devrait retrouver le développement des futurs participants est la plus faible de toutes les compétences observées tandis que la frontière la plus élevée est la deuxième plus élevée parmi toutes les compétences. Ce qui veut dire que les participants se développent de manière très hétérogène par rapport à cette compétence.

Passons maintenant aux conclusions concernant les hypothèses H 1.1, H 2.1, H 3.1, H 4.1. Référons-nous de nouveau au test de Student qui nous a permis d'accepter, pour tous les indicateurs et sous-indicateurs à l'exception de l'indicateur respect de la diversité, l'idée qu'il n'y a pas de variation de la perception des différents sous-groupes de participants pour les différentes compétences testées six mois après la fin du chantier. Nous pouvons donc dire qu'il y a eu maintien des compétences développées lors du chantier. Par contre, pour l'indicateur respect de la diversité, nous avons rejeté l'idée comme quoi il n'y avait pas de variation pour accepter l'idée qu'il y avait une variation positive, soit une progression. Donc, bien que l'on n'observe pas la même évolution pour tous les indicateurs et sous-indicateurs, nous répondons par l'affirmative aux hypothèses H 1.1, H 2.1, H 3.1, H 4.1 puisqu'elles supposent tant la notion de maintien que celle de progression.

- Les aptitudes personnelles développées lors de la participation à un projet de travail bénévole, tel que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, se maintiennent ou continuent de se développer six mois après la fin du chantier.
- Les aptitudes relationnelles développées lors de la participation à un projet de travail bénévole, tel que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, se maintiennent ou continuent de se développer six mois après la fin du chantier.
- Les aptitudes cognitives développées lors de la participation à un projet de travail bénévole, tel que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, se maintiennent ou continuent de se développer six mois après la fin du chantier.

Nous pouvons donc répondre aussi par l'affirmative à notre hypothèse principale comme quoi « Les compétences sociales relatives à l'employabilité développées lors de la participation à un chantier de travail bénévole, tel que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, se maintiennent ou continuent de se développer six mois après la fin du chantier ».

Les variations moyennes auxquelles on peut s'attendre chez les futurs participants à Chantiers jeunesse se situent dans des intervalles plus ou moins différents pour chaque compétence sociale. Pour les aptitudes personnelles, les variations minimales se situent entre -0,45 et 0,17. 0,45 représente la variation minimale (qui est en fait une régression) de loin la plus élevée et elle correspond au sens de l'organisation. Les variations maximales quant à elles se trouvent entre 0,06 et 0,34. 0,06 est de loin la variation maximale la plus faible et elle caractérise de nouveau le sens de l'organisation. Pour les aptitudes relationnelles, les variations minimales se situent entre -0,21 et 0; 0 que l'on observe pour le respect de la diversité et l'acceptation. Les variations maximales, quant à elles, se situent entre 0,21 et 0,59; 0,59 que l'on anticipe pour l'acceptation de l'autre. Soulignons aussi la variation maximale anticipée pour le respect de la diversité, soit 0,52, puisqu'elle se rapproche de la variation maximale anticipée pour cette dimension. Pour les aptitudes cognitives, les variations minimales se situent entre -0,36 et -0,08 et les variations maximales se situent entre 0,22 et 0,3. Ces variations ne sont pas spécialement élevées ou faibles par rapport aux autres.

Chapitre IV Discussion

À la lumière des résultats que nous avons obtenus et de l'analyse que nous en avons faite, nous avons élaboré la discussion qui suit. Celle-ci comporte tout d'abord un rappel de notre problématique et des informations quant aux compétences sociales que nous avons étudiées. Ensuite, des explications au développement particulièrement élevé de certaines compétences ainsi qu'au développement particulièrement faible d'autres y sont proposées. Ces explications nous ont amené à faire, à la fin de la discussion, un parallèle avec les activités de formation visant le développement des compétences sociales chez les individus qui sont en emploi. Notre discussion se poursuit avec la présentation d'informations obtenues au cours de notre démarche de recherche qui fournissent un éclairage sur des facteurs qui favorisent l'insertion professionnelle des jeunes. Finalement, nous abordons quelques politiques gouvernementales mises de l'avant à cet égard.

En ce qui a trait à notre problématique, elle a commencé à se développer lorsque nous avons constaté que Chantiers jeunesse, organisme auquel nous nous intéressions à cause de son caractère social et éducatif mais surtout de sa forme originale, avait pour mission de favoriser l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. L'organisme explique qu'en participant à l'un de ses chantiers, les jeunes sont amenés à développer des compétences sociales particulières (communication, travail en équipe, résolution de problèmes, etc.) qui sont nécessaires à l'insertion professionnelle. En effet, la littérature nous a informé que, dans un contexte d'économie du savoir, les compétences sociales sont très recherchées par les entreprises. Cela étant dit, il apparaissait y avoir un vide au niveau de la connaissance quant aux activités qui favorisent le développement de ces compétences chez les jeunes futurs travailleurs. On affirme que le système d'éducation n'est pas le seul acteur à avoir un rôle à jouer à ce niveau. Certains auteurs suggèrent que des activités tel que le bénévolat puissent contribuer au développement de ces compétences. Cette suggestion nous a amené à s'attarder au point de vue formulé par Chantiers jeunesse à l'effet que la participation à un chantier, tel que présenté dans le contexte pédagogique de

cet organisme, favorise le développement de ces compétences. Nous avons ensuite posé la question de recherche suivante : Est-ce que la participation à un chantier de travail bénévole, tel que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, contribue au développement des compétences sociales ?

L'analyse de nos résultats nous a permis de répondre par l'affirmative à cette question. Les 11 compétences que nous avons examinées se sont développées suite à la participation au chantier chez les sous-groupes où elles étaient faibles ou moyennes au départ. Nous pouvons dire que les projets de travail bénévole, tels que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, représentent une activité formatrice en ce qui concerne le développement de compétences sociales. Nous pouvons même dire qu'il y a un maintien de ce développement, que l'on constate à la fin du chantier, six mois plus tard.

Certaines compétences ont révélé un plus fort potentiel de développement que d'autres. Ces compétences sont l'adaptabilité et le travail d'équipe, et plus précisément pour cette dernière compétence la capacité à communiquer à l'intérieur d'un groupe, ainsi que la créativité. Nous suggérons que ces compétences aient révélé un plus fort potentiel de développement dû au cadre pédagogique et à la structure qu'adopte Chantiers jeunesse. La pédagogie utilisée vise la responsabilisation de l'individu, la prise en charge du projet et du quotidien par les participants, l'expérimentation, la réussite et le partenariat. Cette pédagogie se concrétise dans le cadre suivant : une expérience de vie de groupe intensive à l'extérieur du lieu de résidence, une approche d'autogestion par les participants de leur vie de groupe (budget, alimentation, loisir, etc.), une implication bénévole, une expérience polyvalente de travail et la présence d'expert-techniques et d'animateurs. Le rôle des animateurs est d'assurer la dynamique générée par ce cadre (assurer la réussite des travaux et le partenariat, dénouer les problèmes de communication, proposer des modes de gestion au besoin, etc.).

Nous suggérons ici que le contexte de vie et de travail en groupe, l'approche d'autogestion, la pression d'avoir à exécuter les travaux nécessaires à la réalisation du projet et, sans doute, la présence des animateurs amènent les participants à interagir entre

eux, donc à s'exprimer, à saisir la dynamique de groupe et finalement à apprendre à travailler en équipe de manière générale et à communiquer au sein de cette équipe plus précisément. Ensuite, le fait de se retrouver dans un environnement et avec des gens qu'ils ne connaissent pas, de ne pas retourner chez eux à la fin de la journée, d'avoir à vivre dans un cadre social et le fait d'avoir à accomplir un certain travail expliquerait selon nous le développement de l'adaptabilité. Finalement, en ce qui concerne la compétence créativité, nous avançons l'explication suivante : nous croyons que le fait de se retrouver dans un contexte où le cadre de vie est nouveau (vie de groupe, les lieux comme tels, etc.), face à un travail que l'on doit exécuter pour la première fois (pour la plupart), avec des gens qu'on ne connaît pas et qui proviennent d'une autre culture ou d'un autre milieu, bref le fait d'être en contact avec des éléments nouveaux favorisent le développement de la créativité. Cela serait d'autant plus vrai lorsque les animateurs et le responsable du chantier amènent les jeunes à utiliser leur créativité pour développer les manières de fonctionner quant à la gestion des repas, à la division du travail et à l'organisation des loisirs par exemple.

En ce qui concerne le développement de l'ensemble des compétences étudiées, nous croyons qu'il est attribuable, entre autres, au caractère volontaire et bénévole de la participation au projet. Étant donné que les participants choisissent de leur propre gré de participer à un chantier et qu'ils ne sont pas rémunérés pour le travail qu'ils font, nous présumons que leur réelle motivation provient du fait de participer à un projet et de le voir se concrétiser. Selon nous, cette motivation contribue à ce qu'il y ait un apprentissage au niveau des compétences sociales.

La logique formulée par Daniel Goleman (1995), dont nous avons parlé dans notre revue de la littérature, quant au développement de l'intelligence émotionnelle nous permet de mettre en évidence le fait que ces compétences sociales qui ont révélé avoir un fort potentiel de développement lors d'un projet de travail bénévole font davantage référence à l'intelligence émotionnelle des individus qu'à leur intelligence rationnelle. En effet, l'adaptabilité, le travail en équipe et la créativité sont des compétences qui se mettent en œuvre davantage à cause de l'intuition et de l'affectif des individus que d'une démarche

rationnelle de réflexion. Ce sont, par exemple, la capacité à saisir ce que ressentent les autres, à saisir la dynamique qui existe entre les gens, à avoir de l'empathie, à repousser la satisfaction de ses besoins propres, etc. qui se mettent en branle dans le cas de ces compétences.

D'autres compétences ont affiché un plus faible potentiel de développement. Ces compétences sont la résolution de problèmes et l'acceptation de l'autre. En ce qui concerne le développement de cette première compétence, nous croyons que le processus qui se met en branle lors de la résolution d'un problème implique davantage l'intelligence rationnelle que l'intelligence émotionnelle des individus. Le développement de cette compétence requiert selon nous un cadre d'apprentissage plus pédagogique que celui offert par Chantiers jeunesse, ce qui pourrait expliquer que cette compétence se développe peu au cours des chantiers. Selon nous, la compétence résolution de problèmes se développerait davantage dans un cadre scolaire. Manisha Bharti, que nous avons cité dans notre revue de la littérature, supporte cette idée lorsqu'elle suggère qu'il reviendrait au système scolaire de jouer un meilleur rôle en ce qui concerne les compétences en matière de résolution de problèmes ou de capacité de raisonnement. De notre point de vue, les expériences comme Chantiers jeunesse contribuent davantage au perfectionnement de cette compétence en lui offrant des mises en situation concrètes, qu'au développement à proprement dit des processus de raisonnement qui mènent à la résolution d'un problème.

En ce qui concerne la compétence acceptation de l'autre, nous sommes étonnée de voir qu'elle fasse partie des compétences qui se sont le moins développées. En effet, nous croyions que le fait de faire partie intégrante d'un groupe poursuivant un projet commun allait amener les jeunes à comprendre et à relativiser les comportements des autres et ainsi à mieux les accepter. Cela s'est effectivement produit mais à une plus petite échelle que nous ne l'aurions cru. Si l'on compare les compétences qui se développent le mieux, où l'on peut s'attendre à une progression allant de 0,70 à 1,28, avec la compétence acceptation de l'autre, où les progressions se situent entre 0,45 à 1,14, on constate qu'il y a une différence surtout en ce qui concerne la frontière inférieure de l'intervalle. Cela

pourrait-il s'expliquer par le genre d'énoncés qui ont été utilisés pour questionner les participants à cet égard? Ces énoncés sont les deux suivants :

Énoncé #20 : « J'ai de la facilité à accepter les autres personnes telles qu'elles sont. »

Énoncé #23 : « J'accepte que quelqu'un pense d'une manière différente de la mienne. »

De notre point de vue, ces énoncés sont comparables à ceux utilisés pour questionner les autres compétences. Ils ne sont pas plus vagues ou plus complexes que les autres et il apparaît qu'ils interrogent effectivement la compétence acceptation de l'autre.

Nous tenons à soulever le potentiel de développement d'une compétence en particulier, soit le respect de la diversité. Cette compétence affiche la frontière la plus faible de l'intervalle de confiance de toutes les compétences, avec 0,4, et la frontière supérieure la deuxième plus élevée avec 1,29 juste derrière le travail d'équipe. Cela veut donc dire, qu'en ce qui concerne la compétence respect de la diversité, les développements des participants peuvent être très variés.

En nous inspirant de l'ensemble de la littérature que nous avons consultée, nous croyons qu'il est pertinent de soutenir que parmi l'ensemble des compétences que nous avons étudiées, l'adaptabilité apparaît être celle qui peut jouer un rôle des plus déterminants sur l'insertion en emploi et l'employabilité d'une personne. Dans le contexte du marché du travail actuel, les travailleurs doivent faire face à une multitude de changements. Entre autres, au cours de leur carrière, ils devront occuper plusieurs postes, souvent dans différentes entreprises. Un individu qui possède une bonne capacité d'adaptation saura mieux s'adapter à l'entreprise qui l'embauche et au poste qu'il occupe. Ensuite, les changements entrepris par les organisations, telles les fusions d'entreprises, l'exploitation de nouveaux marchés, l'introduction de nouvelles technologies, etc., conduisent davantage aux effets positifs attendus lorsque les employés ont une bonne capacité d'adaptation. En effet, en ayant cette compétence, les employés comprennent et adhèrent mieux à ces changements. L'individu qui possède une bonne capacité d'adaptation représente donc pour l'employeur un atout significatif.

Le point suivant de notre discussion portera sur le cadre de travail de Chantiers jeunesse. Notre recherche nous a amené à remarquer que ce cadre s'apparente beaucoup à celui d'une entreprise. Sans être une vraie insertion dans une entreprise, comme c'est le cas lorsqu'on fait un stage en entreprise par exemple, Chantiers jeunesse recoupe plusieurs des caractéristiques du milieu de travail. On y retrouve l'exigence de ponctualité, de rendement, de relations avec les pairs et avec l'autorité, la qualité du produit et la santé et sécurité au travail.

À cet égard, une étude américaine (Gottlieb et Driscoll : 1990) effectuée auprès de 1329 employeurs qui embauchaient des jeunes en difficulté, dont l'âge variait entre 18 et 24 ans (dont 43% sont des décrocheurs, 21% sont peu gradués et 36% des étudiants - travailleurs) démontrait que les cinq principales raisons de congédiements sont :

- absentéisme
- performance inadéquate
- mauvaises habitudes
- non-ponctualité (souvent en retard)
- dérogations aux règles de conduite

Ces cinq difficultés mettent en évidence un besoin d'adaptation au milieu de travail et par conséquent une meilleure préparation au travail. Nous tenons ici à faire un retour sur notre revue de littérature pour supporter l'idée qu'une des options pour favoriser l'employabilité des jeunes est de leur permettre de se familiariser avec les exigences d'un cadre de travail. Premièrement, Manisha Barthi, qui s'est demandée comment les jeunes qui se préparent au marché du travail peuvent s'assurer le développement de leurs compétences sociales, propose différentes options quant aux interventions pouvant être menées afin d'offrir des options à ce sujet. Des différentes options qu'elle propose, il y a celle de renchérir la valeur du bénévolat, option que nous avons intégrée à notre problématique. Mais elle propose aussi l'option d'offrir des possibilités d'exposition au marché du travail. Il est donc très intéressant de constater que Chantiers jeunesse en plus

de donner aux jeunes la possibilité de faire du bénévolat leur permet de se familiariser avec des aspects importants du marché du travail, soit le cadre de travail. Cela se fait à travers la forme que prend l'exécution du projet de travail concret qui est à exécuter mais aussi par le fait de côtoyer des modèles de travailleurs que sont l'expert technique du chantier et les animateurs. Ce qui est aussi intéressant est que le cadre de travail que présente Chantiers jeunesse aux jeunes correspond aux cadres de travail que l'on retrouve dans les entreprises qui constituent la nouvelle économie, soit le travail en équipe, l'autonomie, des processus et procédures qui ne sont pas préétablis et qui sont développés en fonction des besoins, l'autorité qui représente davantage un coach qu'un « donneur d'ordres ».

Deuxièmement, toujours dans le cadre de l'étude sur le milieu de travail en évolution, M. Bharti a rencontré des jeunes pour discuter du bénévolat effectué dans le troisième secteur. Les jeunes approuvent le principe fondamental selon lequel le travail effectué dans le secteur communautaire constitue une excellente source, et peut-être la seule, d'expérience pratique qu'ils estiment essentielle à leur préparation au travail. Ce secteur peut fournir l'occasion d'acquérir l'expérience exigée par les employeurs éventuels. On peut comprendre ici que les jeunes eux-mêmes cherchent des expériences qui leur permettent de se familiariser avec les exigences du marché du travail. Les constatations que nous avons faites au cours de notre étude sur le développement des compétences sociales dans le cadre de l'expérience Chantiers jeunesse laissent croire que la participation à un projet de travail bénévole répond à ce besoin.

Dans cette recherche, nous nous sommes attardée à un facteur en particulier qui contribue à l'insertion professionnelle des jeunes soit le fait d'avoir des compétences sociales fortes. Dans les lignes qui précèdent, nous en avons abordé un second, soit celui d'être familier avec les exigences d'un cadre de travail. Nous allons maintenant en aborder un troisième soit le fait d'être inséré socialement. Plusieurs s'entendent pour dire que l'insertion en emploi passe par l'insertion sociale. Cette idée semble avoir fait son bout de chemin tant sur le terrain que dans le domaine de la recherche.

Tout d'abord, l'ex-ministre de la Solidarité sociale, André Boisclair, affirmait lors du lancement du projet Solidarité Jeunesse : « C'est l'insertion sociale qui garantit l'insertion en emploi. » (Le Devoir 1999 : A1 et A10). Ensuite, lorsqu'on s'intéresse aux personnes concernées, soit les jeunes, on constate que plusieurs d'entre eux s'intéressent à leur insertion sociale avant de s'intéresser à leur insertion professionnelle. Les références suivantes en témoignent.

Premièrement, Jacques Hamel faisant référence à un sondage réalisé par David Cannon aux États-Unis, en Grande-Bretagne et en Hollande, nous permet de constater que pour la majorité des jeunes personnes le travail n'est pas une priorité (Le Devoir 1999 : A7). Les jeunes placent le travail comme principal facteur pour réussir leur vie loin derrière le fait d'avoir des amis, de passer du temps en famille et d'avoir une vie sociale active.

Deuxièmement, nous faisons référence à l'étude de Nicole-Drancourt visant à comprendre les modes d'insertion juvénile en termes de gestion sexuée des processus d'intégration sociale (Nicole-Drancourt 1994). Ses premières observations ont permis de ventiler dans quatre groupes la population des jeunes selon deux indicateurs : la durée cumulée de chômage (qui définit « l'insertion stable » ou « l'insertion précaire ») et le sexe (qui définit l'enjeu des parcours masculin et féminin). Comme vous pourrez le constater, les deuxième et quatrième groupes qui sont ressortis de cette typologie collent bien à l'affirmation proposée plus haut comme quoi il apparaît que pour plusieurs jeunes l'insertion commence par l'insertion sociale et que l'insertion en emploi vient par la suite et de soi.

L'auteur explique les facteurs qui ont amené les gens à suivre tel ou tel parcours d'insertion. Le premier groupe est celui des femmes en insertion stable chez qui l'obtention d'un emploi est le principal vecteur de leur réalisation personnelle et où le processus de construction de l'activité est maîtrisé. Le deuxième sous-groupe est celui des femmes en insertion précaire. On observe chez ce groupe un échec à la primo insertion, une non maîtrise des situations qu'elles vivent, le développement d'une dépendance face à l'activité familiale et finalement, un retournement de situation vers

l'âge de trente ans. À ce moment, elles s'insèrent en emploi. L'auteur explique ce revirement par le fait qu'au cours de ces expériences de pannes d'emploi, les femmes gagnent en maturité et en assurance, ce qui les amène à mieux négocier avec le marché du travail. Le troisième sous-groupe est celui des hommes qui sont en stabilité d'emploi chez qui on observe un fort rapport à l'activité, accompagné d'une symbiose entre la « quête identitaire » et « la quête d'emploi ». Ce serait cette symbiose qui mène rapidement ces hommes vers la stabilisation professionnelle. Dans le quatrième groupe, composé des hommes qui vivent la précarité d'emploi, on observe un rapport à l'activité faible. Par contre, une fois qu'ils ont vécu un moratoire stratégique et expérimental où l'emploi côtoie d'autres activités comme instrument de développement de soi, on observe un redressement.

L'auteur explique que bien qu'il soit certain que l'éclatement des formes d'emploi précarise l'insertion des jeunes, cette précarité permet de nouvelles formes d'insertion qui répondent à la nécessité de s'intégrer et qui permettent des moratoires d'apprentissage. L'auteur constate un allongement de la période d'insertion chez les jeunes, pour la plupart d'entre eux, quel que soit leur sexe ou leur milieu social. La période de transition s'étire entre la sortie de l'école et la stabilisation professionnelle. Au cours de cette période de moratoire stratégique et expérimental, emplois et autres activités se côtoient. La trentaine semble devenir une grande étape de stabilisation professionnelle.

Troisièmement, nous tenons à énoncer quelques citations de participants à Chantiers jeunesse qui démontrent l'enthousiasme de ceux-ci face à leur développement personnel et social.

- « Chantiers jeunesse, c'est une aventure vers une prise de conscience du monde qui nous entoure et sur soi, la découverte de la richesse de l'amitié entre les gens de chez nous, entre les cultures, la fierté du travail utilitaire et de la participation. Chantiers jeunesse aura été pour moi un événement déclencheur, le point de départ vers l'apprentissage de ce que je voulais et allais devenir... »

- « Je crois n'avoir jamais tant osé, réalisé, agi, en si peu de temps. Présentement, je me sens davantage disposée face à mes attentes, mes besoins, mon identité et ma personnalité, mes buts et objectifs. »
- « Chantiers jeunesse m'a donné une bonne expérience de travail. J'y ai effectué plusieurs tâches avec lesquelles je n'étais pas familière. La vie de groupe et la prise de responsabilités m'ont permis de m'impliquer et d'apprendre beaucoup sur moi-même. »
- « Cette expérience s'est avérée décisive pour mon choix de carrière. »
- « J'ai appris énormément. Je me sens plus fort pour affronter la réalité. »
- « Les meilleurs moments de mon chantier consistent en la connaissance de tous ces gens intéressants et à la découverte de leur culture. L'expérience m'a également permis de développer une plus grande confiance en moi et en l'avenir. Maintenant, je dis avec conviction que « rien n'est impossible si on le veut vraiment ». Quant à mon retour, j'ai des projets plus que je ne pourrais réaliser! Ma curiosité me pousse à tout connaître, à élargir mes horizons. »

Ces citations et arguments quant à l'importance de l'insertion sociale par rapport à l'insertion professionnelle permettent d'envisager la contribution de Chantiers jeunesse à l'insertion sociale des jeunes. En effet, nous croyons que la participation à un chantier de travail bénévole permet aux jeunes de s'impliquer au sein d'une expérience collective et de constater ce qu'est le lien social. Rappelons qu'au cours du chantier, les jeunes sont « obligés » d'interagir avec le groupe dans lequel ils se trouvent. Ils doivent rester au chantier même s'ils sont contrariés ou mal à l'aise et ne peuvent s'en remettre à une autorité pour gérer les interactions qui se vivent dans ce groupe. En plus d'avoir à vivre dans ce groupe, ils ont besoin de lui pour réaliser le projet de travail du chantier. Ils ne peuvent pas se détacher du groupe et faire des tâches du projet sans que celles-ci ne soient coordonnées avec celles des autres. Les participants n'auraient donc pas d'autre

choix que d'interagir avec ce groupe et d'en comprendre la dynamique. N'oublions pas que des animateurs sont présents pour guider ceux qui auraient de la difficulté à vivre cette expérience. Voilà, selon nous, pourquoi la participation à un chantier contribue à l'insertion sociale des jeunes.

Nos résultats nous amènent aussi à discuter du rôle de l'État en regard du soutien aux organismes qui permettent le développement des compétences sociales. En matière d'insertion socioprofessionnelle, nous croyons que les politiques gouvernementales peuvent jouer un rôle positif. Ces politiques gouvernementales, tant en matière d'éducation que d'emploi, démontrent une conscience de cette dynamique, du moins à certains égards. Ainsi en est-il, par exemple, des programmes comme Solidarité Jeunesse, où les activités d'insertion professionnelle côtoient les activités d'insertion sociale; des programmes subventionnés comme Chantiers jeunesse; ou des prestations « bonifiées » de bien-être social des jeunes sans-emploi qui participent à un projet de travail bénévole de Chantiers jeunesse.

Par contre, nous constatons que l'État ne respecte pas l'ensemble de la logique que nous avons démontrée ici quand il évalue la contribution du programme Chantiers jeunesse à l'insertion professionnelle des jeunes. En effet, nous reprochons à cette évaluation de considérer qu'il y ait eu progression dans le processus d'intégration professionnelle du participant seulement s'il est aux études, en emploi ou en recherche d'emploi un an après sa participation au chantier. Plus précisément, on considère qu'il n'y a pas d'impact professionnel lorsque le participant, qui était au travail avant le chantier, est inactif ou en recherche d'emploi un an après la fin du chantier; lorsque le participant, qui était aux études avant le chantier, est inactif ou en recherche d'emploi un an après la fin du chantier; lorsque le participant, qui était en recherche d'emploi avant le chantier, est inactif un an après la fin du chantier.

Comme nous l'avons expliqué, l'intégration en emploi est un processus qui est long particulièrement depuis quelques années et qui passe, pour plusieurs, par l'insertion sociale. L'évaluation de la contribution de Chantiers jeunesse à l'insertion en emploi des

jeunes faite par l'État, plus précisément par le Secrétariat au loisir et au sport, ne permet pas de saisir à sa juste valeur la contribution de cet organisme à cet égard. Selon nous, pour évaluer la contribution de Chantiers jeunesse à l'insertion professionnelle de ses participants, il faut évaluer des signes qui démontrent que l'individu est inséré dans un processus de développement personnel et social; le fait d'être en emploi, en recherche d'emploi ou d'être aux études peuvent être des signes mais il y en a d'autres comme le fait de faire du bénévolat, de faire des voyages, de naviguer sur internet, d'avoir des enfants, de participer à des activités socioculturelles, bref de prendre part à la vie sociale et de se développer personnellement. En faisant l'évaluation en fonction des critères que nous avons mentionnés ci haut (être en emploi, en recherche d'emploi ou aux études), on passe outre tous ces signaux qui indiquent que l'individu est engagé dans le processus de développement personnel et social qui mène, comme nous l'a démontré la littérature, à l'intégration professionnelle. À cet égard, notre démarche est plus complète puisqu'elle a mesuré la progression perçue des jeunes en regard du développement de certaines composantes (soit ici les compétences sociales) menant à l'insertion socioprofessionnelle plutôt que de se limiter au statut des jeunes, avant et après le chantier comme le fait l'État.

Passons maintenant à un autre volet de cette discussion. Bien que notre recherche porte sur le développement de compétences sociales chez les jeunes qui s'appêtent à insérer le marché du travail, nous jugeons que nos résultats nous permettent de discuter le développement de ces compétences chez les employés qui sont en emploi. Nos résultats mettent en évidence la valeur des nouvelles activités de formation qui se développent de plus en plus où les travailleurs vont séjourner à l'extérieur de leur cadre de vie et où ils doivent relever des défis en groupe. Plusieurs ont sûrement entendu parler de ces groupes de gestionnaires qui doivent traverser un désert avec une quantité de ressources limitées dans le but de développer leurs aptitudes à travailler en équipe. Ce genre d'activités, beaucoup moins extrêmes pour la plupart, visent, tout comme Chantiers jeunesse, à développer les compétences sociales des travailleurs. Notre étude renforce l'idée que ce genre d'activités contribue au développement de ces compétences. En effet, c'est surtout depuis l'émergence de la nouvelle économie et des nouvelles formes d'organisation du

travail qui s'y rattachent, que l'on donne de l'importance à ces compétences, qu'on s'y intéresse et qu'on tente de les développer. Auparavant, on s'intéressait surtout au développement de techniques de travail qui interpellaient l'intelligence rationnelle. Tant les gestionnaires que les travailleurs se sont habitués à un type de formation académique qui était propre au développement de compétences techniques. Or, maintenant que nous cherchons à développer les compétences sociales, il est pertinent d'envisager des activités en dehors du cadre de formation traditionnelle. Le développement de compétences sociales, qui font référence pour la plupart à l'intelligence émotionnelle, requiert son cadre de formation propre, soit celui des mises en situation réelle avec des causes et conséquences réelles.

À cette étape de notre discussion, nous tenons à revenir sur le modèle d'analyse que nous avons élaboré. Rappelons que celui-ci expose que la nouvelle économie ainsi que le contexte du marché du travail qui s'y rattache font émerger la recherche, par les employeurs, de travailleurs qui possèdent des compétences sociales fortes. Ensuite, le modèle met en évidence que diverses modalités sont offertes aux travailleurs et futurs travailleurs pour développer ces compétences. Plus précisément, le modèle suggère que les projets de travail bénévole, tels que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, soient une modalité d'acquisition de compétences sociales. Un projet de travail bénévole représenterait donc une modalité d'acquisition de compétences sociales si, selon notre modèle, il permet le développement de compétences sociales relatives à l'employabilité chez ses participants. Notre modèle est ainsi original parce qu'il propose une activité en particulier qui contribue au développement de ces compétences qui sont fortement recherchées sur le marché du travail, et plus particulièrement sur celui propre à la nouvelle économie, mais dont les modalités de développement sont très peu connues.

Notre étude démontre que les projets de travail bénévole contribuent au développement de compétences sociales chez les personnes qui y participent. Les projets de travail bénévole, tels que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, représentent ainsi une modalité d'acquisition de compétences sociales. Notre recherche a ainsi permis de valider le modèle que nous avons élaboré.

Bien que l'étude que nous avons menée nous ait permis de faire les constatations présentées dans cette discussion, elle compte certaines limites. Tout d'abord, notre démarche de recherche nous a menée à ne nous intéresser qu'à une seule cohorte. En effet, nous nous sommes intéressée au développement de compétences sociales auprès d'un groupe de 160 jeunes Québécois âgés de 16 à 26 ans ayant participé à un chantier de travail bénévole en 1998 et ayant répondu aux trois questionnaires d'évaluation de Chantiers jeunesse. Il aurait été intéressant de faire cette démarche auprès d'autres cohortes afin de nous assurer la constance de nos résultats. Cela étant dit, le fait que la cohorte que nous avons étudiée soit composée de jeunes qui ont participé à des chantiers différents et qui ont donc été en contact avec des animateurs et des experts techniques différents ainsi qu'avec des contextes de travail différents nous rassure quant à la valeur de nos résultats.

Une deuxième limite à notre recherche est que nous n'avons pas fait de liens entre les caractéristiques des participants (âge, sexe, statut, niveau de scolarité complété) et le niveau de développement de leurs compétences. Nous n'avons pas fait de description des différents sous-groupes puisque ceux-ci étaient trop petits pour permettre d'établir des relations entre une caractéristique du sous-groupe et le niveau de développement observé chez celui-ci pour la compétence en question.

Une troisième limite à notre recherche est que nos résultats sont basés sur la perception des participants. En effet, nous avons utilisé les données recueillies par un questionnaire qui interrogeait les participants quant à leur perception d'eux-mêmes face à différentes compétences⁴. Les jeunes devaient se positionner sur une échelle allant de « Je suis bien au-dessus de la moyenne » à « Je suis bien au-dessous de la moyenne ». Afin de saisir s'il y avait vraiment eu développement de la compétence, nous aurions pu faire des entrevues avec les animateurs afin d'avoir leurs impressions quant au développement de compétences sociales chez les jeunes du chantier où ils travaillaient. Mais ça ne serait

⁴ On exposait un énoncé au participant, par exemple « Je m'exprime facilement en présence des autres », et on lui demandait de se situer par rapport à ses confrères et consœurs.

resté que des impressions ou une analyse subjective. Avec les jeunes eux-mêmes, des entrevues auraient pu déterminer si leurs compétences sociales s'étaient vraiment développées au cours du chantier ou si ce dernier leur avait plutôt offert des situations nouvelles qui leur avaient permis de constater qu'ils avaient des compétences sociales fortes. D'autre part, un autre type de questionnaire aurait pu mesurer plus objectivement les compétences mais l'outil dont nous disposions portait sur les perceptions.

Une quatrième limite que rencontre notre recherche est que les données recueillies ne nous ont pas permis d'investiguer tous les facteurs possibles qui ont entraîné l'apprentissage constaté. Nous avons pu discuter les éléments communs à chacun des chantiers de travail bénévole (la pédagogie, la présence d'animateurs et d'experts techniques, etc.) mais nous n'avons pas pu discuter des éléments propres à chaque chantier comme la compétence particulière des animateurs et des experts techniques, le type de travail exécuté sur le chantier (organisation d'un événement culturel versus la rénovation d'un bâtiment), la composition du groupe de bénévoles (présence de jeunes issus d'une communauté culturelle, de jeunes particulièrement défavorisés, etc.), etc. Afin d'obtenir cette information nous aurions pu, ou bien faire une description de chacun des chantiers, ou faire des entrevues avec les animateurs pour discuter les facteurs qui selon eux auraient influencé le développement de compétences sociales chez les participants de leur chantier. Toutefois, une telle démarche n'aurait pu permettre des tests statistiques car les sous-échantillons auraient été d'une taille trop réduite.

Voici une dernière limite que nous souhaitons mettre en évidence quant à notre recherche. Notre démarche ne nous a pas permis d'obtenir d'information quant aux activités sociales entreprises par les participants avant et après le chantier. Il aurait été intéressant de constater si les projets de travail bénévole avaient un impact plus important chez ceux qui ont vécu peu d'expérience de vie de groupe ou de réalisation de projets avant le chantier. Ensuite, il aurait été intéressant de connaître les activités entreprises par les jeunes une fois leur expérience de chantier terminée. Nous aurions pu ainsi savoir, lors de notre évaluation du maintien du développement six mois après la fin du chantier, si le maintien, la progression ou la régression des compétences sociales constatées à ce

moment était causé par la participation ou non à des activités sociales depuis la fin du chantier. Ultimement, ces deux dernières démarches auraient pu permettre de déterminer si la participation à un projet de travail bénévole avait entraîné ou pas la participation à des activités sociales chez les jeunes.

Malgré ses limites, notre étude fournit des résultats qui enrichissent la littérature portant sur le développement des compétences sociales. La littérature était en effet très timide quant aux activités qui favorisent l'acquisition de compétences d'employabilité. Bharti (1997), Betcherman, McMullen et Davidman (1998), Odenwald (1993), McLaughlin (1992) et Bloom (1994), s'entendent pour dire que le système scolaire n'est pas le seul responsable du développement de compétences d'employabilité. Cela étant dit, les quelques activités qu'ils proposent pour prendre la relève à ce sujet sont très peu détaillées et leur efficacité n'a pas été mesurée. Bharti va un peu plus loin que les autres à cet égard en soulevant l'étude de Day et Devlin. Dans cette étude, les chercheurs ont constaté que les personnes qui faisaient du bénévolat avaient des salaires supérieurs. Ce qui est intéressant pour nous est la piste suggérée par ces auteurs pour expliquer ce lien. Ils suggèrent que les personnes qui font du bénévolat aient des salaires supérieurs parce que cette activité leur a permis de développer des compétences d'employabilité. Notre étude a vérifié le lien entre une forme de bénévolat, soit celui exécuté dans le cadre des projets de travail bénévole, et le développement d'un type de compétences d'employabilité, soit les compétences sociales. Nos résultats valident, sous cette forme du moins, le lien entre le bénévolat et le développement de compétences d'employabilité.

Notre recherche a donc permis de mettre en évidence une activité en particulier qui contribue au développement de compétences sociales, soit les projets de travail bénévole de Chantiers jeunesse. En effet, nous avons constaté que la participation à un projet de travail bénévole peut contribuer au développement des 11 compétences sociales que nous avons étudiées.

Plus précisément, nos résultats ont révélé que certaines compétences se développaient davantage que d'autres, ces compétences sont l'adaptabilité, le travail d'équipe, la

capacité à communiquer à l'intérieur d'un groupe et la créativité. Notre connaissance des caractéristiques de la formule des projets de Chantiers jeunesse nous a permis d'expliquer que ces compétences se soient développées plus que les autres. Selon nous, le cadre de vie et de cadre de travail qui est mis de l'avant par cet organisme, explique cette situation. Notre démarche de recherche nous a amené à faire d'autres constatations comme celle à l'effet que les projets de travail bénévole permettent aux jeunes de se familiariser avec les exigences du travail, ce qui contribue au développement de leur employabilité. De plus, elle nous a permis de mettre en relief le fait que la participation à un tel chantier puisse représenter une activité favorisant l'insertion sociale, insertion qui, comme l'indique la littérature, favorise l'insertion en emploi. Nous nous sommes permis à ce sujet de critiquer le fait que lors de l'évaluation du programme Chantiers jeunesse, le Secrétariat au loisir et au sport n'ait pas reconnu dans son évaluation la valeur du développement social et personnel des individus dans leur démarche d'insertion professionnelle. Finalement, nos résultats appuient la perspective qu'adoptent plusieurs programmes de formation en matière de développement de compétences sociales lorsqu'ils mettent de l'avant des programmes qui ont lieu dans un cadre de formation non traditionnel où les compétences se développent par l'expérimentation.

Conclusion

Cette recherche sur le développement de compétences sociales au cours d'un chantier de travail bénévole dans une optique d'insertion professionnelle s'est révélée fructueuse. En plus d'obtenir des résultats positifs quant aux effets de la participation à un chantier de travail bénévole sur le développement de compétences sociales, nous avons fait des constatations en ce qui concerne le développement des compétences sociales en général et la préparation des jeunes au marché du travail. Avant de discuter ces points, rappelons que le sujet de notre étude se situe dans la lignée d'une problématique sociale très actuelle: l'intégration socioprofessionnelle des jeunes québécois. On se rend compte de l'importance de cette problématique lorsqu'on observe les taux importants de décrochage scolaire et de chômage qui affligent cette catégorie d'individus. Les objectifs du Sommet du Québec et de la jeunesse, mis sur pied par le gouvernement québécois en 2000, sont un exemple important qui démontre une volonté de changement quant à cet état de choses. L'objectif principal du Sommet était de « favoriser le développement d'un Québec ouvert sur le monde, équitable et qui intégrera mieux les jeunes ». De façon plus précise, le Sommet cherchait, entre autres, à identifier les grands défis à relever et, en conséquence, les grandes actions à poser pour que les jeunes soient mieux équipés dans la vie et davantage engagés dans la construction de leur société (Gouvernement du Québec : 1999). La démarche d'exploration que nous avons menée auprès de Chantiers jeunesse ainsi que l'étude que nous avons faite sur la contribution des projets de travail bénévole au développement de compétences sociales, nous amènent à dire que la formule Chantiers jeunesse devrait être sérieusement considérée le moment venu de choisir les activités qui matérialiseront les grandes actions formulées lors de ce sommet.

Mais revenons en arrière afin de décrire la démarche qui nous a mené à nos résultats et constatations. Tout d'abord, nous nous sommes intéressée à l'organisme Chantiers jeunesse parce qu'il prétend contribuer à l'insertion professionnelle des jeunes en leur permettant de développer leurs compétences sociales lors des chantiers. Compétences sociales qui, comme nous l'a révélé la littérature, sont grandement recherchées par les

entreprises contemporaines. Après avoir fait la revue de la littérature et constaté qu'il y avait un vide en matière de connaissances quant aux activités qui contribuent au développement des compétences sociales des futurs travailleurs, nous avons formulé notre question de recherche et nos hypothèses puis élaboré notre modèle d'analyse. Nous nous en tiendrons ici à rappeler notre question de recherche : Est-ce que les projets de travail bénévole, tels que mis de l'avant par Chantiers jeunesse, contribuent au développement de compétences sociales relatives à l'employabilité? Afin d'obtenir les résultats nécessaires pour répondre à cette question, nous avons utilisé une banque de données mise à notre disposition par Chantiers jeunesse. Cette banque de données a été composée à partir des résultats de l'évaluation faite par l'organisme portant sur les acquis des jeunes suite à leur participation à un chantier en 1998. Les données ont été recueillies par questionnaire auprès des participants à trois moments, soit au début du chantier, immédiatement après et six mois plus tard. Ces questionnaires demandaient aux jeunes de se situer par rapport aux autres quant à différents énoncés faisant référence à des compétences, habiletés ou comportements (ex : « Je suis habile à communiquer. Dans un groupe, je suis capable de m'exprimer et de présenter mes idées. »). Nous avons respecté grosso modo les résultats de l'analyse factorielle pour regrouper les questions relatives aux compétences sociales. Nous avons ainsi retenues pour notre étude 11 dimensions qui correspondent aux compétences sociales suivantes: l'adaptabilité, le sens de l'organisation, l'autonomie, le travail d'équipe, et plus précisément l'esprit d'équipe et la capacité à communiquer à l'intérieur d'un groupe, le respect de la diversité, et plus précisément l'acceptation de l'autre et l'ouverture aux autres cultures, la créativité et la résolution de problèmes.

Les premiers résultats que nous avons obtenus ont révélé que chez l'ensemble de notre échantillon, le développement de compétences sociales suite à la participation à un projet de travail bénévole mis de l'avant par Chantiers jeunesse était très limité. Nous avons constaté que plusieurs des participants avaient une perception élevée de leurs compétences dès le début du chantier, leurs possibilités de développement étaient donc d'ores et déjà faibles. Cette constatation nous a poussée à ne retenir que les participants qui se percevaient dans la moyenne, au-dessous de la moyenne ou bien au-dessous de la

moyenne par rapport à la compétence que nous évaluons. Les résultats obtenus, en formant un sous-échantillon pour chaque compétence, nous ont révélé des progressions significatives. En effet, les sous-groupes ont démontré, entre le début et la fin du chantier, des progressions moyennes se situant entre 0,70 point et 1 point pour les différentes compétences sur l'échelle de variation allant de -4 à 4. Pour ce qui est des futurs participants à Chantiers jeunesse, nos résultats ont révélé qu'on peut s'attendre, avec un niveau de confiance de 95%, à ce qu'ils se situent dans des intervalles où les frontières inférieures se trouvent entre 0,4 et 0,77 et où les frontières supérieures se situent entre 0,95 et 1,33 pour les différentes compétences étudiées. Les compétences qui ont révélé avoir un plus fort potentiel de développement sont l'adaptabilité, le travail d'équipe et plus précisément la capacité à communiquer à l'intérieur d'un groupe, ainsi que la créativité. Nous expliquons que ces compétences se développent davantage que les autres au cours d'un chantier à cause du cadre de vie (vie de groupe, autogestion du quotidien, présence d'animateurs, etc.) et du cadre de travail (experts techniques, autogestion dans l'atteinte des objectifs de travail, travail de groupe, etc.) que l'on retrouve sur ces chantiers. Les compétences qui ont révélé avoir un plus faible potentiel de développement sont la résolution de problèmes et l'acceptation de l'autre.

En plus de ces résultats, notre étude nous a permis de faire des constatations et des liens quant à d'autres concepts relatifs à l'insertion en emploi des jeunes ou au développement de compétences sociales en général. Notre recherche nous a permis de mettre en relief que les projets de travail bénévole permettent aux jeunes de se familiariser avec les exigences du milieu du travail (ponctualité, relation avec les pairs et l'autorité, etc.), ce qui contribue au développement de leur employabilité. Elle nous a aussi permis de constater que la participation à un tel chantier puisse représenter une activité favorisant l'insertion sociale, insertion qui, comme l'indique la littérature, favorise l'insertion en emploi. Nous nous sommes permis à ce sujet de critiquer que le Secrétariat au loisir et au sport du Ministère de la Solidarité Sociales n'ait pas reconnu, lors de l'évaluation de la contribution du programme Chantiers jeunesse à l'insertion professionnelle des jeunes, la valeur du développement social et personnel des individus dans leur démarche d'insertion professionnelle. Finalement, nos résultats appuient la perspective qu'adopte plusieurs

programmes de formation en matière de développement de compétences sociales lorsqu'ils mettent de l'avant des programmes qui ont lieu dans un cadre de formation non traditionnel où les compétences se développent par l'expérimentation de diverses activités sociales.

Ce bilan de nos résultats nous permet d'affirmer que notre étude a atteint son objectif de pertinence. Premièrement, notre recherche a été menée dans le but de répondre à une vraie interrogation au sujet de la contribution de la participation à un projet de travail bénévole au développement de compétences sociales. Interrogation à laquelle elle a su répondre : la participation à un projet de travail bénévole contribue au développement de compétences sociales. Cette affirmation nous a permis de soutenir que les projets de travail bénévole représentent une modalité d'acquisition de compétences sociales.

Deuxièmement, notre recherche est pertinente au niveau social. Tout d'abord, les résultats qu'elle a générés justifient, aux gouvernements ainsi qu'aux organismes qui travaillent à l'insertion des jeunes, la valeur de l'option des chantiers de travail bénévole comme activité contribuant à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Ensuite, nos résultats sont aussi pertinents pour les gestionnaires et les animateurs de Chantiers jeunesse qui sont très soucieux d'atteindre leurs objectifs et de s'améliorer continuellement. Nos résultats peuvent représenter une base de réflexion aux actions qui pourraient être entreprises pour améliorer ou cibler davantage l'impact des projets de travail bénévole sur ce développement des compétences sociales. Une constatation s'impose, les compétences sociales que nous avons étudiées sont fortes chez plusieurs participants avant même qu'ils ne commencent le chantier. Des 160 participants qui ont répondu aux trois questionnaires, on en retrouve entre 21 et 67 dans les différents sous-échantillons qui ont été formés pour évaluer les compétences. Les plus petits sous-groupes correspondent aux compétences respect de la diversité et adaptabilité. Les sous-groupes les plus larges, quant à eux, correspondent aux compétences capacité à communiquer à l'intérieur d'un groupe, résolution de problèmes et esprit d'équipe. Il est très intéressant de constater que la compétence capacité à communiquer à l'intérieur d'un groupe qui a révélé avoir un fort potentiel de développement comptait plusieurs

participants lorsque nous l'avons évaluée. C'est donc dire que lorsque Chantiers jeunesse favorise des activités qui visent la communication, plusieurs personnes sont touchées et des résultats intéressants sont obtenus. Étant donné que nous n'avons étudié qu'une seule cohorte, il faut être prudent quant à l'interprétation des résultats qui touchent le nombre de personnes dans les sous-échantillons. Cela étant dit, il est tout à fait pertinent de suggérer à Chantiers jeunesse de réfléchir sur les compétences dont il veut privilégier le développement. Selon nous, étant donné l'importance de l'adaptabilité en matière d'insertion professionnelle, il ne faut pas négliger le développement de cette compétence. Puisque Chantiers jeunesse n'a pas comme seul objectif de contribuer à l'insertion professionnelle de ses participants, nous lui laissons le soin de déterminer les autres compétences auxquelles il juge pertinent d'accorder de l'importance. Si on tient, pour une raison ou une autre, à développer des compétences qui ont affiché un faible potentiel de développement, alors il faudrait revoir les actions qui sont menées pour développer ces compétences afin de les améliorer. Par exemple, en ce qui concerne la compétence résolution de problèmes, nous croyons d'après la littérature mentionnée qu'elle relève davantage des formes traditionnelles de formation, telle l'école, que de la forme nouvelle que représente Chantiers jeunesse. Par contre, en ce qui concerne l'acceptation de l'autre, nous croyons que Chantiers jeunesse est un lieu privilégié pour permettre aux jeunes de développer cette compétence et qu'il serait pertinent de revoir les éléments de la forme du chantier qui pourraient contribuer davantage au développement de cette compétence. Si par contre, on juge que ces compétences peuvent être mises de côté, alors davantage d'énergie pourraient être déployées pour favoriser le développement des compétences qui ont un fort potentiel de développement.

Les résultats de notre recherche sont aussi pertinents au niveau scientifique, soit ici en relations industrielles. En effet, nos résultats permettent de répondre par l'affirmative au questionnement formulé au début de cette recherche quant à la valeur d'une activité de préparation au marché du travail en particulier, soit la contribution des projets de travail bénévole au développement de compétences sociales. Cette question était pertinente puisqu'elle visait à fournir des éléments de réponses aux questions que se posent les spécialistes et les chercheurs en relations industrielles au sujet des activités pouvant

contribuer à réduire les difficultés que rencontrent plusieurs jeunes à insérer le marché du travail contemporain. Cette question est d'autant plus pertinente puisque très peu de recherches ont été faites pour déterminer la valeur du bénévolat comme activité de préparation au marché du travail. Notre recherche aura donc été originale et a contribué à l'avancement des connaissances dans notre champ d'étude.

Notre recherche a permis d'établir un lien entre la participation à un projet de travail bénévole, tel que proposé par Chantiers jeunesse, et le développement de compétences sociales. Nous croyons que d'autres recherches pourraient être faites à cet égard. Tout dépendant du champ d'intérêts des chercheurs, différents axes pourraient être abordés, trois sont ici présentées. Tout d'abord, ceux qui sont concernés par les activités qui contribuent à l'insertion en emploi pourraient être intéressés de connaître le profil des jeunes à qui la participation à un chantier a le plus de chance d'être profitable. Pour ce faire, il serait intéressant de faire des entrevues avec les participants, avant et après le chantier, pour voir dans un premier temps dans quelle mesure leurs compétences sociales se sont effectivement développées et dans un deuxième temps afin de pouvoir tracer leur profil socioprofessionnel. Cette démarche permettra de faire le lien entre le niveau de développement constaté et les caractéristiques socioprofessionnelles des participants.

Ensuite, ceux qui s'intéressent aux activités de formation par l'expérimentation, pourraient questionner les facteurs qui contribuent au développement des compétences sociales. Pour ce faire, ils devraient faire un portrait des chantiers, c'est-à-dire décrire le type de travail qu'on y fait, les compétences particulières des animateurs et des experts techniques, la composition du groupe, les activités sociales qui ont été mises de l'avant, etc. Ils pourraient ainsi faire des liens entre les chantiers où l'on a observé le plus de développement et les caractéristiques du chantier. Par la suite, on pourrait rencontrer les participants et les animateurs afin de voir quels sont, selon eux, les facteurs qui ont contribué ou nui au développement des compétences sociales dans leur chantier. Cette même démarche pourrait être utilisée par les organismes, qui mettent sur pied des projets de travail bénévole et qui sont soucieux de contribuer au développement de compétences

sociales de leurs participants, pour connaître les caractéristiques des chantiers qui contribuent le plus à ce développement.

Selon nous, ces quelques propositions pourraient aider à confirmer et à expliquer le lien entre le développement de compétences sociales et les projets de travail bénévole. Malgré les limites de notre recherche, et au-delà de ses aspects plus scientifiques, nous souhaitons avoir contribué à mettre en évidence l'importance d'un organisme comme Chantiers jeunesse dans notre société.

Bibliographie

BHARTI M., 1997, Réflexion collective sur le milieu de travail en évolution, Chapitre 3 p. 27-54, Ottawa : Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada.

BÉLISLE S. et R. LACHAPELLE, 1996, Enquête sur les caractéristiques de la demande de main-d'œuvre, SQDM et DRHC.

BETCHERMAN G., K. MCMULLEN et K. DAVIDMAN, 1998, La formation et la nouvelle économie, Ottawa : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.

BRANDEN N., 1995, Les 6 clés de la confiance en soi, Paris : J'ai lu.

CAPELLI P. et N. ROGOVKY, 1994, « Quelles qualification pour les nouveaux systèmes de production », Revue internationale du travail, vol, 133, n° 2, 223-241.

CÔTÉ S., 1997, « Rapport d'évaluation de Chantiers jeunesse », Montréal.

DAY K.M. et R.A. DEVLIN, 1998, « The payoff to work without pay : volunteer work association significative an investment in human capital », Revue canadienne d'Économique, vol. 31, n° 5, 1179-1191.

DUBÉ P., 2000, « Évaluation du programme Chantiers jeunesse », (Version préliminaire, mars 2000) Ministère de la Santé et des Services sociaux, Secrétariat au loisir et au sport, 34.

DUTRISAC R., 1999, « Québec adopte une approche de sanctions sélectives », Le Devoir, 17 septembre 1999, A1, A10.

FINEGOLD D., 1992, « The Changing Economy and it's Impacts on education and training », Oxford studies in comparative education, vol. 2, n° 2, 57-82.

GAUTHIER B., 1998, Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données, 3e éd, Ste-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.

GOLEMAN D., 1995, L'intelligence émotionnelle, Traduction française, Paris : Éditions Robert Laffont (1997).

GOULET J., 1997, Réflexion collective sur le milieu de travail en évolution, Chapitre 6 p. 133-157, Les nouvelles technologies au cœur de la nouvelle économie du savoir, Ottawa : Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada.

GOUVERNEMENT DU CANADA, 1997, Rapport du Comité consultatif sur le milieu de travail en évolution, Ottawa.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1999, Le Sommet du Québec et de la jeunesse - Objectifs, www.sommet.gouv.qc.ca.

HAMEL J., 1999, La vie des jeunes sous de multiples facettes, « Je ne travail pas, j'ai trop d'ouvrage » Le Devoir, 27 septembre 1999, p. A7.

KIECHEL W., 2000, « The New New Capital thing », Harvard Business Review, July-August 2000, 149-154.

LAROUCHE V., 1997, « Tendances lourdes et nouveaux contenus en formation et développement des ressources humaines », Gestion, vol. 22, n° 3, 26-33.

MCLAUGHLIN M., 1992, Profil des compétences relatives à l'employabilité, Ottawa : Conference Board du Canada.

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, Secrétariat au Loisir et au Sport, mars 2000, Évaluation du programme Chantiers jeunesse, version préliminaire, Québec.

NICOLE-DRANCOURT C., 1994, « Mesurer l'insertion professionnelle », Revue française de sociologie, XXXV, 37-68.

ODENWALD S., 1993, « A Guide for Global Training », Training and développement, vol. 47, n° 7, 22-31.

QUIVY R. et L. VAN CAMPENHOUDT, 1995, Manuel de recherche en sciences sociales, Nouv, éd, Paris : Dunod.

ROSENBERG M., 1965, Society and the adolescent self-image, Princeton : Princeton University Press.

SAGLIETTO L. et C. THOMAS, 1998, « Gestion des ressources humaines et enjeux de l'économie post-industrielle : l'histoire d'une reconquête de la performance par la responsabilisation et la confiance », Revue de gestion des ressources humaines, n° 28, juillet-août-septembre 1998, 15-25.

SIMS A., 1997, Réflexion collective sur le milieu de travail en évolution, Chapitre 8 p.183-214, Ottawa : Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada.

Annexe 1 Questionnaire - Évaluation de Chantiers jeunesse

Réfléchis sur tes expériences passées ; école, emplois et loisirs. Par rapport à tes amis, à tes collègues de classe et à la plupart des gens, comment te situes-tu pour chacun des énoncés suivants ?

Pour faire cet exercice, lis chacun des énoncés et ensuite, évalues ta situation en choisissant la réponse te représentant le mieux dans les six qui te sont présentées. Il n'y a pas de bonne n'y de mauvaise réponse, seul ce que tu penses vraiment est important.

Je suis bien au-dessus de la moyenne 1 Je suis au-dessus de la moyenne 2 Je suis dans la moyenne 3 Je suis au-dessous de la moyenne 4 Je suis bien au-dessous de la moyenne 5 Je ne me connais pas assez pour répondre à cette question nsp

1	J'ai de la dextérité. Je suis habile de mes mains.	1	2	3	4	5	nsp
2	J'ai le sens de la mécanique. Je n'ai pas de difficulté à faire l'assemblage de quelque chose à partir du mode d'emploi, à construire, à monter et à démonter des objets, à réparer et à faire fonctionner des appareils.	1	2	3	4	5	nsp
3	J'ai un esprit d'analyse. J'ai une bonne capacité à décomposer une question, un phénomène, un événement dans ces différentes parties.	1	2	3	4	5	nsp
4	Je suis bon en résolution de problème. Je suis habile à comprendre un problème, à trouver des solutions et à les mettre en pratique.	1	2	3	4	5	nsp
5	J'ai de l'originalité. Je suis capable d'innovation et d'idées créatives, j'ai de l'imagination.	1	2	3	4	5	nsp
6	Je considère avoir l'esprit d'équipe. Lorsque je suis en groupe, je sais me rendre utile aux autres et prendre la place qui me revient.	1	2	3	4	5	nsp
7	Je suis habile à communiquer. Dans un groupe, je suis capable de m'exprimer et de présenter mes idées.	1	2	3	4	5	nsp
8	J'ai le sens de l'organisation. Quand j'ai un but en tête, j'envisage ce qui est à faire, dans quel ordre le faire, tout en prévoyant les obstacles.	1	2	3	4	5	nsp
9	Je suis méthodique dans les travaux que j'ai à accomplir. Je ne me laisse pas déborder par l'abondance des tâches à faire, je les ordonne afin de les réaliser.	1	2	3	4	5	nsp
10	Je sais faire et gérer un budget.	1	2	3	4	5	nsp
11	Je suis une personne minutieuse.	1	2	3	4	5	nsp
12	Je me sens à l'aise d'exposer mes idées à l'intérieur d'un groupe.	1	2	3	4	5	nsp
13	J'aime que mon travail soit organisé avant de le commencer.	1	2	3	4	5	nsp
14	Je m'intègre facilement dans de nouveaux milieux.	1	2	3	4	5	nsp
15	J'ai confiance en ma capacité de mener à bien les tâches que j'ai acceptées.	1	2	3	4	5	nsp
16	Je sais ce que j'ai à faire sans avoir besoin d'attendre qu'on me le dise.	1	2	3	4	5	nsp
17	Je suis à l'aise lorsque vient le temps de prendre la responsabilité d'un groupe ou d'une équipe.	1	2	3	4	5	nsp
18	Je suis une personne qui est à l'aise dans un travail répétitif ou routinier.	1	2	3	4	5	nsp
19	Je demeure motivé même si on ne me dit pas constamment que je travaille bien.	1	2	3	4	5	nsp
20	J'ai de la facilité à accepter les autres personnes telles qu'elles sont.	1	2	3	4	5	nsp
21	Je suis à l'aise avec les travaux qui demandent de l'imagination.	1	2	3	4	5	nsp
22	J'ai de la facilité à prendre des décisions.	1	2	3	4	5	nsp
23	J'accepte que quelqu'un pense d'une manière différente de la mienne.	1	2	3	4	5	nsp
24	Je travaille avec méthode, je suis ordonné(e) dans mon travail.	1	2	3	4	5	nsp
25	Je trouve normal de recevoir des directives dans mon travail.	1	2	3	4	5	nsp

26	Je suis ponctuel(le).	1	2	3	4	5	nsp
27	Je m'exprime facilement en présence des autres.	1	2	3	4	5	nsp
28	Je suis à l'aise face à l'imprévu et à la nouveauté.	1	2	3	4	5	nsp
29	J'ai le sens de la planification. Je sais déterminer des objectifs précis, identifier les priorités à mettre en œuvre ainsi que les moyens pour les atteindre et je m'assure de la réalisation des actions.	1	2	3	4	5	nsp
30	J'ai le sens de la décision. Je sais faire un choix entre plusieurs décisions en pesant le pour et le contre tout en prenant le soin de vérifier mes informations auprès des autres personnes concernées afin de modifier la décision si nécessaire.	1	2	3	4	5	nsp
31	J'ai le sens du travail en équipe. Dans une équipe, je donne mon opinion, je propose des modes de fonctionnement du groupe et je fais appel aux autres afin de clarifier ma compréhension. Je me rallie à l'opinion générale et j'agis dans le sens des décisions de l'équipe.	1	2	3	4	5	nsp
32	Je suis à l'aise à aller vers les autres en exprimant mes intérêts et en suscitant ceux des autres. Je suis aussi capable d'entrer en relation avec les personnes qui viennent vers moi en les écoutant et en leur démontrant de l'intérêt.	1	2	3	4	5	nsp
33	Je suis autonome. J'ai la capacité de fonctionner seul sans m'appuyer constamment sur d'autres, je trouve mes propres solutions et je me fixe moi-même des buts.	1	2	3	4	5	nsp
34	Je suis flexible et je suis capable d'adaptation. J'ai une facilité à ajuster mes comportements en fonction des situations. J'accepte les suggestions et refus des autres et je suis capable de me remettre en question. J'accepte mes erreurs et succès et je sais tirer profit de mes expériences.	1	2	3	4	5	nsp
35	J'ai l'esprit d'initiative. Je propose, j'entreprends et j'organise des choses par moi-même.	1	2	3	4	5	nsp
36	J'aime découvrir de nouveaux mets, découvrir la nourriture d'autres cultures, apprendre de nouvelles façons de cuisiner, goûter des fruits, légumes, viandes, épices que je ne connaissais pas.	1	2	3	4	5	nsp
37	Je côtoie régulièrement des gens de cultures différentes de la mienne.	1	2	3	4	5	nsp
38	Je connais les valeurs et les particularités de ma propre culture.	1	2	3	4	5	nsp
39	Je suis conscient des difficultés de compréhension que peuvent susciter les différences culturelles.	1	2	3	4	5	nsp
40	Je suis capable de communiquer de façon non-verbale.	1	2	3	4	5	nsp
41	J'aime apprendre ou approfondir mes connaissances d'une autre langue.	1	2	3	4	5	nsp
42	Je suis en mesure de bien comprendre les faits et gestes des gens d'une culture différente de la mienne.	1	2	3	4	5	nsp
43	J'entretiens des contacts (par téléphone, par courrier, etc.) avec des gens de cultures différentes que j'ai rencontrés.	1	2	3	4	5	nsp
44	Je m'informe régulièrement sur les réalités qui se vivent ailleurs (actualités, politiques, culturelles, économiques, sociales, historiques, etc.)	1	2	3	4	5	nsp
45	Je suis à l'aise de travailler avec des personnes plus âgées que moi.	1	2	3	4	5	nsp
46	Je me sens à l'aise de communiquer avec des gens plus âgés que moi.	1	2	3	4	5	nsp
47	Je me sens à l'aise d'être dirigé au travail par une personne de l'autre sexe.	1	2	3	4	5	nsp
48	Je suis sensible à ce que vivent les gens dans leur région, leur milieu.	1	2	3	4	5	nsp
49	Je connais des gens qui proviennent de différents milieux sociaux, de différentes classes sociales, de différents niveaux de revenus ou de scolarité différente.	1	2	3	4	5	nsp