



L'ANTRE-CLASSE

UN PROJET DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

RAPPORT D'ÉVALUATION

Annie Goupil
Yolande Pelchat

Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale
Centre affilié universitaire – Mission CLSC
Québec (Québec)

**L'ANTRE-CLASSE, UN PROJET DE PRÉVENTION
DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE**

RAPPORT D'ÉVALUATION

**Annie Goupil
Yolande Pelchat**

Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale
Centre affilié universitaire – Mission CLSC
Québec (Québec)

Octobre 2007

Ce rapport est disponible en quantité limitée au coût de 15,00 \$. Veuillez libeller votre chèque à l'ordre du Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale et le faire parvenir à l'adresse suivante :

Madame Renée-Claude Landry
Centre de documentation
Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale
55, chemin Sainte-Foy
Québec (Québec) G1R 1S9

Téléphone : 418 641-2572 poste 5551
Télécopieur : 418 522-5437
Courriel : reneeclaude.landry@ssss.gouv.qc.ca

Ce rapport est également disponible sur le site Web du Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale : www.csssvc.qc.ca

Dépôt légal : 2007
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives Canada

ISBN-13 : 978-2-922823-39-4

TABLE DES MATIÈRES

Liste des graphiques et tableaux.....	v
Avant-propos	vii
Remerciements	ix
Introduction.....	1
CHAPITRE 1 État des connaissances sur le décrochage scolaire	
1.1 Facteurs environnementaux et personnels	5
1.2 Sentiment d'appartenance	7
1.3 Sentiment d'autonomie	9
1.4 Valeur accordée à l'école et à ses retombées.....	9
1.5 Sentiment de compétence et estime de soi.....	10
1.6 Sentiment d'aliénation	10
1.7 Activités parascolaires et prévention du décrochage scolaire.....	12
CHAPITRE 2 Présentation de l'Antre-Classe et de la démarche d'évaluation	
2.1 Antre-Classe : historique, contenu et objectifs du projet.....	15
2.2 Objectifs de l'évaluation	18
2.3 Précisions méthodologiques.....	19
2.3.1 Données sur la fréquentation	19
2.3.2 Entrevues individuelles	20
CHAPITRE 3 Les élèves qui fréquentent l'Antre-Classe	
3.1 Fréquentation	23
3.2 Participation aux activités proposées	29
3.3 Portrait des élèves sur la base des entrevues.....	30
3.3.1 Études primaires et sentiment par rapport à l'entrée au secondaire.....	31
3.3.2 Expérience de l'entrée au secondaire.....	344
CHAPITRE 4 L'expérience de l'Antre-Classe et l'apport perçu	
4.1 Premiers contacts avec l'Antre-Classe.....	39
4.2 Relations avec les autres élèves	41
4.3 Relations avec l'animateur ou l'animatrice et son rôle à l'Antre-Classe.....	43
4.4 Activités à l'Antre-Classe	46
4.5 Apport perçu de l'Antre-Classe	48
CHAPITRE 5 Synthèse et conclusion	
5.1 Fréquentation et portrait des élèves	51
5.2 Expérience et apport de l'Antre-Classe	55
5.3 Conclusion : les effets de l'Antre-Classe sur les facteurs influençant le décrochage scolaire	58
Bibliographie	63

Annexes	67
Annexe 1. Représentation graphique des objectifs de l’Antre-Classe	69
Annexe 2. Schéma d’entrevue	71
Annexe 3.A. Formulaire de consentement pour l’élève	75
Annexe 3.B. Formulaire de consentement pour les parents.....	76
Annexe 4. Liste détaillée des activités réalisées dans les différentes écoles en 2006- 2007.....	77
Annexe 5. Tableaux sur la fréquentation	79

Liste des graphiques et tableaux

Liste des graphiques

Graphique 1. Nombre moyen d'élèves fréquentant l'Antre-Classe selon la période, le sexe et le niveau scolaire (total des 4 écoles) (2006-2007).....	24
Graphique 2. Nombre moyen d'élèves fréquentant l'Antre-Classe le midi, selon le sexe (par école et moyenne des écoles) (2006-2007).....	25
Graphique 3. Nombre moyen d'élèves fréquentant l'Antre-Classe le midi, selon le niveau scolaire (par école et moyenne des écoles) (2006-2007).....	26
Graphique 4. Proportion des élèves fréquentant l'Antre-Classe le midi par rapport au nombre total d'élèves des niveaux visés par le projet, selon le sexe (par école et total des 4 écoles) (2006-2007).....	27
Graphique 5. Proportion des élèves fréquentant l'Antre-Classe le midi par rapport au nombre total d'élèves des niveaux visés par le projet, selon le niveau scolaire (par école et total des 4 écoles) (2006-2007).....	28
Graphique 6. Nombre moyen d'élèves fréquentant l'Antre-Classe le midi selon le mois (par école et moyenne des écoles) (2006-2007).....	28

Liste des tableaux

Tableau 1. Les types de décrocheurs et leurs caractéristiques selon Janosz.....	6
Tableau 2. Indices de défavorisation des écoles ayant un local Antre-Classe (2006-2007).....	16
Tableau 3. Répartition des élèves qui ont participé à la recherche, selon le sexe, le niveau scolaire et l'école fréquentée.....	22
Tableau 4. Moyenne quotidienne des fréquentations de l'Antre-Classe par période (matin, midi, soir) et par école, selon le sexe et le niveau scolaire (novembre 2006 à avril 2007).....	79
Tableau 5. Total et moyenne quotidienne des fréquentations et proportion d'élèves fréquentant l'Antre-Classe le midi, par école, selon le sexe et le niveau scolaire (novembre 2006 à avril 2007).....	80
Tableau 6. Moyenne quotidienne des fréquentations de l'Antre-Classe le midi par école, selon le mois (novembre 2006 à avril 2007).....	81

AVANT-PROPOS

Au cours de l'année 2006-2007, une évaluation du projet Antre-Classe a été réalisée par le Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale. Le présent rapport fait état de la démarche et de ses résultats. Il a été rédigé pour répondre aux attentes d'un lectorat diversifié. Aussi, le lecteur pourra, selon son intérêt et ses besoins, lire le document en totalité ou en partie.

Le rapport d'évaluation s'appuie en grande partie sur les propos d'élèves rencontrés dans le cadre d'entrevues individuelles. Dans les chapitres 3 et 4, nous avons choisi d'insérer de nombreux extraits de ces entrevues de manière à offrir aux lecteurs l'occasion d'« entendre » ce que les élèves avaient à dire au sujet du projet Antre-Classe. Ceux qui souhaitent prendre connaissance plus rapidement des résultats de l'évaluation pourront, après avoir lu la section portant sur la méthodologie, aller directement au chapitre 5 dans lequel sont résumées les grandes conclusions de l'étude.

REMERCIEMENTS

Le présent rapport rend compte de la démarche et des résultats de l'évaluation du projet Antre-Classe qui vise la prévention du décrochage scolaire. L'évaluation s'est déroulée au cours de l'année 2006-2007 et a été rendue possible grâce à la collaboration et l'implication de plusieurs personnes. Au premier chef, les animateurs de l'Antre-Classe, Christine Poisson, Sophie Turgeon, Jean-Pierre Manderlier et Jean Provençal, ainsi que les organisateurs communautaires du Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale, Laurélie Trudel, Manon Boivin et Daniel Presseau. Tous ont mis temps et énergie tout au long de l'année pour soutenir le processus d'évaluation et enrichir la démarche de leurs commentaires. Nous tenons à les remercier et à souligner non seulement que leur présence a été essentielle à la réalisation de l'évaluation, mais aussi combien il a été agréable de travailler avec eux.

Nous tenons également à remercier tous les élèves pour l'intérêt qu'ils ont manifesté à l'endroit de cet exercice d'évaluation et, de façon toute particulière, ceux qui nous ont fait part de ce qu'ils vivent à l'Antre-Classe. Enfin, nous exprimons notre gratitude aux directions de chacune des écoles pour avoir accepté de prendre part à cette évaluation ainsi qu'à la Fondation de la Vieille-Capitale, Santé - Services sociaux et à la Direction régionale de santé publique de la Capitale-Nationale pour avoir apporté leur soutien financier.

Annie Goupil

Yolande Pelchat

Introduction

.....

Au Québec, le taux de décrochage scolaire continue de préoccuper même si ce taux a accusé une baisse au cours des dernières décennies. Chez les jeunes de 17 ans, il était de 10,5 % en 2005, comparativement à 18,5 % en 1989 et à 26,2 % en 1979¹. Le phénomène est encore plus important chez les garçons que chez les filles. En effet, pour ces deux groupes, les taux de décrochage en 2005 étaient respectivement de 12,9 % et de 7,9 %, toujours pour les jeunes de 17 ans (MELS, 2007, p. 63).

Le décrochage scolaire a des répercussions importantes pour ceux qui laissent l'école comme pour l'ensemble de la collectivité. Une étude de la Direction des ressources humaines Canada (DRHC) souligne par exemple que le taux d'emploi est de 10 % à 15 % plus bas chez ceux n'ayant fait que quelques années d'études secondaires que chez les diplômés (2000, p. 33). De plus, selon la même étude, on observe des écarts sur le plan salarial et cela, tout particulièrement chez les femmes. Chez ces dernières, la différence du salaire hebdomadaire médian entre les femmes diplômées et celles sans diplôme est de 20 %, alors qu'elle est de 7 % chez les hommes (DRHC, 2000, p. 31).

Le décrochage scolaire aurait également des effets sur a) le développement économique des pays dans un contexte où la main-d'œuvre se fait plus rare et les emplois demandent plus de spécialisation, b) la pauvreté, c) l'adoption de moins bonnes habitudes de vie, d) les problèmes de santé et la diminution de la longévité qui en découle, e) l'augmentation du crime et de la consommation de drogues et d'alcool (Langevin, 1999; DRHC, 2000) et il limiterait le développement du plein potentiel des personnes (Langevin, 1999).

¹ Ces données proviennent du document : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Indicateurs de l'éducation – Édition 2007*, Québec, 2007, 131 pages. Publié chaque année, ce document présente plusieurs indicateurs qui peuvent être utilisés pour donner une image du décrochage scolaire. Le taux de décrochage utilisé ici représente, pour chaque groupe d'âge, la proportion de personnes sans diplôme secondaire qui ne fréquentent pas l'école. Ce taux varie avec l'âge. En 2005, il était de 19,7 % chez les jeunes de 19 ans (MELS, 2007, p. 63).

Devant l'ampleur du décrochage scolaire et de ses conséquences, diverses mesures de prévention ont été mises en œuvre et plusieurs chercheurs se sont intéressés au phénomène, tentant d'en déterminer les causes. Quoique moins nombreuses, des recherches ont également porté sur l'évaluation des moyens de prévention mis en place.

À Québec, un projet de prévention du décrochage scolaire intitulé l'Antre-Classe a pris place dans quatre écoles secondaires de la commission scolaire de la Capitale. Il a démarré à l'école Cardinal-Roy en 2002 pour être implanté dans d'autres écoles au cours des années suivantes : Vanier (2003), Notre-Dame-de-Roc-Amadour (2004) et Joseph-François-Perrault (2005). Ce projet vise la prévention du décrochage scolaire en offrant dans les écoles un local où les élèves peuvent se regrouper et participer à différentes activités. Ce local est ouvert à tous les élèves de première et de deuxième secondaire ainsi qu'aux classes de « cheminement regroupé », « cheminement particulier », « préformation au travail » et « classe d'accueil »². Dans chacune des écoles, le local est ouvert tous les midis et habituellement pendant les pauses. Certaines écoles l'ouvrent également le matin et parfois le soir (après l'école).

Après cinq ans d'existence, les différents responsables du projet ont jugé bon de procéder à son évaluation. Une demande a été déposée en ce sens auprès du secteur de la recherche au CSSS de la Vieille-Capitale. L'évaluation a été conduite au cours de l'année 2006-2007. Elle poursuit deux objectifs : le premier consiste à dresser un portrait quantitatif de la fréquentation et des activités réalisées dans le cadre d'Antre-Classe et à documenter, à partir d'un matériel qualitatif, certains traits caractérisant les élèves qui fréquentent l'Antre-Classe; le deuxième objectif consiste à analyser le point de vue des élèves sur l'Antre-Classe.

Le présent rapport rend compte des résultats de l'évaluation réalisée au cours de l'année 2006-2007. Le premier chapitre du document permet de faire état des connaissances portant sur le décrochage scolaire. Le deuxième chapitre présente une description du projet Antre-Classe, son historique et ses objectifs ainsi que la méthodologie utilisée dans

² Dans ce document, nous utiliseront les termes « Classes particulières » ou « Autres » pour désigner les classes de cheminement particulier ou regroupé, préformation au travail ou d'accueil.

le cadre de la démarche d'évaluation. Le chapitre 3 s'attarde à dresser un portrait des jeunes qui fréquentent l'Antre-Classe en s'appuyant tant sur des données statistiques que qualitatives alors que le chapitre 4 se penche plus particulièrement sur l'expérience de l'Antre-Classe et son apport, tels que les ont perçus les jeunes rencontrés en entrevue. Les principaux constats qui se dégagent de l'évaluation font l'objet du dernier chapitre³.

³ Annie Goupil, étudiante à l'École nationale d'administration publique a travaillé à cette évaluation dans le cadre de sa maîtrise en évaluation de programme. Ainsi, la collecte de données réalisée servira aussi aux fins de la production de son mémoire de maîtrise qui contiendra également des analyses supplémentaires tirées d'un questionnaire administré à l'ensemble des élèves de première et deuxième secondaire en mai 2007. La recension des écrits présentée au chapitre 1 est une version abrégée de celle présentée dans le mémoire. Le dépôt de ce mémoire intitulé *L'évaluation de l'Antre-Classe, un programme de prévention du décrochage scolaire dans quatre écoles secondaires de la région de Québec* est prévu pour le mois de décembre 2007. Des exemplaires seront remis aux comités aviseurs.

CHAPITRE 1

État des connaissances sur le décrochage scolaire

.....

Ce chapitre présente une brève recension des écrits portant sur le décrochage scolaire. Les études sur le sujet sont multiples et les concepts utilisés sont nombreux. Les pages qui suivent rendent principalement compte des interrelations entre les caractéristiques des élèves et le contexte scolaire ainsi que de l'apport des activités parascolaires dans la prévention du décrochage scolaire.

1.1 FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX ET PERSONNELS

Le phénomène du décrochage scolaire inquiète dans plusieurs pays. Dans plusieurs travaux de recherche, le décrochage scolaire est décrit comme l'aboutissement d'un processus plus ou moins long de désengagement ou de retrait face à l'école. Les séquences du déroulement menant jusqu'au décrochage scolaire, telles qu'elles ont été proposées, comprennent entre autres composantes, l'ennui, les faibles résultats, la perception négative de la part des professeurs, la frustration, l'absentéisme, les problèmes avec la direction et les pairs ainsi que la dépréciation de l'école par les pairs⁴. Les facteurs généralement retenus comme étant de bons indicateurs du risque de décrochage sont multiples et souvent interreliés : milieux socioéconomique et familial, antécédents scolaires, caractéristiques de l'école, etc.

Loin de former un groupe homogène, les décrocheurs présentent des caractéristiques diverses. Si on suit la pensée de Janosz (1996), on peut distinguer quatre types de décrocheurs (voir sa typologie présentée au Tableau 1).

⁴ Voir Langevin (1999, p. 51 à 58) pour une synthèse des propositions de divers auteurs.

Tableau 1.
Les types de décrocheurs et leurs caractéristiques selon Janosz

Type de décrocheurs	Caractéristiques
Discrets (40 %)	Profil comparable aux futurs diplômés : ils aiment l'école et s'y disent engagés. Par contre, ils présentent un rendement scolaire un peu faible et proviennent de milieux socioéconomiques plus défavorisés.
Inadaptés (40 %)	Profil scolaire et psychosocial négatif : échecs scolaires, problèmes de comportement, délinquance, milieu familial difficile, etc.
Désengagés (+/- 10 %)	Jeunes sans problèmes de comportement, qui réussissent dans la moyenne malgré le fait qu'ils soient très désengagés face à leur scolarisation.
Sous-performants (+/- 10 %)	Jeunes désengagés face à l'école et en situation d'échec, mais sans problèmes de comportement. Des problèmes d'apprentissage dominant leur expérience scolaire.

SOURCE : Janosz, M. (1996), tel que présenté dans LARESCO. *Le décrochage scolaire dans la Commission scolaire de Rouyn-Noranda*, en collaboration avec le Centre ressources jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue, mai 2005, p. 12.

Pour comprendre le décrochage scolaire, les chercheurs ont d'abord mis l'accent sur les caractéristiques personnelles et familiales des élèves. Parmi celles-ci : le niveau de scolarisation des parents, la structure familiale (monoparentalité, nombre d'enfants), la langue maternelle et le sexe. Le passé scolaire serait un autre facteur explicatif du décrochage. En effet, les jeunes aux antécédents scolaires moins reluisants (faibles résultats, redoublement, problèmes de comportement, etc.) seraient plus à risque de laisser l'école. L'attitude face aux règlements et la faible participation aux activités sociales, dont les activités parascolaires, sont aussi pointées du doigt. D'autres facteurs relevant davantage de la perception expliqueraient également le phénomène : confiance en soi, attitude des professeurs perçue, etc.⁵

⁵ Voir Langevin (1999, p. 59 à 142) pour une description des facteurs incriminés.

Les auteurs tendent maintenant à considérer que certains des facteurs énumérés ci-dessus, notamment les antécédents scolaires, sont moins des éléments explicatifs du décrochage que des conséquences de l'inadéquation entre l'école et les besoins des jeunes⁶. Selon eux, il faut se pencher davantage sur la responsabilité de l'école plutôt que de faire porter tout le poids des échecs aux élèves. Ils soulignent également qu'il est plus facile de trouver des solutions et d'intervenir sur les institutions que d'agir en amont, soit sur les milieux socioéconomique et familial des élèves (Langevin, 1999; Galand, 2004; Lee et Burkam, 2003).

Un important champ de la recherche s'est donc développé autour des interactions entre les caractéristiques personnelles des élèves et le contexte scolaire. Les travaux ont notamment démontré de fortes relations entre, d'une part, l'engagement et la réussite scolaire⁷ et, d'autre part, le sentiment d'appartenance, le sentiment d'autonomie, la valeur accordée à l'école et à ses retombées ainsi que le sentiment de compétence et l'estime de soi (Garcia-Reid, Reid et Peterson, 2005, Lee et Burkam, 2003; Daniel et Arapostathis, 2005). Des liens ont aussi été établis avec le sentiment d'aliénation (Mau, 1992, Galand, 2004). Les pages qui suivent présentent ces différents concepts.

1.2 SENTIMENT D'APPARTENANCE

Pour plusieurs chercheurs, le sentiment d'appartenance est central. Pour Voelk (1996), il s'agit « des impressions qu'une personne a d'être un membre significatif de la communauté de l'école, d'y être accepté et respecté, de s'y sentir inclus et de se définir

⁶ Selon l'Enquête auprès des sortants de 1991 réalisée par la Direction générale de la recherche appliquée de Développement des ressources humaines Canada, 40 % des décrocheurs, hommes et femmes, indiquent d'ailleurs avoir décidé d'abandonner les études pour des raisons liées à l'école. Les autres raisons mises de l'avant par les hommes sont professionnelles (préférant ou forcés d'aller travailler) alors que les femmes invoquent plutôt des raisons personnelles ou familiales (principalement grossesse et mariage mais également problèmes liés à la drogue ou l'alcool, problèmes familiaux ou de santé) (DRHC, 2000, p. 13).

⁷ Selon Saint-Amand (1993), la réussite scolaire réfère à la scolarisation, soit le cheminement que doit parcourir l'élève à l'intérieur du réseau scolaire. Ce cheminement précise les matières enseignées et la sanction des études. Dans son analyse exploratoire sur la réussite scolaire, le MELS (2005) utilise, entre autres, les indicateurs suivants pour mesurer la réussite scolaire : l'âge à l'entrée au secondaire, la proportion des élèves qui quittent le système scolaire sans avoir obtenu de diplôme ou de qualification et la réussite des élèves aux épreuves officielles de français et d'anglais. On retiendra donc que la réussite scolaire d'un élève concerne la réussite de ses cours, de ses années d'étude et, à terme, l'obtention d'un diplôme.

par son lien à l'école »⁸. Pour Ryan et Deci, il s'agirait d'une composante centrale de la motivation :

Because extrinsically motivated behaviors are not inherently interesting and thus must initially be externally prompted, the primary reason people are likely to be willing to do the behaviors is that they are valued by significant others to whom they feel (or would like to feel) connected, whether that be a family, a peer group, or a society. This suggests that the groundwork for facilitating internalization is providing a sense of belongingness and connectedness to the persons, group, or culture disseminating a goal, or what in SDT⁹ we call a sense of relatedness. (2000, p. 64)

L'influence des relations professeurs-élèves sur le sentiment d'appartenance a fait l'objet de plusieurs travaux. La perception que ces relations sont bonnes favoriserait en effet le développement d'un sentiment d'appartenance plus large face à l'école. La rétroaction (*feedback*), le soutien, l'accessibilité, l'écoute et l'équité en sont des éléments clés (Honora, 2003; Deci et Ryan, 2000). Les élèves souhaitent que leurs professeurs ne s'intéressent pas à eux seulement en tant qu'étudiants, mais bien en tant qu'individus (Honora, 2003), qu'ils soient sensibles à leurs besoins et prêts à discuter de questions personnelles. Pourtant, bien souvent, à l'arrivée au secondaire, la perception du soutien des professeurs se détériorerait alors que les écoles se font plus grandes, que les élèves ont à interagir avec un plus grand nombre de professeurs et que la nature des relations avec eux change (Honora, 2003).

L'attitude des professeurs, telle que perçue par les élèves, serait teintée par les préjugés, notamment en fonction de l'origine ethnique, du sexe des élèves et de leur réussite scolaire. Par exemple, des études ont montré que les jeunes perçoivent que les professeurs ont une attitude plus positive envers les filles et les élèves qui réussissent mieux (Honora, 2003, p. 68). Des pratiques pédagogiques centrées sur le développement

⁸ Traduction libre de Voelk (1996): « [...] feelings that one is a significant member of the school community, is accepted and respected in school, has a sense of inclusion in school, and includes school as part of one's self-definition. » (p. 762)

⁹ SDT signifie *self-determination theory* ou théorie de motivation auto-déterminée. Formulée initialement par Deci et Ryan (1985, 2000), cette théorie avance que la motivation peut être de divers types et varie selon le niveau d'autodétermination. La motivation intrinsèque présente le plus fort niveau d'autodétermination et se manifeste lorsqu'un individu accomplit une tâche ou une activité simplement pour le simple plaisir et la satisfaction qu'elle procure. On parle de motivation extrinsèque lorsque les activités sont réalisées pour des raisons instrumentales.

de tous les élèves seraient pourtant plus appropriées que celles dirigées vers la promotion des élèves qui réussissent le mieux.

Les élèves qui estiment que les pratiques des enseignants visent le progrès de chacun (...) et ceux qui estiment que les interactions proposées par les enseignants sont respectueuses, soutenantes et équitables rapportent une attitude plus positive par rapport à leur scolarité (Galand, 2004, p. 127).

1.3 SENTIMENT D'AUTONOMIE

Quoique moins souvent retenu dans les études consultées, le sentiment d'autonomie, concept surtout utilisé en psychologie de la motivation, exercerait également une influence sur l'engagement scolaire. Pour certains auteurs, il s'agirait là de l'élément central de la motivation des élèves à poursuivre leurs études (Vallerand, Fortier et Guay, 1997). Le sentiment d'autonomie renvoie à l'idée qu'un individu doit ressentir que l'activité dans laquelle il s'investit découle de son choix. Par exemple, un élève doit pouvoir faire des choix concernant sa scolarité (Deci et Ryan, 2000; Vallerand, Fortier et Guay, 1997). Les parents, professeurs et membres de l'administration scolaire peuvent favoriser l'engagement dans les études en soutenant l'autonomie des élèves.

1.4 VALEUR ACCORDÉE À L'ÉCOLE ET À SES RETOMBÉES

Les recherches ont également montré que ceux pour qui l'école et ses retombées sont importantes sont davantage amenés à poursuivre leurs études.

Valuing school is represented by students' assessment of the general importance of school and of the utility of everyday schooling for one's future success; that is, "valuing" denotes that the youngster regards school as an important institution in society, feels that the importance of what is learned in school is important in its own right, and feels that school is important in obtaining future employment. (Voelk, 1996, p. 762-763)

Il est souvent relevé que les élèves voient peu de relations entre ce qu'ils apprennent à l'école et ce que cela leur apporte, notamment pour l'obtention d'un emploi futur. Les jeunes visant l'acquisition de compétences et de connaissances s'engageraient davantage dans leurs études que les jeunes cherchant plutôt la reconnaissance sociale, l'obtention de bonnes notes ou des récompenses. D'autres cherchant à éviter les effets négatifs de

l'échec sur l'estime d'eux-mêmes essaient de minimiser les efforts, pouvant attribuer ainsi leur échec à ce manque d'effort (Galand, 2004; Chouinard, Plouffe et Roy, 2004).

1.5 SENTIMENT DE COMPÉTENCE ET ESTIME DE SOI

L'achèvement des études serait également associé à la façon dont les élèves se sentent face à eux-mêmes. Pour vouloir atteindre un but, poursuivre ses études par exemple, une personne doit estimer avoir les habiletés nécessaires pour y parvenir et comprendre l'intérêt d'atteindre le but visé. C'est ce que certains appellent le sentiment de compétence (Ryan et Deci, 2000, p. 64). Des auteurs apportent des précisions au concept. En plus des perceptions de compétence qui correspondent aux habiletés perçues dans un domaine précis, Chouinard, Plouffe et Roy (2004) soulignent l'importance de la perception de contrôle soit, « la conviction de pouvoir produire des réponses contingentes menant à la réussite des tâches scolaires. » (p. 144).

Le sentiment de compétence, lié à l'accomplissement d'une tâche spécifique se distingue de l'estime de soi, une impression plus générale. Selon certains auteurs, l'estime de soi aurait moins d'influence sur l'engagement scolaire que ne l'a le sentiment de compétence et ses concepts apparentés tels que les perceptions de compétence et de contrôle (Jonson-Reid *et al.*, 2005; Saunders *et al.*, 2004).

1.6 SENTIMENT D'ALIÉNATION

Alors que plusieurs recherches se sont limitées à établir des corrélations entre le décrochage scolaire et des facteurs explicatifs, d'autres ont proposé des modèles plus complexes dont certains font appel au concept d'aliénation. Des relations fortes ont été établies entre le sentiment d'aliénation¹⁰ et le désengagement face à l'école et aux études (Galand, 2004; Voelk, 1996; Honora, 2003). Galand par exemple, estime que

¹⁰ Il en est de même avec des concepts apparentés tels que l'*identification* et la « *connection* » (en anglais) qui ont des sens proches du sentiment d'aliénation, quoique inverses. À titre d'exemple, pour Voelk (1996, p. 763): « For the student who disidentifies from school, there is a lack of valuing school and a lack of feelings of belonging. The emotional state of disidentification may be described as follows : The student does not feel a sense of belonging or of valuing school, does not feel like an accepted member, has little or no sense of "fitting in" does not feel comfortable or adequate, fails to incorporate school into his or her self-definition, may feel anger or hostility toward the school, would rather be in a setting other than school, has little feeling of commitment to school, and may be distrustful and suspicious of the institution and those who represent it ».

l'absentéisme est un indice du désengagement face à l'école et un prédicteur important du décrochage scolaire. Il écrit

[l'absentéisme] résulte d'un sentiment de non-intégration à l'école, de ne pas avoir prise sur ce qui s'y passe et s'y décide, et du désinvestissement qui s'ensuit, bref de ce qu'on pourrait appeler un « sentiment d'aliénation » par rapport à l'école. (...) Autrement dit, l'absentéisme résulterait en partie de l'impression de ne pas avoir sa place à l'école, d'y être comme un étranger, aliéné. (p. 126)

Le sentiment d'aliénation conjugue en quelque sorte plusieurs des idées centrales des concepts présentés précédemment, principalement des sentiments d'appartenance et d'autonomie et de la valeur accordée à l'école et à ses retombées. Utilisé dans le contexte scolaire, le concept d'aliénation serait, selon Mau (1992), composé essentiellement de quatre dimensions qu'on peut définir ainsi :

- Sentiment d'impuissance (*powerlessness*) : L'impression de ne pas être en mesure d'atteindre un objectif auquel on accorde de l'importance, de ne pas contrôler sa vie. Il s'agit par exemple de ne pas pouvoir influencer les politiques de l'école, sa trajectoire scolaire (*tracking*) et sa place occupée dans l'école, d'un point de vue académique.
- Absence de sens (*meaninglessness*) : La difficulté à comprendre ou voir les retombées des études sur sa vie, son avenir.
- Manque de légitimité (*normlessness*) : La remise en question par l'élève de la légitimité des normes et règles en place ainsi que de la légitimité des représentants de l'école de prendre des décisions à leur place. Par exemple, le système scolaire valoriserait principalement les élèves obtenant de bons résultats et prévoyant faire des études supérieures. Les jeunes de milieux socio-économiques plus faibles ou de groupes ethniques minoritaires pourraient rejeter ces normes pour s'identifier à celles mises de l'avant par leur groupe d'amis.
- Marginalité sociale (*social estrangement*) : Le manque d'intégration dans un cercle d'amis, de participation aux activités d'école, de représentants de l'école inspirants et peu de cours et travaux intéressants.

Les constats de Mau (1992) vont dans le même sens que ceux d'auteurs utilisant d'autres modèles théoriques. Pour Galand (2004), par exemple, entretenir des attentes élevées vis-

à-vis de chaque élève, transformer les erreurs en occasion d'apprentissage et traiter les élèves en partenaires peut favoriser le développement d'une identité scolaire positive et soutenir la motivation à apprendre (p. 137). D'autres soulignent l'importance de présenter des justifications signifiantes à la réalisation de tâches scolaires et faciliter l'établissement de liens entre les études et les projets d'avenir (Blanchard *et al.*, 2004; Vallerand, Fortier et Guay, 1997) notamment en leur offrant des modèles de réussite (Jonson-Reid *et al.*, 2005). Il importe également de proposer des activités d'apprentissage qui offrent des occasions de choix (Galand, 2004; Vallerand, Fortier et Guay, 1997; Blanchard *et al.*, 2004). Elles doivent présenter un certain défi (Galand, 2004; Ryan et Deci, 2000) et les jeunes doivent être encouragés et recevoir du *feedback* pour développer leur sentiment de compétence (Chouinard, Plouffe et Roy, 2004; Ryan et Deci, 2000).

1.7 ACTIVITÉS PARASCOLAIRES ET PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

De nombreux programmes ont été élaborés pour prévenir le décrochage scolaire et des programmes s'adressant plus particulièrement à des groupes ou des élèves à risque ont été mis en place depuis plusieurs années. Selon Janosz et Deniger (2001), les rares études ayant porté sur leurs effets ont montré l'importance de deux dimensions de ces programmes soit l'amélioration du rendement scolaire et une meilleure intégration à l'école (relations avec les autres élèves et les professeurs, baisse des conduites inadaptées à l'école et sentiment d'appartenance). Ils soulignent que les programmes qui ont le plus de succès (baisse du taux de décrochage supérieur à 15 %) interviennent sur ces deux dimensions à la fois (p. 8).

Des auteurs se sont particulièrement intéressés à l'apport des activités parascolaires dans la prévention du décrochage scolaire (Mahoney et Cairns, 1997) et des comportements antisociaux (Mahoney, 2000). Pour Mahoney, ces activités¹¹ permettent d'utiliser les compétences et intérêts des individus pour produire des changements contrairement aux programmes de prévention traditionnels qui ciblent le changement de comportements qui sont pourtant considérés comme adéquats ou fonctionnels par ceux qui les adoptent. Il écrit : « Participation in school activities provides an opportunity for high-risk youth and

¹¹ Dans son étude, Mahoney (2000) s'est intéressé à la participation d'élèves aux activités organisées et proposées à l'école. Il s'agit par exemple de club de danse, de football, de cours de chant, etc.

similarly involved peers to form a positive connection with the school, its faculty, and values that may otherwise be unavailable » (p. 514).

Des auteurs rapportent que la participation à des activités parascolaires telles que les activités sportives, artistiques et le conseil étudiant favorise le développement du sentiment d'appartenance à l'école (Certo, Cauley et Chafin, 2003) ou des liens avec l'école (*connection*) (Brown, 1999; Finn, 1989). Ce faisant, elle contribuerait à la réussite scolaire. Il existerait même une relation entre la participation à des activités proposées à l'extérieur de l'école (par exemple, les scouts et guides) et le développement de liens avec l'école (Brown, 1999). Dans leur étude, Brown et Evans (2002) soulignent que plus les élèves rapportent une participation importante dans les activités parascolaires, plus ils montrent des liens forts avec l'école. Pour eux, « Inclusion in extracurricular activities may facilitate inclusion in peer groups, positive school-related experiences, and a sense of belonging, all of which may contribute to greater school connectivity and retention » (p. 49).

Les paragraphes qui précèdent rappellent que plusieurs études concluent à l'influence des activités parascolaires sur le développement d'une meilleure intégration à l'école. Ces activités permettent ainsi d'agir sur une des deux dimensions qui, selon Janosz et Deniger (2001), sont susceptibles de prévenir le décrochage scolaire soit, l'accroissement du rendement scolaire et une meilleure intégration scolaire. Les activités parascolaires sont toutefois susceptibles de prendre des formes diverses. Au chapitre suivant, nous présenterons un exemple particulier qui a fait l'objet de notre évaluation, le projet Antre-Classe.

CHAPITRE 2

Présentation de l'Antre-Classe et de la démarche d'évaluation

.....

Dans ce chapitre, nous dressons un portrait du projet Antre-Classe en rappelant le contexte dans lequel il a été élaboré, ses principaux éléments de contenu et les objectifs qu'il cherche à atteindre. Nous présentons également la démarche de l'évaluation en précisant ses objectifs et les éléments de méthodologie.

2.1 ANTRE-CLASSE : HISTORIQUE, CONTENU ET OBJECTIFS DU PROJET

Le projet Antre-Classe vise la prévention du décrochage scolaire dans des écoles secondaires de la commission scolaire de la Capitale. Il a d'abord démarré en janvier 2002 à l'école Cardinal-Roy pour ensuite être mis en place à Vanier en 2003, à Notre-Dame-de-Roc-Amadour en 2004 et à Joseph-François-Perrault en 2005.

Les origines du projet remontent au début des années 2000, alors que l'équipe jeunesse du CLSC Basse-Ville éprouve des difficultés à rejoindre les élèves et que les intervenants cliniques présents dans les écoles et les CLSC constatent que les élèves qu'ils rencontrent sur une base individuelle ont des préoccupations de même nature. Il apparaît également clair pour plusieurs que le haut taux de décrochage scolaire dans certaines écoles secondaires est lié à d'autres problèmes sociaux, notamment la pauvreté. L'idée pointe alors de trouver une façon de répondre collectivement aux besoins et aux questionnements des élèves, tout en facilitant leurs liens avec l'école. Une approche communautaire prenant place à l'intérieur même de l'école est ainsi favorisée. L'équipe *Jeunes en action*, formée d'intervenants du CLSC Basse-Ville (deux travailleurs sociaux, un médecin, un organisateur communautaire et une infirmière) et animée par un organisateur communautaire du CLSC Basse-Ville élabore le projet Antre-Classe.

Des réflexions de l'équipe se dégagent deux éléments de réponse centraux : a) proposer une réponse collective à des besoins individuels par la mise en place d'un milieu de vie à l'intérieur des murs de l'école et b) cibler en priorité les élèves de première et deuxième secondaire. Ces pistes de solution font ensuite l'objet de discussions et d'un remue-ménages avec la direction de l'école Cardinal-Roy. La maison de jeunes *L'Ouvre-boîte (OBQ)* participe également aux discussions et un *focus group* est réalisé auprès de jeunes pour connaître leur opinion sur le sujet. Cet exercice permet de valider et d'enrichir le projet initial de l'équipe *Jeunes en action*. C'est aussi à partir de ce moment que les représentants de l'école commencent à participer plus activement au projet.

Les écoles où l'Antre-Classe a été mis sur pied sont, selon la classification du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, considérées comme ayant des indices de défavorisation parmi les plus élevés¹². Le Tableau 2 présente ces indices pour l'année 2006-2007.

Tableau 2.
Indices de défavorisation des écoles ayant un local Antre-Classe (2006-2007)

Nom de l'école	Indice du seuil de faible revenu	Rang décile (SFR)	Indice de milieu socio-économique	Rang décile ¹³ (IMSE)
Cardinal-Roy	34,67	9	18,53	7
Vanier	46,06	10	26,59	10
Roc-Amadour	45,99	10	22,39	9
Perrault	41,04	10	18,77	7

Source : MELS, *Indices de défavorisation par école – 2006-2007*, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, mars 2007, 88 p.
[http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/Indice_defav/Documents06/Ensemble_Indices_06-07.pdf]

¹² Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport calcule et utilise deux indices de défavorisation pour les écoles primaires et secondaires de 69 commissions scolaires linguistiques. L'indice de milieu socio-économique (IMSE) utilise la proportion de mères sous-scolarisées et la proportion de parents inactifs sur le marché de l'emploi. L'indice du seuil de faible revenu (SFR) mesure quant à lui la proportion de familles vivant autour ou sous le seuil de faible revenu tel que défini par Statistique Canada (Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport à l'adresse : http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/Indice_defav/index_ind_def.htm (consulté le 21 mai 2007))

¹³ Ce rang renvoie à la position des écoles quant à leur IMSE sur une échelle de 1 à 10, allant du plus favorisé au plus défavorisé.

Une étude publiée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2005 montre que la proportion des élèves qui sortent du système scolaire sans diplôme ni qualification est plus élevée chez ceux provenant de milieux défavorisés (IMSE élevé). Considérant que les écoles retenues pour la mise en œuvre du projet Antre-Classe présentent des indices de milieu socio-économique de 7 à 10, nous pouvons dès lors avancer que les élèves de ces écoles risquent d'être plus nombreux à quitter le système scolaire sans diplôme ni qualification.

Par la mise en place de diverses activités, l'Antre-Classe veut agir sur des dimensions généralement considérées comme diminuant les risques de décrochage scolaire. Le projet Antre-Classe poursuit cinq objectifs : a) développer, dans l'école, un milieu de vie favorisant le bien-être des élèves; b) stimuler la création de liens positifs avec les adultes, les autres élèves et entre l'école et la communauté; c) favoriser le développement d'habiletés sociales et d'organisation; d) sensibiliser les élèves à l'adoption de choix de vie sains et e) réduire, chez les élèves, les inégalités économiques et socioculturelles (voir l'Annexe 1 pour la représentation graphique des objectifs et sous-objectifs).

Le projet Antre-Classe consiste à mettre à la disposition des élèves de l'école un local qu'ils peuvent aménager et occuper. Dès la rentrée scolaire, les élèves de première et deuxième secondaire ainsi que ceux inscrits dans les classes particulières de niveaux I et II peuvent aller au local l'Antre-Classe. Le local est, sauf exception, toujours ouvert le midi et généralement pendant les pauses¹⁴; dans certaines écoles il est également ouvert certains matins et soirs. L'horaire est établi par l'animateur ou l'animatrice et soumis au « comité aviseur »¹⁵ pour être entériné. Adapté aux couleurs locales de chaque école, il est choisi en fonction des projets et des besoins des jeunes. Par exemple, des essais ont

¹⁴ Dans certains cas, les animateurs et les animatrices vont plutôt choisir d'aller discuter avec les élèves dans les corridors à proximité du local.

¹⁵ Pour chaque Antre-Classe, un « comité aviseur » est mis sur pied. Ce comité exerce un rôle conseil et a pour mandat d'assurer le suivi et le bon déroulement des orientations et activités de l'Antre-Classe. Il est constitué de représentants du milieu scolaire (ex. direction, enseignant), de la communauté (ex. maison de jeunes et autres organismes communautaires) et du Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale (ex. organisateur communautaire, infirmière, intervenant social) et de l'animateur ou l'animatrice de l'Antre-Classe. Pour les fins de ce document, nous avons choisi de reprendre l'expression « comité aviseur » plutôt que « comité consultatif » puisque c'est celle qui est généralement utilisée par les différentes parties concernées.

été effectués pour vérifier si l'ouverture de l'Antre-Classe le matin pouvait aider les jeunes à se rendre à l'école. Dans certaines écoles, l'expérience a finalement montré que l'Antre-Classe n'est pas fréquenté avant les cours. Dans une autre, par contre, le local est ouvert le matin plusieurs fois par semaine puisque le petit déjeuner y est offert aux élèves.

Durant les heures d'ouverture, un animateur ou une animatrice y est en permanence. Il organise et anime également un ensemble d'activités qui ont lieu à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école en faisant parfois appel aux organismes de la communauté. Des périodes de temps libres sont aussi offertes à l'Antre-Classe. Les activités au local prennent fin la première semaine de juin, soit environ deux semaines avant la fin des classes.

Jusqu'à maintenant, le projet Antre-Classe a bénéficié d'un soutien financier de chacune des écoles qui s'engagent à déboursier environ la moitié du budget. Le financement demeure néanmoins non récurrent et des démarches doivent être entreprises chaque année pour assurer la pérennité du projet. Le montage financier est alors complété par diverses sources gouvernementales et de la communauté (par exemple, les Caisses populaires Desjardins, la Fondation Saison Nouvelle, le Centre Solidarité Jeunesse et l'Agence de santé et de services sociaux)¹⁶.

2.2 OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION

Bien que, dans certaines écoles, les activités liées au projet Antre-Classe se poursuivent depuis près de 5 ans, aucune démarche d'évaluation systématique n'a été réalisée. Au cours de l'année 2005-2006, les quatre comités aviseurs (un par école) ont convenu d'entreprendre, en collaboration avec le secteur de la recherche du CSSS de la Vieille-Capitale, une telle démarche dans le but de documenter ce qui a été réalisé jusqu'à maintenant, d'envisager certains réaménagements s'il y a lieu, de consolider les activités existantes ou de développer de meilleures façons de faire.

¹⁶ Pour l'année 2006-2007, le financement total pour les quatre Antre-Classe s'élevait à 114 680 \$.

En raison des fonds restreints alloués à la réalisation de cette évaluation, deux objectifs ont été retenus. Le premier objectif consiste à produire un portrait quantitatif de la fréquentation et des activités réalisées dans le cadre d'Antre-Classe et à documenter, à partir d'un matériel qualitatif, certaines caractéristiques des élèves qui fréquentent l'Antre-Classe. Le deuxième objectif consiste à analyser le point de vue des élèves sur l'Antre-Classe. Plus particulièrement, il s'agit de documenter l'expérience vécue par les élèves qui fréquentent (ou qui ont fréquenté) l'Antre-Classe de manière à enrichir le réexamen des pratiques les plus aptes à contrer le décrochage scolaire. Les comités aviseurs ont en effet souligné l'importance d'avoir une connaissance plus approfondie de ce que représente le projet Antre-Classe pour les élèves qui fréquentent le local et qui participent aux activités, c'est-à-dire de mieux saisir ce qu'ils y vivent, les liens qu'ils y tissent, leur parcours scolaire et la poursuite de leurs études.

2.3 PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

Pour répondre aux objectifs de l'évaluation mentionnés plus haut, nous avons eu recours à deux types de données, soit : a) des données colligées par les animateurs et animatrices dans le cadre de leur travail; b) des entrevues individuelles semi-dirigées réalisées auprès des élèves qui fréquentent ou ont fréquenté l'Antre-Classe.

2.3.1 Données sur la fréquentation

Au cours des dernières années, des données concernant la fréquentation de l'Antre-Classe ont été recueillies par les animateurs. Toutefois, en raison de variations entre les écoles dans la collecte de données, il était impossible d'utiliser les résultats à des fins comparatives que ce soit entre les écoles ou entre les années. Au cours de l'automne 2007, un même mode de collecte a été adopté par l'ensemble des animateurs et des animatrices. Celui-ci consiste à prendre en note le nombre d'élèves présents à l'Antre-Classe sur l'heure du dîner à l'exclusion des élèves qui ne font qu'y passer seulement les 15 dernières minutes avant un cours. Ces données sont ventilées selon le sexe et le niveau scolaire. Les animateurs et animatrices prennent également les présences le matin et le soir ainsi que pendant les « activités organisées »¹⁷. Les présences pendant les pauses ne

¹⁷ Les activités organisées se tiennent généralement les midis et les soirs. Le midi, les élèves peuvent dans certains cas, dîner à l'Antre-Classe sans participer aux activités organisées. Cela dépend notamment de la dimension et de l'aménagement du local et du type d'activité proposée.

sont pas prises en raison des nombreux va-et-vient et du temps que cela aurait demandé aux animateurs et animatrices. Des fichiers informatisés ont été produits pour accélérer le traitement de ces informations. Les données présentées dans ce rapport couvrent une période d'environ cinq mois, soit de la mi-novembre 2006 à la fin avril 2007. La collecte des données sur la fréquentation s'est poursuivie, cependant les délais convenus pour la remise du rapport ne permettaient pas d'en tenir compte dans l'analyse.

2.3.2 Entrevues individuelles

Les entrevues individuelles visaient à recueillir les propos d'élèves qui fréquentent ou ont fréquenté l'Antre-Classe autour des grands thèmes suivants : le rapport à l'école et aux études; l'expérience de l'entrée au secondaire; les premiers contacts avec l'Antre-Classe; la participation subséquente aux activités; l'apport perçu de l'Antre-Classe, sa pertinence et les changements proposés¹⁸.

Au total, vingt élèves (cinq par école) ont été interviewés. La procédure de sélection se présente comme suit. Dans chaque Antre-Classe, des affiches résumant les objectifs de la démarche d'évaluation et invitant les élèves à y participer ont été placées dans le local de l'Antre-Classe ou à proximité. Pour participer à la recherche, les élèves devaient avoir fréquenté l'Antre-Classe. L'invitation s'adressait tout autant aux élèves de première, deuxième et troisième secondaire qu'aux élèves inscrits dans les classes de préformation au travail, de cheminement particulier, de cheminement regroupé ou d'accueil. Nous souhaitons ainsi recueillir les propos à la fois des élèves qui vont actuellement à l'Antre-Classe (première et deuxième secondaire), de ceux qui ont participé à l'Antre-Classe au cours des dernières années (troisième secondaire) et de ceux qui pourraient avoir des besoins spécifiques (cheminement regroupé à Roc-Amadour; cheminement particulier et préformation au travail à Cardinal-Roy; classe d'accueil à Joseph-François-Perrault).

Chaque élève intéressé à accorder une entrevue individuelle devait compléter une fiche d'inscription et la déposer dans une boîte scellée et placée dans le local. Cette fiche

¹⁸ Voir le schéma d'entrevue détaillé à l'Annexe 2. Un premier schéma a été testé auprès de quatre élèves (un par école). Le pré-test nous a amenées à apporter quelques modifications au schéma initial. Toutefois, comme ces modifications consistaient essentiellement à modifier la séquence de certaines questions et à apporter des changements mineurs au libellé, nous avons conservé les entrevues de pré-test dans notre échantillon final.

comportait les rubriques suivantes : nom et prénom, âge, sexe, niveau scolaire, période pendant laquelle il avait fréquenté l'Antre-Classe, moments de la journée où il s'y rendait et participation (ou non) aux activités organisées. Au total, 71 élèves se sont montrés intéressés, soit 36 garçons et 35 filles. Parmi ces élèves, 25 étaient en première secondaire; 31 en deuxième secondaire; 7 en troisième secondaire; et 5 dans les autres groupes¹⁹.

Quatre élèves (un par école) ont d'abord été choisis de façon aléatoire pour un pré-test. Puis cinq fiches supplémentaires par école ont été tirées au hasard²⁰. À l'issue de cette procédure, notre échantillon initial était constitué d'un nombre équivalent de filles et de garçons répartis de la façon suivante : 7 élèves de première secondaire; 7 élèves de deuxième secondaire; 4 élèves de troisième secondaire; 2 élèves d'autres classes (cheminement regroupé, cheminement particulier, préformation au travail, classe d'accueil). Les élèves sélectionnés étaient âgés de 13 à 16 ans et avaient tous une bonne connaissance de l'Antre-Classe. En effet, plusieurs avaient commencé à fréquenter le local dès la première secondaire et avaient continué d'y aller l'année suivante. La liste de noms des élèves retenus a été remise à chaque animateur et animatrice pour qu'il fixe le moment et le lieu de rencontre pour l'entrevue.

Le Tableau 3 indique la répartition des participantes et des participants à la recherche. On notera toutefois, qu'en raison de désistements, l'échantillon final s'écarte quelque peu de l'échantillon initial.

¹⁹ Trois d'entre eux ont omis d'indiquer leur niveau scolaire sur la fiche.

²⁰ Au total, nous avons donc choisi six élèves par école de façon à contrer les désistements éventuels.

Tableau 3
Répartition des élèves qui ont participé à la recherche, selon le sexe,
le niveau scolaire et l'école fréquentée

Écoles	Secondaire 1		Secondaire 2		Secondaire 3		Autres ¹		Total	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Cardinal-Roy	1	0	1	1	0	2	0	0	2	3
Vanier ²¹	1	1	0	0	1	1	0	1	2	3
Roc-Amadour	1	0	2	2	0	0	0	0	3	2
Perrault	2	0	1	2	0	0	0	0	3	2
Total	5	1	4	5	1	3	0	1	10	10

¹ La catégorie *Autres* regroupe les élèves qui font partie des classes de cheminement regroupé à Roc-Amadour, de préformation au travail ou cheminement particulier à Cardinal-Roy ou de la classe d'accueil à Perrault.

Les entrevues ont été menées entre les mois de janvier et de mars 2007. D'une durée moyenne de 75 minutes, elles ont été enregistrées sur bande audio après approbation écrite de l'élève. Les entrevues ont été par la suite retranscrites sous forme de *verbatim* et codifiées selon les thèmes retenus dans l'entrevue.

La recherche a été approuvée par le comité d'éthique du CSSS de la Vieille-Capitale. Avant l'entrevue, l'intervieweuse a exposé clairement les objectifs de la rencontre ainsi que les règles de confidentialité. Les élèves ont été informés que leur nom serait remplacé par un pseudonyme dans le rapport afin de s'assurer qu'ils ne puissent pas être identifiés. Tous les élèves ont dû signer un formulaire de consentement. Les élèves de moins de 14 ans devaient également avoir en main, au moment de l'entrevue, un formulaire de consentement signé par leurs parents.

²¹ On notera qu'à l'école Vanier, aucun élève de deuxième secondaire ne s'est montré intéressé à participer à la recherche.

CHAPITRE 3

Les élèves qui fréquentent l'Antre-Classe

.....

Dans ce chapitre, nous présentons dans un premier temps les résultats de l'analyse des données sur la fréquentation de l'Antre-Classe qui ont été colligées par les animateurs et les animatrices. Nous complétons par la suite le portrait des élèves qui vont à l'Antre-Classe en puisant au matériel recueilli dans le cadre des 20 entrevues individuelles qu'ils nous ont accordées.

3.1 FRÉQUENTATION

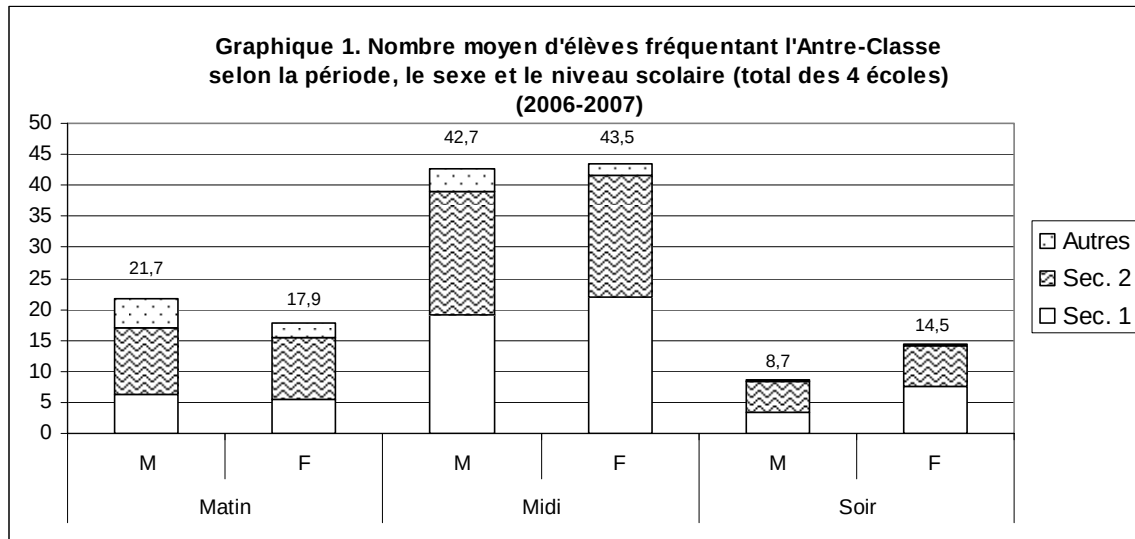
Les graphiques suivants exposent les données sur la fréquentation à l'Antre-Classe. Nous rappelons qu'ils sont basés sur des données colligées entre la mi-novembre 2006 et la fin du mois d'avril 2007, période pendant laquelle tous les animateurs et animatrices ont adopté une façon similaire de prendre les présences.

Le Graphique 1 présente la fréquentation moyenne par période d'ouverture, en fonction du sexe et du niveau scolaire. On observe que c'est le midi que les élèves sont les plus nombreux à fréquenter l'Antre-Classe. Au total, on compte pour les 4 écoles réunies (cumul) un nombre moyen de 86,2 élèves le midi soit, 42,7 garçons et 43,5 filles.

Le matin, environ 39,6 élèves vont à l'Antre-Classe²². Le soir, c'est en moyenne 23,2 élèves qui y vont. Pendant la période d'observation (de novembre 2006 à avril 2007), le nombre d'élèves de première secondaire à avoir fréquenté l'Antre-Classe est

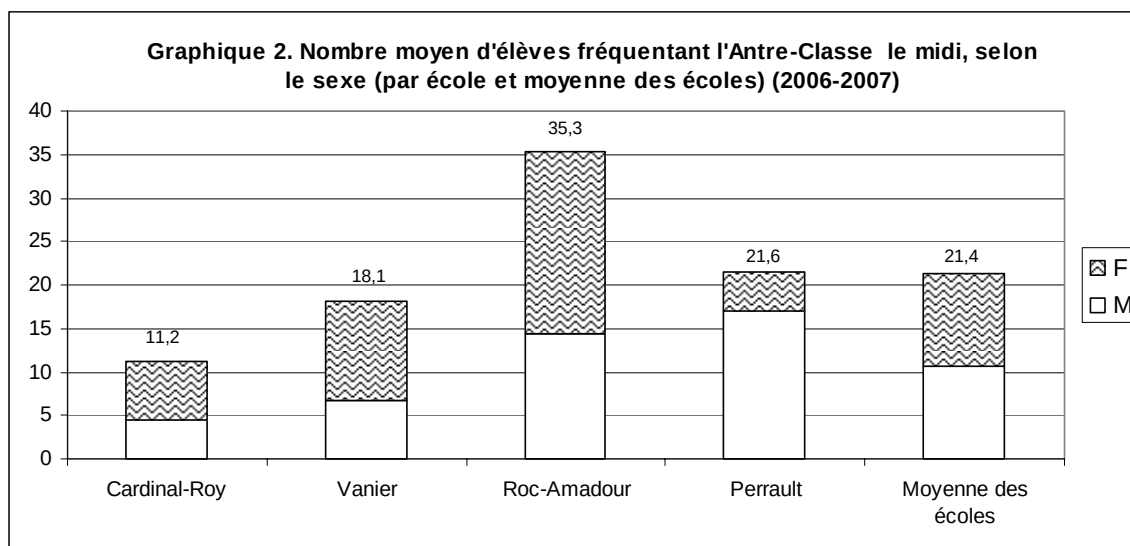
²² La majorité des présences le matin est imputable à l'école Roc-Amadour où des petits déjeuners sont servis sur une base régulière. À titre indicatif, au cours des 5 mois d'observation, on dénombre 87 ouvertures le matin à Roc-Amadour, 21 à Perrault, 2 à Cardinal-Roy et aucune à Vanier.

sensiblement le même que celui de deuxième secondaire, sauf pour le matin où l'on note une différence plus marquée, soit presque deux fois plus d'élèves de deuxième secondaire. Quant aux élèves des classes particulières (ex. cheminement regroupé à l'école Roc-Amadour; préformation au travail et cheminement particulier à l'école Cardinal-Roy), ils sont beaucoup moins nombreux à fréquenter l'Antre-Classe, notamment en raison de leur nombre total dans l'école (voir le Tableau 4 à l'Annexe 5).



Dans les paragraphes qui suivent, notre analyse rendra compte des écarts entre les écoles. Pour ce faire, nous n'avons retenu que la période du midi puisque le nombre de jours d'ouverture pendant cette période est similaire d'une école à l'autre, contrairement aux périodes du matin et du soir. Tous les graphiques subséquents porteront exclusivement sur la période du midi.

Le Graphique 2 présente le nombre moyen d'élèves fréquentant l'Antre-Classe le midi, selon le sexe, pour chaque école et pour l'ensemble des écoles (moyenne). Il révèle que le nombre moyen de filles est plus élevé que celui des garçons dans trois des écoles, soit Cardinal-Roy, Vanier et Roc-Amadour. Perrault fait ici exception; on y observe en effet un écart important entre les garçons et les filles eu égard à leur fréquentation de l'Antre-Classe sur l'heure du midi (pour plus de détails, voir le Tableau 5 à l'Annexe 5).

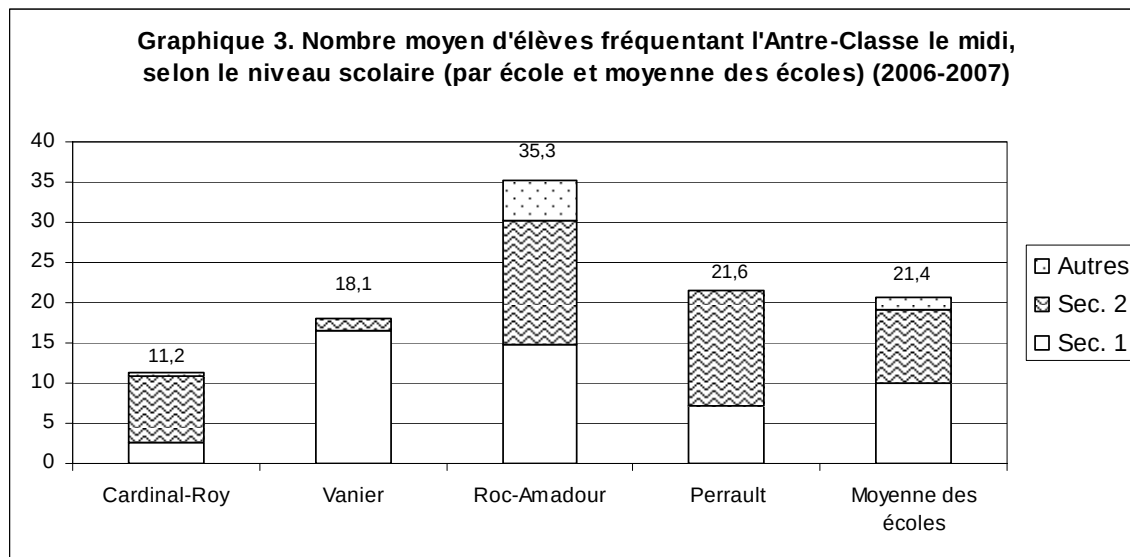


L'écart entre les écoles du nombre moyen d'élèves fréquentant l'Antre-Classe le midi peut être lié à différents facteurs. Par exemple, l'accessibilité au local sur l'heure du midi n'est pas la même partout. Dans le cas de Roc-Amadour, le local demeure accessible pendant toute l'heure du midi et les élèves peuvent aller et venir à leur gré. Dans les autres écoles, les portes donnant accès aux différents étages ferment une quinzaine de minutes après que la cloche eut sonné. Une fois ce temps écoulé, il devient impossible pour les élèves de se rendre à l'Antre-Classe. À la fin des cours de la matinée, les jeunes doivent donc choisir s'ils passeront l'heure du dîner à l'Antre-Classe ou ailleurs à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école.

De plus, les locaux de l'Antre-Classe sont de différentes dimensions et peuvent donc accueillir un nombre plus ou moins élevé d'élèves. De l'avis des différents comités aviseurs, la capacité d'accueil du local est de 18 élèves à Cardinal-Roy, 25 à Vanier, 45 à Roc-Amadour et 25 à Perrault.

Le Graphique 3 rend compte de la distribution des élèves selon leur niveau scolaire. L'école Vanier fait ici figure d'exception par rapport aux autres écoles puisque seulement 1,5 élève de deuxième secondaire va à l'Antre-Classe le midi comparativement à 16,6 élèves de première secondaire (voir le Tableau 5 à l'Annexe 5 pour plus de détails). Quant aux élèves appartenant aux autres groupes (cheminements particulier ou regroupé,

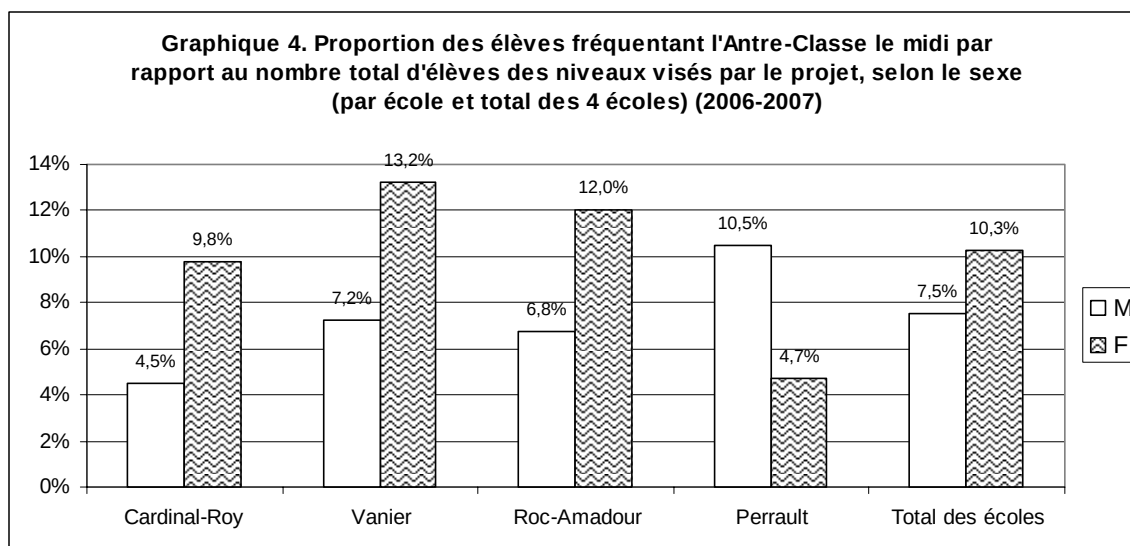
préformation au travail et classe d'accueil), ils sont souvent peu présents ou carrément absents.



Dans le but de clarifier si ce phénomène est simplement lié au fait que les élèves d'une catégorie donnée (sexe, niveau scolaire) seraient moins nombreux à l'école, nous avons établi, pour chacune des catégories, la proportion des jeunes des niveaux visés par le projet Antre-Classe qui fréquentent effectivement l'Antre-Classe le midi. Cette proportion résulte du calcul suivant : le nombre d'élèves d'une catégorie donnée qui fréquentent l'Antre-Classe divisé par le nombre total dans l'école des élèves qui appartiennent à cette catégorie.

Le Graphique 4 indique qu'à chaque midi, les élèves fréquentant l'Antre-Classe représentent une proportion de 8,7 % de l'ensemble des élèves des niveaux visés par le projet. Cette proportion est de 7,5 % chez les garçons et de 10,3 % chez les filles (voir le Tableau 5 à l'Annexe 5 pour plus de détails)²³.

²³ Sur la base de ces données, il ne faut toutefois pas conclure que l'Antre-Classe ne rejoint que 8,7% des élèves pendant l'année. Le mode de compilation des présences retenu dans le cadre de ce projet permettait d'établir le nombre de fréquentations au cours de l'année et non le nombre d'élèves *différents* ayant fréquenté l'Antre-Classe pendant l'année. Pour établir ce dernier, il aurait fallu que chaque présence colligée soit accompagnée du nom de l'élève ou d'un code qui lui aurait été attribué. Néanmoins, dans deux cas, des informations recueillies par les animateurs et animatrices permettent une estimation de la proportion des élèves rejoints. À Cardinal-Roy,

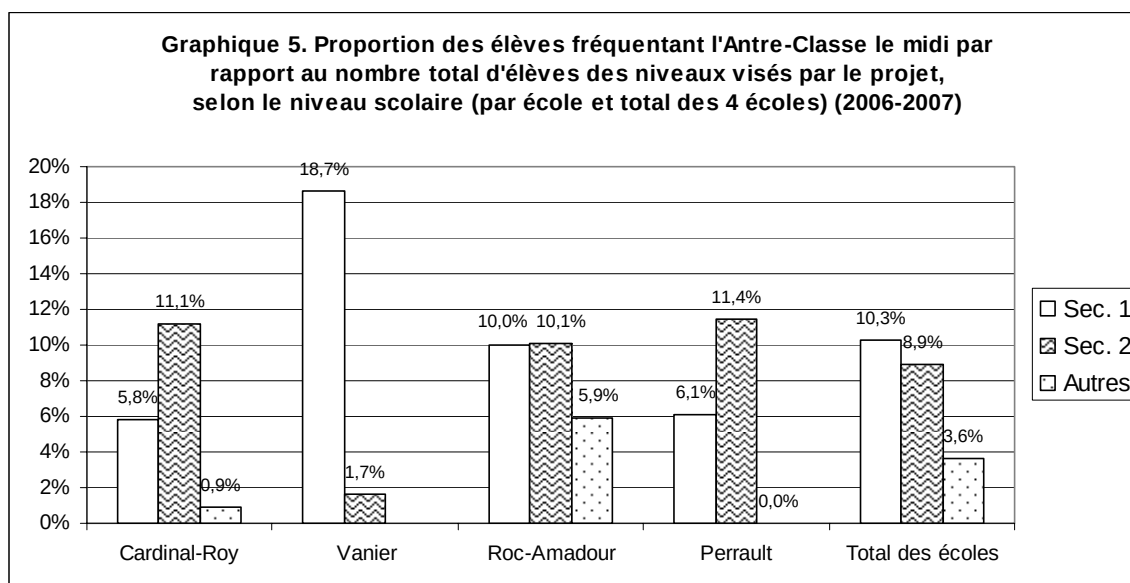


Dans trois écoles sur quatre, soit Cardinal-Roy, Vanier et Roc-Amadour, la proportion des filles est presque deux fois plus élevée que celle observée chez les garçons. On observe une situation inverse à l'école J.-F. Perrault. Même si cette école accueille plus de garçons que de filles entre ses murs, la forte proportion de garçons qui vont à l'Antre-Classe montre bien que le local attire réellement plus les garçons (voir le Tableau 5 à l'Annexe 5 pour plus de détails).

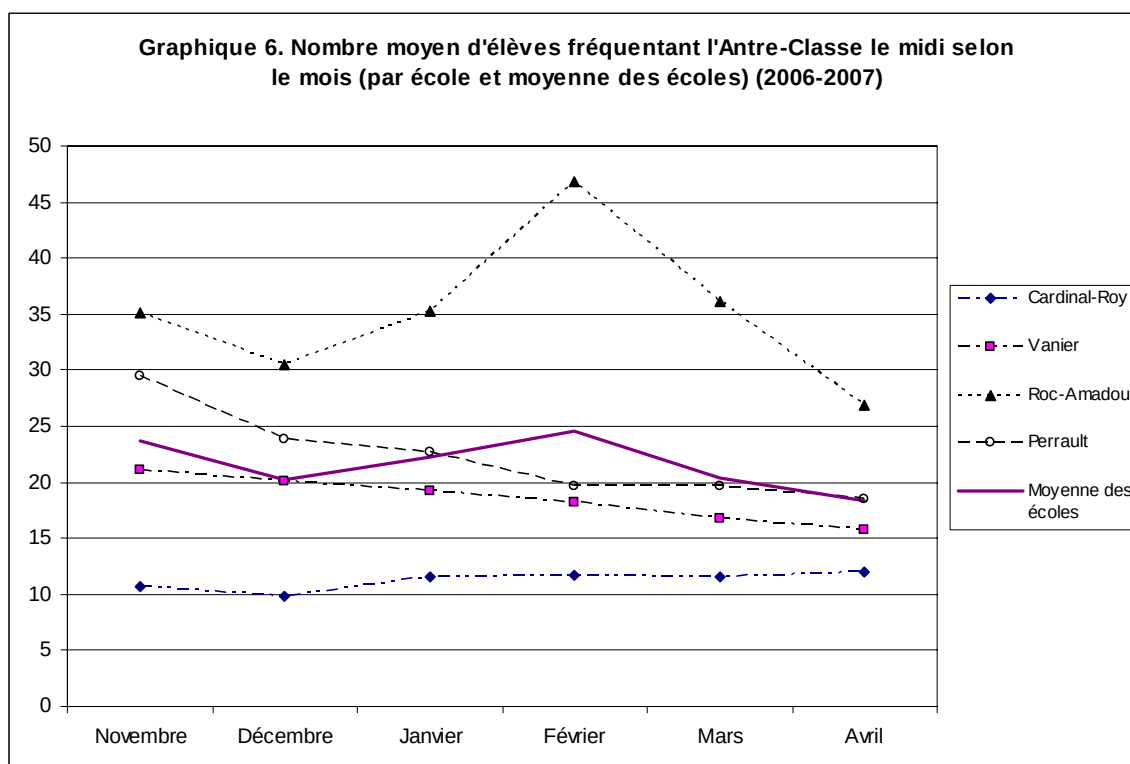
Quant à l'écart entre les niveaux scolaires, il appert que, pour l'ensemble des quatre écoles, les élèves de première secondaire fréquentent légèrement plus l'Antre-Classe que ceux de deuxième secondaire (10,3 % contre 8,9 %), tandis que les élèves des classes particulières accusent un taux de fréquentation beaucoup plus faible (3,6 %) (voir le Graphique 5 et le Tableau 5 à l'Annexe 5 pour plus de détails). Ici aussi, on observe des différences importantes entre les écoles. Dans deux écoles (Cardinal-Roy et Perrault), les élèves de deuxième secondaire fréquentent l'Antre-Classe bien davantage que ceux de première secondaire. Dans le cas de Roc-Amadour l'écart est beaucoup moindre : les élèves de première secondaire et de deuxième secondaire fréquentent l'Antre-Classe dans une proportion presque équivalente. Quant à l'école Vanier, c'est la surreprésentation des élèves de première secondaire qui caractérise l'Antre-Classe. Selon l'animatrice, ce phénomène pourrait être attribué aux comportements particuliers de la cohorte qui était en première secondaire en 2005-2006 et en deuxième secondaire en 2006-2007. En effet,

celle-ci serait d'environ 39 % alors qu'à Roc-Amadour, elle atteindrait 67 %. Cette proportion peut toutefois varier considérablement selon le niveau scolaire et le sexe.

cette cohorte a peu fréquenté l'Antre-Classe au cours des deux années et, de façon générale, participe peu à la vie scolaire de l'école.



Les données colligées par les animateurs et les animatrices montrent également des variations selon le mois de l'année scolaire. Le Graphique 6 en fait état.



Les variations mensuelles sont plus ou moins importantes selon les écoles. On peut observer une légère baisse entre le mois de novembre (où la compilation des données a débuté) et le mois d'avril, sauf dans le cas de Cardinal-Roy. Les données pour l'ensemble des quatre écoles indiquent en effet un nombre moyen de 23,7 élèves en novembre et de 18,4 élèves en avril (voir le Tableau 6 à l'Annexe 5 pour plus de détails). Une autre observation que nous ne pouvons expliquer est l'augmentation particulièrement marquée du nombre moyen d'élèves au mois de février dans le cas de l'école Roc-Amadour.

3.2 PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS PROPOSÉES

Plusieurs types d'activités sont proposés dans les Antre-Classe. Comme l'indique l'Annexe 4, ces activités sont très diversifiées dans leur forme et dans les sujets qu'elles abordent. Elles peuvent en effet prendre la forme d'ateliers ou d'activités de sensibilisation, d'assemblées de jeunes ou de comités de planification, d'activités artistiques ou sportives, de festivités, de sorties à l'extérieur de l'école, d'activités de bénévolat, etc. Ainsi, il est difficile de les regrouper par objectif puisqu'une même activité peut viser ou permettre d'atteindre plus d'un objectif. Par exemple, une activité de bricolage peut à la fois vouloir favoriser le développement de certaines habiletés tout en traitant de la protection de l'environnement et de la réduction des déchets.

Certaines activités sont communes à tous les Antre-Classe, mais chaque animateur et animatrice a la liberté de proposer des activités en fonction des caractéristiques et des besoins des élèves et selon une fréquence qu'il juge appropriée, ces décisions étant validées par les comités aviseurs. Aussi, des activités peuvent être plus présentes dans une école que dans l'autre. En moyenne, il se tient 2,8 activités par semaine le midi et 1,5 activité le soir. Le midi, une moyenne de 11,5 élèves y participent alors que le soir, ils sont en moyenne 5,8 élèves.

Des midis-libres sont aussi proposés aux élèves. Ils peuvent alors simplement discuter ou jouer aux cartes, au ping-pong ou à des jeux de société par exemple. D'autres activités sont réservées à une partie seulement des élèves. C'est le cas des midis-filles et des midis-gars au cours desquels, soit des activités correspondant davantage aux préférences

d'un groupe sont organisées, soit les élèves sont laissés libres de choisir à leur guise un jeu ou un sujet dont ils souhaitent discuter. Des activités-récompenses se tiennent à l'occasion. Elles servent à souligner la réussite d'un participant à une activité de l'Antre-Classe (concours par exemple) ou l'implication d'élèves dans le local Antre-Classe. Dans ce dernier cas, un système de points de récompense existe dans certains Antre-Classe par lequel les élèves peuvent accumuler des points lorsqu'ils participent à certaines tâches (ménage et entretien du local par exemple) pour profiter d'une sortie par la suite.

3.3 PORTRAIT DES ÉLÈVES SUR LA BASE DES ENTREVUES

Dans les pages précédentes, nous avons présenté un premier portrait des élèves qui fréquentent l'Antre-Classe (sexe, niveau de scolarité, intensité de la fréquentation, etc.) à partir des données quantitatives colligées par les animateurs et les animatrices. Comme nous l'avons précisé dans la section relative à la méthodologie, nous avons également réalisé des entrevues individuelles avec 20 élèves dans le but d'approfondir notre connaissance de ceux et celles qui vont à l'Antre-Classe. Au cours de ces entrevues, nous leur avons, entre autres, demandé de nous parler de leurs études primaires et de ce qu'ils ressentaient par rapport à leur entrée au secondaire ainsi que de nous faire part de ce qu'ils ont vécu lorsqu'ils ont commencé leurs études secondaires, de leur appréciation du climat général de l'école et des services d'aide qu'ils y trouvent, de la façon dont ils se perçoivent comme élève et dont ils envisagent la poursuite de leurs études.

Ci-dessous, nous exposons les résultats de l'analyse des données. Nous tenons toutefois à rappeler que ce portrait étant produit à partir d'un nombre réduit d'entrevues, sa généralisation à l'ensemble de la population étudiante qui fréquente l'Antre-Classe exige une certaine prudence²⁴. De plus, il nous faut rappeler que dans cette évaluation nous avons opté pour un devis qualitatif et des entrevues de type semi-directif. Ce faisant, nous voulions laisser à chaque élève le choix d'utiliser ses propres mots et de signaler les éléments qui lui apparaissaient importants. Dans le texte, nous avons toutefois tenu à indiquer la proportion des jeunes qui avaient signalé tel ou tel élément (par exemple, la

²⁴ L'analyse des données du questionnaire administré par A. Goupil dans le cadre de son mémoire de maîtrise permettra de procéder à un examen plus approfondi de la validité externe des résultats.

moitié des élèves ont mentionné que les professeurs faisaient preuve d'une bonne écoute). En aucun cas, cet énoncé ne doit amener à déduire simplement que l'autre moitié des élèves ont fait une affirmation inverse (en l'occurrence, que les professeurs ne sont pas attentifs à leurs propos). Plus exactement, cela signifie, soit que ces derniers n'ont pas commenté de manière explicite l'attitude des professeurs, soit qu'ils ont tenu une position contraire (dans ce cas, nous l'avons indiqué dans le texte).

3.3.1 Études primaires et sentiment par rapport à l'entrée au secondaire.

Pour un peu plus de la moitié des élèves rencontrés, les études primaires²⁵ sont décrites comme une période où ils ont éprouvé certaines difficultés, que ce soit sur le plan relationnel ou académique. Les expressions « *se faire écoeurer ou insulter* », « *faire rire de soi* », être la cible de « *propos racistes* » reviennent dans les témoignages de plusieurs d'entre eux, notamment chez les garçons.

Ça pas vraiment été facile là [...] j'avais des amis, mais il y avait beaucoup de personnes qui riaient de moi, je sais pas pourquoi là. Je venais de la campagne là; du monde me disait d'y retourner. [...] J'avais le stress, j'avais la peur, j'avais toujours peur que quelqu'un après l'école arrive, me saute dessus pis me tabasse là [...] J'me suis toujours fait écœurer jusqu'en 5^e année. Pis à la fin de la 5^e année, le gars y a dit : « Je vais te battre ». J'ai attendu après l'école. On s'est battus. Pis là, depuis ce temps-là, il m'a pu jamais écoeuré. Là toute la gang, y m'ont pu jamais écœuré (Guillaume).

Plusieurs disent également avoir eu des difficultés d'ordre académique : 3 garçons et 3 filles ont dit avoir doublé au moins une année au primaire, tandis que 4 autres affirment avoir « presque doublé » ou avoir dû prendre des cours de rattrapage ou faire une année préparatoire au secondaire.

Je trouvais ça plate, c'était difficile. J'ai doublé ma 6^e année pis je faisais pas vraiment de travaux, là, parce que je trouvais ça plate pis je détestais, ça m'intéressait pas vraiment là. [...] j'avais de la misère, j'arrivais pas vraiment à [...] me souvenir des choses que j'apprenais, [...] les examens, tu sais, je les passais toujours de justesse là. [...] pis je suis resté avec... que je comprenais pas pis toutes les années que je comprenais pas dans les choses que je faisais (Charles).

²⁵ La moitié des élèves interviewés ont fait la totalité de leurs études primaires à la même école; 7 ont fréquenté deux écoles différentes et 3 sont allés dans trois écoles ou plus.

Pour les autres élèves, les études primaires sont plutôt décrites comme une période où « ça se passait bien » et à propos de laquelle ils ont « d'assez bons souvenirs ». Néanmoins, leurs propos traduisent une préférence marquée pour l'école secondaire, surtout chez les garçons. Ils qualifient le primaire de « plus plate », ils s'y sentaient « moins libres » : « c'était moins enchantant pis l'fun que le secondaire » (Maude). Seulement deux élèves disent avoir préféré leur primaire en précisant que le « social y était plus facile » (Esther).

Les difficultés liées aux relations avec les professeurs du primaire ressortent peu. Certes, quelques-uns disent avoir eu quelques professeurs « plates », mais dans l'ensemble leur appréciation est plutôt positive. Quelques-uns ont tenu à souligner le soutien des professeurs lorsqu'ils vivaient des situations difficiles.

Quand je suis rentrée en 1^{ère} année, c'est comme si j'aurais rentrée dans un mur, [...] parce que moi, quand j'étais jeune, j'aimais ça m'amuser pis, ben ça m'a fait un... pas un choc... mais ça m'a fait bizarre de commence à faire des devoirs, pis toute. Je trouvais ça difficile à accepter. Pis les années ont avancé pis ça je trouvais ça un peu plus difficile. [...] Les professeurs, genre, ils m'encourageaient pis ben ils me donnaient plus le goût d'étudier pis de faire des persévérances pour continuer (Jessica).

Les professeurs, ils s'occupaient tout le temps de moi là. Quand il arrivait quelque chose de grave-là, je sais pas moi, quand il y avait eu une bataille, ben ils cherchaient d'où venait le conflit, pourquoi... [...] je trouve moi, j'ai remarqué ça, les professeurs y soutenaient beaucoup les élèves, ben ceux qui étaient en difficulté là, comme moi là (Guillaume).

Le sentiment par rapport à leur entrée au secondaire est, chez une bonne partie des élèves rencontrés, empreint d'inquiétude. En effet, les deux tiers d'entre eux affirment avoir ressenti une certaine crainte à l'idée de passer du primaire au secondaire, même si dans certains cas ce sentiment pouvait être doublé de hâte et d'enthousiasme. C'est en premier lieu le fait de se retrouver avec les plus vieux et les possibilités de batailles, de taxage, d'intimidation qui, selon les élèves, ont contribué à nourrir cette crainte.

Je me sentais mal parce que, tu sais, je me suis dit, tu sais, c'est un autre monde, il y a des grands, je savais pas si les grands écœuraient les petits parce que, tu sais, quand j'étais jeune, j'écoutais beaucoup de films pis ça avait rapport avec les écoles secondaires, pis là, les secondaire V écœuraient les petits de secondaire I pis ils les enfermaient dans leurs cases pis...En tous cas, fait que là, j'étais stressé, j'avais peur (Jérémy).

Chez certains, cette crainte est parfois alimentée par des rumeurs qui circulent sur l'école secondaire où ils sont inscrits.

La peur de se tromper de classe, d'avoir des retards, d'être mis en retenue ou encore d'avoir de la difficulté dans les cours ou de se « *retrouver seul dans son coin* » a aussi nourri l'appréhension de quelques élèves, principalement des filles.

J'ai commencé à être un peu stressée parce que, tsé, premièrement j'avais peur de me tromper de classe. Me perdre dans l'école, pis des trucs de même là. Pis, vu que j'avais plusieurs professeurs, tsé, moi ce que je pensais le plus c'était aux devoirs, nombreux là, avoir beaucoup de devoirs à chaque soir. Fait que, j'avais peur d'avoir beaucoup de retard, beaucoup de retenues pis j'en avais jamais au primaire là. Fait que rentrer au secondaire, ça m'a stressée (Maude).

Toutefois, plusieurs de ces élèves disent avoir été encouragés et rassurés, soit par leurs parents, soit par leurs frères, sœurs ou amis, soit par leurs professeurs du primaire ou encore lors de la visite de leur future école secondaire. Ils ont également trouvé un certain réconfort dans l'idée que tout irait bien s'ils ne « *dérangeaient pas* ».

Quand j'étais en 6^e année, j'avais un petit peu peur de rentrer, parce qu'on m'avait dit : « Ben, les secondaire II vont peut-être te bousculer pis tout', parce que c'est eux les plus grands. [...] Moi, j'étais là, bon OK, c'est pas grave [...] Je sais pas, je me sentais pas intimidée envers les secondaire II. Pis moi, ben, si je fais mes affaires, il y a personne qui va m'écœurer (Jessica).

Parmi les 20 élèves interviewés, près du tiers (en majorité des garçons) affirment, pour leur part, ne pas avoir éprouvé d'inquiétude particulière. Ils voyaient le passage au secondaire comme une étape d'un processus normal. C'est d'abord la possibilité d'avoir « *plus de liberté* », « *plus de lousse* », d'être avec ses amis, de connaître d'autres professeurs qui alimentait leur perception de l'école secondaire.

J'avais hâte. Pis moi, ça a pas vraiment changé là, il y avait aucune différence. [...] Je m'inquiétais pas du tout pour ça. Je savais que ce serait, genre, un prof pour français ou maths ou d'autres affaires, mais j'avais aucune préoccupation [...] J'ai jamais vraiment pensé au secondaire quand j'étais au primaire, c'était rien de spécial (Vincent).
Ça m'effrayait pas pantoute. [Je voyais ça] ben plus grand que le primaire, plus de liberté parce que tu changes de cours, tout' ça (Samuel).

3.3.2 Expérience de l'entrée au secondaire

Au moment de l'entrevue, chaque élève fréquentait l'école secondaire depuis au moins 5 mois (dans le cas de ceux qui étaient en première secondaire) et depuis plus longtemps, pour les autres. En rétrospective, bon nombre d'entre eux jugent que leur adaptation au mode de fonctionnement de l'école secondaire fut relativement rapide et, dans certains cas, moins difficile qu'imaginée. Environ les trois quarts des élèves rencontrés considèrent en effet qu'ils sont bien acceptés dans leur école. Dans l'ensemble, ils estiment que la réputation de leur école ne reflète pas correctement la réalité. Certes, plusieurs conviennent que les élèves sont « excités », qu'ils ne sont pas « des anges », qu'il y a de l'« énervage », mais ils s'attendaient à pire : les élèves « écoeurant moins » qu'attendu. Plusieurs (principalement des garçons) affirment en effet n'avoir jamais, ou presque jamais, vu de violence, d'intimidation, de taxage, de menaces.

C'est une très bonne école. Y a tout ce qu'il faut. [...] J'ai jamais eu peur de me faire intimider, des affaires de même. J'ai jamais eu peur de recevoir une claque dans la face (Samuel).

J'ai jamais eu de problème, j'ai jamais vu de monde qui taxaient, jamais vu de monde qui faisaient des menaces. [...] C'est correct, là, il y a pas de danger, il y a pas de monde, il y a pas de monde qui veulent se battre. Les pires choses que j'ai vues, [...] mais ça me faisait rire aussi, c'est de me faire traiter de noms (Vincent).

Même s'ils n'en ont pas été victimes, d'autres élèves affirment toutefois avoir été témoins ou avoir entendu parler d'insultes, de batailles, de chicanes ou de vols et signalent la présence de petites gangs, voire l'appartenance de certains élèves à des gangs de rue.

Y a du monde qui se tiennent en gang, pis y a des gangs souvent... [...] Tsé, les p'tits nouveaux c'est genre, tsé : « Faites attention, parce que c'est notre territoire là. Vous venez d'arriver tsé, v'nez pas faire votre loi là » [...] Y a souvent du monde qui disent du chantage, tsé, y a 3-4 personnes qui font des menaces aux autres, pis tsé, pis moi, disons que ça me fait chier là, désolée, mais j'aime pas ça là (Noémie).

L'entrée au secondaire s'est toutefois avérée une expérience plus difficile pour environ le quart des élèves interviewés (5 sur 20). Dans ce groupe composé d'un nombre presque équivalent de garçons et de filles, on affirme en effet se faire (ou s'être fait) « écoeurer » ou « traiter de noms » – parfois même se faire « bousculer » ou « donner des coups » — par d'autres élèves depuis l'entrée au secondaire.

Au début de l'année, j'avais un problème avec quelqu'un [...] il aimait ça, disons, me gosser là. [...] Il me regardait, pis là, on parlait, pis là, il a dit : « Est-ce que tu fais exprès d'avoir l'air niaiseuse? » Pis là, j'étais là comme – non. Là, après ça, il

a dit « Ah, ben t'as vraiment l'air épaisse » : [...] Je l'ai vraiment pas pris. [...]. Le monde qui me voient dans la rue pis ; « Ah, salope ». Je dis, j'ai pas d'l'air salope un peu, pis ça m'écoeure là. (Sabrina).

[Au sport], cette année, il y a comme du monde que, tu sais, ils sont plus sauvages avec moi, tu sais, ils me donnent plus de coups de bâton, fait que je me suis tanné pis j'ai arrêté d'y aller. [...] Il y a des personnes qui sont dans les gangs de rue [...] Il y en a un que ça fait deux ans que je suis dans sa classe pis qui m'écoeure tout le temps là. Il est dans les [X, nom de la gang], mais tu sais, je m'inquiète pas. Si jamais, il me cause des problèmes, si y veut me frapper, tu sais, j'ai des gars qui sont prêts à m'aider[...] Si admettons, il y en a qui me traitent de con pis d'imbécile, ben je parle pas, je continue ce que je faisais (Jérémy).

Y a une gang de filles à l'école [...] quand tu les vois la première fois tu fais comme « Oh, sont pas cools » [...] moi j'avais peur d'eux. [...] Moi, j'avais de la difficulté avec seulement une fille, qui était LA fille de la gang. [...] Moi au début, j'étais la petite fille que tout le monde écoeurait à cause de cette fille-là. [...] C'était vraiment la difficulté que j'ai eue, me faire respecter à l'école, c'est tout là (Catherine).

Les élèves t'écoeurent, Tu leur dis rien, tu les connais pas, mais ils t'écoeurent. Ils te connaissent pas non plus, pis ils peuvent te dire n'importe quelle vacherie, n'importe quand. [...] Avec les gangs, c'est qui peuvent écoeurer les rejets, ou quoi que ce soit (Esther).

Qu'ils aient ou non éprouvé des difficultés d'ordre relationnel au cours de leurs études secondaires, plusieurs élèves n'en signalent pas moins certaines difficultés liées au fait d'avoir à composer avec un nouvel environnement physique et au changement de local entre les cours.

C'était une grande école. [...] Je suis arrivée, je me suis perdue, le premier coup que je suis arrivée là. Avec ma mère, c'était pas si pire le tour des locaux, quand on est venu chercher nos affaires, mais là, seule là... Mais finalement, ça s'est bien passé. J'ai tripé [...] c'était la première fois que j'avais un agenda (Amélie).

L'entrée au secondaire représente également, pour bon nombre d'élèves, une période d'adaptation à des façons de se comporter en classe, à de nouvelles exigences scolaires; exigences qu'ils considèrent comme étant plus élevées qu'au primaire (ex. : travaux plus nombreux et plus difficiles, professeurs plus sévères). Parmi les vingt élèves rencontrés, environ le tiers ont mentionné se « *faire sortir* » souvent ou à l'occasion de la classe ou avoir risqué d'être renvoyés de l'école²⁶.

²⁶ Un élève a mentionné avoir déjà été renvoyé d'une école depuis le début de ses études secondaires.

Je suis pas mal excité. [Je suis] plusieurs fois dans le corridor, mais juste six fois depuis le début de l'année [au local-ressources]. C'est quand même un bon record parce que l'an passé, j'étais quasiment tout le temps dehors (Sébastien)²⁷.

Plusieurs estimaient devoir « *travailler plus fort* » sans quoi la poursuite de leurs études pourrait être compromise. Au moins l'un d'entre eux avait déjà doublé une année au secondaire, tandis que deux autres avaient dû faire un présecondaire. La crainte de « *doubler* » ou d'avoir à aller dans une classe spéciale est présente et a été explicitée par près du quart des élèves.

Toutefois, pour la presque totalité des élèves rencontrés, la perspective d'un décrochage scolaire est pour ainsi dire absente de leurs propos. L'intention de poursuivre ses études pour « *avoir un bon travail* » semble partagée par la grande majorité d'entre eux. Ce qui est envisagé comme profession future nécessite dans le tiers des cas des études universitaires, dans les autres cas, les professions envisagées exigent un diplôme collégial ou un diplôme d'études professionnelles (DEP). La plupart des élèves affirment être encouragés par leurs parents à poursuivre leurs études. Cela n'empêche pas certains d'entre eux de douter des possibilités de poursuivre leurs études, considérant les efforts supplémentaires qu'ils devraient fournir pour améliorer leurs notes.

Je vais sûrement continuer, je sais pas jusqu'où. [...] Mais, si je travaille... si je continue à travailler comme je travaille, ça va sûrement aller un peu mal (Charles). J'ai peut-être pas les résultats pour, mais là, je suis en train d'essayer de me rattraper (Sabrina).

Je suis plus bas que haute dans mes notes. Plus bas. Ben, en ce moment, je suis en situation d'échec là. [...] je fais beaucoup d'efforts pis des fois ça porte vraiment pas ses fruits. [...] Mais j'me dis que je lâcherai sûrement pas là. [...] Tsé, j'écoute en classe, je fais plus d'efforts, je prends mes notes, full, pis j'espère réussir là (Maude).

Je suis quasiment là, à tous les cours, pis j'ai pas beaucoup de bons résultats, pis je passe pas. Je trouve que, à quelque part, c'est peut-être moi qui est pas bonne ou c'est peut-être le système qui est pas bon, mais ça je trouve ça injuste (Jessica).

Peu d'élèves ont dit « *penser à lâcher* ». En ce sens, le cas d'Esther fait figure d'exception.

²⁷ Le local-ressource est un local où vont notamment les élèves lorsqu'ils sont expulsés d'un cours ou en suspension interne pour quelques jours, c'est-à-dire sans pouvoir assister aux cours en classe mais devant tout de même se présenter à l'école.

Le matin, c'est dur me préparer pour aller à l'école, c'est même très dur. [...] Je déteste réellement l'école. Moi, mes parents me diraient « Esther, tu peux lâcher l'école quand tu veux », je lâcherais l'école là, pis j'attendrais de vouloir y aller à l'école pour y retourner. [...] Je déteste, j'haïs complètement ça. Moi, le moins de temps je passe à l'école, mieux je me sens. [...] Moi, à l'école, j'ai toujours l'impression que je peux pleurer n'importe quand, je déteste réellement ça (Esther).

Dans l'ensemble, les élèves apparaissent bien informés de la présence dans leur école de différents services où ils peuvent obtenir de l'aide. Ils disent pouvoir compter sur le soutien des intervenants lorsqu'ils se retrouvent dans des situations difficiles, même s'ils considèrent que ces derniers sont parfois surchargés : « *Je sais que si il arrive quelque chose, on connaît les intervenants, tu sais, ils se présentent toujours à chaque début d'année. Fait que, on sait à qui parler si il arrive quelque chose* » (Amélie). Environ le tiers des élèves rencontrés ont explicitement mentionné avoir consulté, soit le psychologue, soit le travailleur social, soit l'éducateur spécialisé, depuis leur entrée au secondaire. Le local-ressource a aussi été décrit comme un endroit où ils trouvent des ressources qui peuvent être significatives pour eux et cela, même si les jeunes ne se rendent pas à ce local de leur plein gré.

Quant aux relations avec les professeurs, les propos des élèves ne traduisent pas de difficultés majeures. Les élèves ont, pour plus de la moitié d'entre eux, une appréciation générale plutôt positive de leurs professeurs, les qualifiant d'« *accessibles* », « *à l'écoute* », « *compréhensifs* », « *sympathiques* », « *smattes* », « *ben drôles* », etc. Chez les autres, cette appréciation est plus mitigée. Toutefois, rares sont les élèves qui en tracent un portrait défavorable.

Quoiqu'il faille faire preuve de prudence dans la généralisation des résultats présentés ci-dessous, ils se dégagent des entrevues réalisées auprès des élèves participants à l'Antre-Classe que ces derniers ont éprouvé pour plusieurs des difficultés tant à l'école primaire que secondaire. Plusieurs rapportent en effet avoir connu des problèmes dans leurs relations avec les autres élèves ou sur le plan académique. Néanmoins, les élèves jugent pour la plupart que leur adaptation au secondaire fut plutôt rapide et qu'ils y sont bien acceptés. Dans le prochain chapitre, nous présenterons ce qu'ils disent concernant plus précisément leur participation à l'Antre-Classe.

CHAPITRE 4

L'expérience de l'Antre-Classe et l'apport perçu

.....

Dans le cadre des entrevues, les élèves ont été invités à nous raconter ce qu'ils vivaient à l'Antre-Classe, comment ils s'y sentaient, ce qu'ils y faisaient et ce que le fait d'aller au local leur apportait. Ci-dessous, nous rendons compte de leurs propos.

4.1 PREMIERS CONTACTS AVEC L'ANTRE-CLASSE

Parmi les élèves rencontrés, un peu moins de la moitié²⁸ ont commencé à fréquenter le local l'Antre-Classe dès la première ou la deuxième semaine de leurs cours de première secondaire, parfois même le premier jour. Ces derniers avaient remarqué le local au moment de la visite de l'école qu'ils avaient effectuée au moment où ils étaient à la dernière année de leurs études primaires.

Quand je suis venu visiter l'école, ben j'avais vu c'était quoi au juste là, ça ressemblait à quoi. [...] Quand j'ai rencontré [l'animateur/trice], j'ai dit, j'espère qu'[il/elle] va être là l'an prochain. Tu sais, j'ai aimé sa façon de tout nous montrer [...] qu'il y avait dans l'Antre-Classe. [...] Pis là, quand je suis arrivé l'an prochain, [il/elle] m'a tout de suite reconnu. [Il/Elle] a dit : « Hein, t'es le gars qui est venu me parler à l'Antre-Classe ». Là asteure, je m'en rappelle, la première fois que je suis rentré dans l'Antre-Classe, c'était un midi, il me semble que c'était la première journée d'école (Guillaume).

²⁸ L'avertissement concernant l'interprétation de ces proportions formulé au début de la section 3.3 s'applique également pour la suite du texte.

Dans environ le tiers des cas, les élèves ont commencé à aller à l'Antre-Classe au cours du deuxième mois après leur entrée à l'école secondaire. Chez le quart des élèves, leur fréquentation de l'Antre-Classe a débuté plus tard durant l'année.

La très grande majorité des élèves rencontrés expliquent les circonstances du début de leur fréquentation de l'Antre-Classe, soit par le fait qu'ils y ont été introduits par un ami, un cousin ou parce que des amis y allaient ou en parlaient, soit parce qu'ils ont été attirés par les activités ou « *l'ambiance* » qui se dégageait du local.

La première fois, [...] ben j'étais pas tout' seule, j'étais avec mes amis. Pis on s'est vraiment fait bien accueillir. Quand les secondaire II sont arrivés, pis c'était comme : « Aye, salut, comment tu t'appelles? Comment ça va? » En tout cas, on s'était vraiment bien fait accueillir là, pis t'es pas rentrée pis on te regardait « Gaaa » [dit sur un ton de dégoût ou de désintérêt]. C'était vraiment l'fun (Maude).

Quelques-uns ont aussi choisi d'y aller parce qu'ils étaient « *tannés* » d'aller à la cafétéria ou d'aller dîner à la maison ou encore pour avoir accès aux petits déjeuners qui y sont offerts.

J'ai dit à mes amis : « Ben on va aller là, tsé, c'est mieux que la cafétéria ». Pis en plus on a de la place pour s'asseoir, parce que s'asseoir à la cafétéria, ça prend comme une heure avant de trouver une place. Ça fait qu'on a commencé à venir ici pis... ben on a adopté des habitudes, disons (Marianne).

De façon générale, les élèves rencontrés n'associent pas d'emblée l'Antre-Classe à un projet de prévention du décrochage scolaire. Antre-Classe n'est pas perçu comme étant une place spécifiquement pour les décrocheurs, même si certains d'entre eux disent être au courant de cet objectif.

L'Antre-Classe, moi je vois pas ça comme une place pour le décrochage scolaire là. [...] Parce que, tsé, Antre-Classe, c'est pas juste ceux-là qui ont de la misère à l'école qui vont là. Tu vas pas là parce que t'as de la misère à l'école. Mais tu vas là pareil, parce que, tsé, des fois, [l'animateur/trice] peut nous rappeler des choses qu'on avait oublié pis mettons les devoirs, quand on les faits, pis qu'on a une question, [il/elle] peut nous aider pis nous faire comprendre. Moi je dis oui pis non, entre les deux là. Parce que y a pas juste ceux du décrochage scolaire qui vont là (Maude).

À ce sujet, quelques-uns ont tenu à préciser que même sans l'Antre-Classe, ils n'auraient pas nécessairement décroché : « *Moi, je pense, j'aurais peut-être pas décroché là, si y*

avait pas eu d'Antre-Classe » (Sabrina). Toutefois, même s'ils ne se sentent pas eux-mêmes en situation de décrochage, plusieurs estiment que l'Antre-Classe peut, de diverses façons, contribuer à dissuader ceux qui auraient envie de décrocher.

Ça peut aider parce que y en a beaucoup que d'habitude y niaient dehors, y font des coups ou y volent, mais avec l'Antre-Classe, ben y en a moins qui font ça parce qu'y vont à l'Antre-Classe avec leurs amis, y parlent. Pis, quand y ont des problèmes ben au lieu de le dire à personne, pis qu'à un moment donné y décrochent carrément ou que ça finit avec un très grave problème, ben là y peuvent en parler avec [l'animateur/trice], pis y vont essayer de le régler pis le problème va s'arranger, pis ça va continuer correctement (Sébastien).

Y en a qui aiment pas ça venir à l'école parce que, mettons, y se font écoeurer, [...] ils se font cracher dessus, ils se font tirer les cheveux [...] Il y en a qui décrochent de l'école, c'est vrai [...] Il y en a qui disent aussi, je vais aller à l'école, je vais aller à mes cours, sans m'occuper de personne, je vais aller à l'Antre-Classe pour, mettons, aller jouer, aller m'amuser, tu sais, pour m'enlever ça de l'esprit. Il y en a qui pensent comme ça. [...] Pour le décrochage scolaire, ça aide beaucoup (Jessica).

Si les élèves interviewés n'associent pas d'emblée l'Antre-Classe à un projet de prévention du décrochage scolaire, ils n'en font pas moins ressortir ses effets sur différents aspects de leur vie scolaire.

4.2 RELATIONS AVEC LES AUTRES ÉLÈVES

La totalité des élèves rencontrés voient l'Antre-Classe comme un lieu où ils peuvent se faire des amis et les y retrouver ainsi que côtoyer et connaître d'autres personnes. Ils diront de l'Antre-Classe qu'il « *représente un lieu d'amitiés* », que « *c'est de l'amitié qui se crée tout le temps* », que « *tout le monde se connaît* ».

Pour certains, les amis qu'ils ont à l'Antre-Classe forment leur « *gang* » d'école, pour d'autres il s'agit d'amis qu'ils ne côtoient qu'au local. Si plusieurs font remarquer qu'ils avaient déjà des amis ou qu'ils auraient su se faire des amis sans l'Antre-Classe, ils précisent qu'ils n'auraient pas eu « *ces amis-là* » ou que l'Antre-Classe les a aidés à connaître des élèves de leur classe qu'ils n'osaient pas aborder. D'autres ajoutent qu'ils rencontrent là leurs amis qu'ils ne peuvent voir ailleurs.

Sans l'Antre-Classe, j'aurais pas eu ces amies-là [...] j'étais allée pis c'était super le fun pis là j'ai rencontré du monde, tu sais. C'était du monde dans ma classe à qui

j'osais pas parler pis là, je suis allée leur parler. Pis c'est comme ça que je me suis fait des amis (Sabrina).

Dans l'école, dans les classes, c'est pas vraiment mon fort me faire des amis. Mais quand je viens ici, je parle à tout le monde pis je me fais des amis là (Marianne).

Non seulement les élèves apprécient d'être ensemble, mais bon nombre d'entre eux (plus de la moitié) soulignent également la bonne entente qui règne à l'Antre-Classe. Il y a là, disent-ils, « *une bonne ambiance* », un « *esprit spécial* »; c'est « *comme une famille* ». C'est un lieu où ils se sentent bien, un endroit accueillant, où les gens sont respectueux et où personne ne demeure seul et isolé. La chaleur de l'accueil et le respect ont d'ailleurs frappé plusieurs élèves lors de leur première visite du local.

On s'amuse, même si je les connais à peine, on va dire comme amis, c'est pas du monde qui [vont dire] : « Wouah, dégage, t'es pas cool ». Juste du monde qui ont tous envie d'être entre amis, je trouve ça le fun, parce que c'est une bonne ambiance pis moi, tu sais, quand je suis allé une fois, [y avait] des personnes que je connaissais même pas pis on a mangé ensemble, on a fait un repas, c'était pour [une soirée] (Vincent).

Je me sentais libre de poser mes idées, de faire en sorte que mon opinion pouvait être respectée (Noémie).

Outre le plaisir de découvrir la vie de groupe, de faire des choses ensemble et de se sentir entourés de gens qui leur ressemblent, plusieurs (près du tiers) d'entre eux ont également fait mention de l'entraide et du soutien mutuel que les élèves s'apportent.

Qu'est-ce qu'elle m'apporte [la gang de l'Antre-Classe] ? Ben, du bonheur. Tsé, quand tu rentres là pis que t'es déprimée, tu vois tout' tes amis pis on fait des jeux pis ça te remonte toujours le moral [...], tu sens que t'es pas tout seul, y a beaucoup de monde qui est là. [...] t'es là pis tu sens que t'es entourée pis que t'as plein d'amis (Maude).

L'Antre-Classe, les autres élèves, c'est merveilleux l'Antre-classe. On sent pas que les autres nous attaquent, on sent plus qu'ils nous soutiennent ou quoi que ce soit d'autre, c'est juste des choses positives, je trouve, qui ressort de là (Esther).

Parce que c'est plus calme et moins bruyant qu'à la cafétéria ou dans les corridors, qu'il y a toujours quelque chose à y faire, que c'est possible de parler et d'écouter sa musique, des élèves (un peu plus de la moitié) ont dit préférer aller à l'Antre-Classe sur l'heure du dîner et pendant les pauses. Quelques-uns estiment également que l'Antre-Classe est un lieu où ils sont en sécurité, ce qui constitue pour eux une bonne raison de s'y rendre.

Pis, c'est vraiment une place que j'allais à cause que j'avais pas peur. [...] C'est comme une classe, c'est comme ta classe de primaire, c'est comme ton petit milieu de primaire au secondaire. Le milieu où que tu peux..., où c'est juste I et II, c'est

tout' du monde de ton âge. Y a pas de secondaire V pis tout' ça, ça fait que tu parler, tsé. Des p'tites affaires que t'oses pas parler devant les secondaire V, là, tu peux le dire à l'Antre-Classe pis ça change rien. C'est un p'tit côté primaire au secondaire (Catherine).

[...] y a des personnes qui [...] se sentent plus en sécurité là parce que y en a qui se font écœurer là pis heu... ben, y essaient [...] mettons [de] se faire petit, mettons pas dire quelque chose dans les corridors parce qu'ils veulent pas avoir des problèmes (Sébastien).

Lorsqu'ils parlent de l'Antre-Classe, certains (près du tiers) des élèves insistent sur le fait qu'il y a des règles à respecter, par exemple, l'importance de demeurer poli et de respecter les autres, élèves et adultes, de faire attention au matériel et de faire des commentaires « *de façon constructive* », car la vie de groupe comporte aussi ses difficultés. Elle nécessite de faire des compromis lors de la prise de décisions et de savoir faire preuve d'ouverture envers les autres.

Si on n'arrive pas à se mettre d'accord sur une décision pis ça entraîne une chicane [...] C'est pas drôle quand ça arrive mais ça peut arriver. [...] [L'animateur/trice] ramène l'ordre pis on dit que... tsé après tout' on a tout' de quoi à dire là. On peut pas décider sans l'autre. On est un groupe pis c'est fait' pour ça (Jonathan).

Aussi, la formation de « cliques » dans le groupe, le fait que certains élèves ne veulent pas s'ouvrir aux autres et restent sur leurs positions lors des débats, et l'arrivée de nouveaux élèves « *immatures et impolis* », parfois même irrespectueux, dérangeant. Toutefois, il ressort des propos des jeunes que les difficultés de cet ordre ou des conflits d'importance sont peu fréquents à l'Antre-Classe. Dans les cas où des tensions ont surgi entre élèves, ils disent que ce qui était requis pour les régler a été fait.

4.3 RELATIONS AVEC L'ANIMATEUR OU L'ANIMATRICE ET SON RÔLE À L'ANTRE-CLASSE

Bien qu'ils n'entretiennent pas tous des liens personnels très étroits avec leur animateur ou animatrice de l'Antre-Classe, tous les élèves ont parlé du rôle central qu'il y joue. La bonne connaissance qu'a l'animateur des élèves et l'intérêt réel qu'il leur porte ont été notés par le tiers des élèves rencontrés. Ils diront par exemple que l'animateur ou animatrice prend le temps de les connaître, leur pose des questions et s'intéresse à eux, prend l'initiative d'aller les voir lorsqu'il sent que le jeune ne va pas bien. Ils disent des

animateurs et animatrices qu'ils sont « accueillants », « respectueux » ou « ouverts à tous ».

Mais, tu sais, t'as l'impression que t'es le plus connu de [lui/elle], mais tu te rends compte qu'[il/elle] est comme ça avec tout le monde, c'est plaisant. Tu vois, [il/elle] s'occupe pas juste d'une personne, [il/elle] connaît pas mal tout le monde qui vient (Vincent).

Près du tiers des élèves affirment également que l'animateur ou l'animatrice est réellement intéressé par son travail à l'Antre-Classe et qu'il y met du cœur et y investit beaucoup de temps. Ils sentent également qu'ils peuvent discuter avec lui de façon informelle, voire jouer et s'amuser avec lui. C'est du moins ce que rapportent plus de la moitié d'entre eux. Le dynamisme, l'enthousiasme, le sourire et la bonne humeur sont autant de qualités qu'ils attribuent à leur animateur ou animatrice.

Mais pour la très grande majorité des élèves rencontrés, ce sont d'abord les capacités d'écoute, d'aide et de guide qu'ils font ressortir. Au moins le tiers d'entre eux ont d'ailleurs dit être allés chercher auprès de leur animateur ou animatrice du soutien ou des conseils pour des difficultés liées par exemple à l'intimidation, au suicide, à un deuil, aux relations avec des professeurs. De l'avis de certains, celui-ci s'est avéré être la personne les ayant le plus aidés, voire la seule ou une des rares personnes vers lesquelles ils se sont tournés. C'est parce qu'ils jugent que leur animateur ou animatrice les connaît bien et qu'il leur porte un intérêt véritable que les élèves choisissent de se confier à lui plutôt qu'à d'autres adultes de l'école. Ils estiment que l'animateur est capable de proposer des solutions mieux adaptées à leur situation et qu'il pourra les aider tout en gardant leur demande confidentielle.

[...] je [le/la] connaissais pis [il/elle] me connaissait là, fa que tu sais, c'était pas comme si [il/elle] faisait ça pour se débarrasser là. [Il/Elle] est vraiment, tu sais..., [il/elle] est venu me voir, parce qu'[il/elle] s'inquiétait là. [Il/Elle] est pas venu me voir pour une raison, mettons, « Ah, il faut que j'en parle, parce que sinon je vais avoir une mauvaise réputation ou quelque chose de même, il faut que j'en parle pour m'en débarrasser ». Tu sais, [il/elle] est vraiment venu me voir, parce qu'[il/elle] s'inquiétait pis ça, ça m'a aidée. Ça, ça m'a...au moins, ça m'a fait comprendre un peu que quelqu'un tenait à moi, pas juste pour une raison d'argent (Sabrina).

[L'animateur/trice] était [le/la] [meilleur/e] pour me conseiller, parce qu'[il/elle] travaillait avec des élèves de secondaire I, secondaire II, [...] C'est pas, comme exemple, au local ressource, où est-ce que eux c'est du secondaire I à V, mais que y

te connaissent pas pis que ils font juste te trouver des solutions comme ça, non. [L'animateur/trice], c'est vraiment...,[il/elle] prend le temps de nous connaître pis [il/elle] prend le temps de nous trouver des solutions adaptées pour nous autres pis [il/elle] nous aide à en trouver aussi des solutions (Esther).

Quelques élèves ont ainsi tenu à signaler que l'animateur ou l'animatrice de l'Antre-Classe se distingue des intervenants de l'école qui sont perçus comme agissant sur des problèmes spécifiques²⁹. Puisqu'il côtoie les élèves au quotidien, il est perçu non seulement comme quelqu'un qui peut les aider quand un problème ponctuel survient, mais aussi comme un guide au jour le jour dans leurs « *relations sociales avec les autres* » qui va, au besoin, se rendre disponible à l'extérieur des heures d'ouverture de l'Antre-Classe pour discuter avec eux.

Je sais que quand moi je venais là, c'était comme [un/e ami/e]. Je parlais avec, je venais ici vraiment pour faire du sofa là. [...] Je [le/la] vois pas vraiment comme un professeur ou [un/e intervenant/e] en tant que tel, mais quelqu'un qui est là pour nous guider, pour nous aider là, comme un aide là (Amélie).

[L'animateur/trice]] va te mettre sur la route qui faut. C'est comme ça que je [le/la] vois. [...] [Par exemple,] des fois je parle de mes expulsions pis tout. Là [il/elle] dit : « Faut pas que tu fasses ça, ce prof là, y est comme ça, faut pas que. » Là j'me dis : « T'as raison, je le ferai pas la prochaine fois » (Olivier).

Ce n'est pas simplement une approbation que les élèves vont chercher auprès de l'animateur ou l'animatrice. Certains d'entre eux ont en effet dit apprécier que ce dernier ne fasse pas que leur donner raison, mais qu'il sait aussi être honnête avec eux, donner son opinion et leur faire prendre conscience de leurs torts ou erreurs.

Environ la moitié des élèves ont mentionné que l'animateur ou l'animatrice est responsable de s'assurer qu'un bon climat règne dans l'Antre-Classe, c'est-à-dire de faire en sorte que chacun se sente à l'aise, s'amuse et puisse participer aux activités en plus de surveiller et d'assurer la discipline dans le local³⁰. De l'avis des élèves, l'animateur semble trouver un bon équilibre entre la liberté qui leur est laissée pour s'exprimer et

²⁹ Ce qui n'empêche pas les élèves d'aller voir, dans certains cas, un intervenant spécifique comme l'infirmière, ou d'être plus enclins à parler de certains sujets avec leurs amis plutôt qu'avec l'animateur ou l'animatrice. Certains élèves ont également mentionné qu'ils avaient développé de bonnes relations avec des professeurs qui ont su les aider dans leurs problèmes à l'école.

³⁰ Ce sont principalement des garçons qui ont mentionné le maintien de la discipline comme étant un des rôles de l'animateur ou l'animatrice.

« s'énerver » et le respect des règles. Les élèves apprécient aussi que lorsqu'il réprimande des élèves aux comportements inadéquats, il continue d'être aimable avec les autres.

L'organisation et l'animation d'activités font également partie des tâches attribuées à l'animateur ou l'animatrice³¹. Celui-ci propose des activités, demande leurs suggestions, est à l'écoute de leurs demandes, prend les informations, organise et anime des ateliers et activités dans le but que les élèves s'amuse et apprennent.

4.4 ACTIVITÉS À L'ANTRE-CLASSE

On comprend aux propos des élèves rencontrés qu'ils apprécient les activités organisées, mais ce qui semble être le plus important est de ne pas se retrouver à « *niaiser* » dans le corridor ou à la cafétéria. En effet, plus de la moitié des élèves ont explicitement abordé cette question. L'Antre-Classe constitue un lieu où ils ont « *toujours quelque chose à faire* » par exemple : simplement écouter de la musique; parler, rire et s'amuser avec leurs amis, les autres élèves et l'animateur; s'asseoir dans les divans, relaxer, se détendre et se changer les idées entre deux cours. Ils ont ainsi la liberté de participer ou non à une activité organisée.

Certains de ceux et celles qui participent à ces activités ont décrit ce qu'ils en apprécient. Ils en soulignent par exemple la diversité, ce qui permet à chacun de trouver quelque chose qui lui convient. Ils notent également qu'elles sont une occasion de vivre de nouvelles expériences qu'ils n'auraient pas eues autrement et de parler de tous les sujets, sans tabou, ce qui serait facilité par le fait qu'ils se connaissent bien les uns les autres³². Ils soulignent aussi l'accessibilité de ces activités, celle-ci étant liée au fait que l'Antre-

³¹ Les élèves de première secondaire ont mentionné ce rôle dans une plus forte proportion que ceux des autres niveaux scolaires.

³² Les activités portent en effet sur différents thèmes. Ceux qui reviennent le plus souvent dans le discours des élèves sont entre autres, la poursuite des études, l'emploi et la carrière, l'environnement, le recyclage et le compost, l'homophobie, le suicide, l'anorexie, les drogues, les gangs de rue, la sexualité, l'intimidation, les relations amoureuses et d'amitié, la perception corporelle, la cigarette ainsi que le piercing et le tatouage. D'autres activités ont aussi été relevées par les élèves : la création vidéo, le théâtre, les fêtes de l'Halloween, de Noël et de la Saint-Valentin, les camps, le bénévolat et l'Assemblée des jeunes.

Classe est ouvert à tous les élèves, mais aussi aux coûts peu élevés. De fait, les élèves apprécient se savoir toujours les bienvenus même si leur implication quotidienne est parfois limitée. Ils font également remarquer que même lorsqu'il s'agit d'activités « de grande qualité », celles-ci sont offertes à bas prix ce qui permet à tous d'y avoir accès. De plus, la façon dont se déroulent les discussions, c'est-à-dire une participation active des élèves tout au long des échanges au lieu de la simple écoute d'une conférence, favoriserait une plus grande réflexion de leur part.

Une implication significative dans l'organisation des activités et dans divers comités ressort des propos d'environ la moitié des élèves rencontrés. Celle-ci passe, dans bon nombre de cas, par une présence assidue à l'Assemblée des jeunes.

Chaque fois qu'il y a une Assemblée des jeunes, je suis tout l'temps là. [...] Parce que c'est là qu'on décide qu'est-ce qu'on fait, comme [activité], c'est là qu'on va décider : on en fait-tu un, on en fait-tu pas un. Pis il y a, comme des fois, des musées, des rendez-vous [pour les comités] (Jérémy).

Certains d'entre eux rapportent que c'est à l'Antre-Classe qu'ils ont pu pour la première fois participer plus activement à la prise de décisions et l'organisation d'activités, évitant ainsi d'avoir à subir le choix des autres. Ils sentent que l'animateur et les autres élèves tiennent réellement compte de ce qu'ils apportent. Ce sentiment se double d'une autre satisfaction liée, celle-là aux résultats obtenus et à l'impression de ne pas avoir travaillé pour rien. Cette implication est également jugée importante pour attirer d'autres élèves et favoriser la pérennité du local³³.

Si quelques élèves disent parfois entendre des commentaires peu flatteurs à l'endroit de l'Antre-Classe, du type c'est « poche », « bébé » ou « BS », bon nombre d'entre eux croient que le local a une bonne réputation auprès des élèves. Pour eux, les critiques négatives viennent de ceux qui n'y sont probablement jamais allés.

L'Antre-Classe aurait également bonne réputation auprès des professeurs même si quelques élèves ont souligné que leurs professeurs ne parlent peu ou pas souvent de l'Antre-Classe. Cette opinion ne semble toutefois pas partagée par les élèves d'une des

³³ Les propos des élèves laissent toutefois entrevoir une implication plus faible chez les élèves de première secondaire.

écoles où les élèves ont plutôt affirmé que leurs professeurs leur parlaient d'Antre-Classe, les encourageaient parfois à y aller, et y participaient même à l'occasion.

4.5 APPORT PERÇU DE L'ANTRE-CLASSE

Environ la moitié des élèves rencontrés ont affirmé que l'Antre-Classe les aide à trouver l'école « *plus intéressante* », « *à plus aimer venir à l'école* »; c'est un lieu où ils décompressent et ont du plaisir³⁴.

Pis c'est utile, [...] tu peux te divertir, tu sais [...] c'est plate, tout le temps tes cours, tes cours, tes cours... Ben le midi, tu peux venir ici, il y a des activités qui sont offertes, tu peux prendre une pause, tu manges. Dans le fond, tu fais la vie de pacha. Tu t'écrases, tu manges, t'aimerais ça [rester], mais là, il faut que tu sois travaillant, parce qu'il faut que tu retournes à l'école. C'est comme un break (Jessica).

Avec l'Antre-classe, ça me donne pu le goût de partir de l'école, parce que tu sais, j'ai une place où c'est que je me sens bien, que je me sens intégré pis c'est comme c'est ça qui me fait dire : « Décroche pas, continue ». Dans le fond, c'est comme une place où c'est que tu peux relâcher un peu pis après ça revenir en forme. [...] [Sans l'Antre-Classe, ça] aurait été différent, mais j'aurais jamais quitté l'école (Jérémy).

Plusieurs élèves diront que l'Antre-Classe les a aidés à « *s'intégrer à l'école* », ou plus précisément à mieux comprendre le fonctionnement de l'école, créer des liens avec les autres élèves et mieux se connaître eux-mêmes.

[L'Antre-Classe] ça nous aide à nous adapter à l'école secondaire. Ça fait qu'on s'accroche plus, qu'on veut plus réussir [...] Quand on rentre [au secondaire], il faut apprendre comment que ça se passe [...], il faut apprendre comment faire telle ou telle affaire, il faut apprendre à trouver nos locaux, il faut les trouver nos locaux, il faut apprendre à vivre avec plusieurs profs. [...] pis il faut apprendre à connaître sa vraie personnalité aussi au secondaire. Il faut apprendre à se connaître. On grandit au secondaire. [...] On a la puberté, on a ...changement de caractère, changement de look, changement de style. On a des changements d'amis, on découvre c'est qui les vrais, c'est qui les faux, en qui on peut avoir confiance, en qui on peut pas. On apprend la vraie vie, on apprend à vivre, comment on va vivre en travaillant, qu'est-ce qu'on va faire au cégep ou en DEP ou...c'est là qu'on apprend réellement ce qu'il faut faire pour avoir des résultats pis... [...] Pis l'Antre-classe ça vise aussi à apprendre à se connaître soi-même pis ça vise à apprendre notre vraie personnalité, à découvrir qui qu'on est réellement. Ça nous aide aussi à apprendre ce qu'on veut faire, ce qu'on sait faire (Esther).

Pour les secondaire II, c'est plus pour se faire du fun. Mais secondaire I c'est plus pour pas avoir peur du secondaire [...], c'est vraiment genre le « plaster ». C'est

³⁴ Les filles sont deux fois plus nombreuses que les gars à faire cette lecture.

comme un « plaster », [...]c'est genre t'arrives au secondaire, tu sais pas où aller, tu t'en vas à l'Antre-Classe. Tsé, ça t'aide là. Tu fais ta place à l'Antre-Classe pis après tu fais ta place à l'école là (Catherine).

Je savais pu quoi faire. [L'animateur/trice m'a dit] : « Tsé, concentre-toi à l'école, dis-toi que ça va passer plus vite. Tsé, je sais pas, trouve-toi des nouveaux amis pis tout' [...]. Ça fait que là, je connais tout le monde là. [...] comme tantôt je parlais à deux filles. [...]. Pis je les ai remerciées. « Merci les filles, à cause de vous mon année a' passe plus vite, je vous jure ». Tsé, c'est vrai là, j'me disais que ça allait être plus plate que ça là. [...]. Je me disais : « Ah, ça va être plate. Tout' les secondaire II sont partis » pis tout'. Pis tsé, c'est vraiment l'fun (Olivier).

Au moins le quart des élèves notent également que l'Antre-Classe leur a permis d'être moins gênés, plus ouverts aux autres, de modifier certains comportements et de s'affirmer davantage, notamment en classe³⁵.

J'ai comme appris à prendre confiance en moi. [À l'Antre-Classe], j'ai comme appris à prendre ma place, à dire mes opinions, même si y en avait qui disaient que c'était poche ben moi, je la gardais. Faque là en classe, j'ai appris à poser mes questions (Maude).

J'ai un meilleur comportement depuis l'année passée. [...] avant, quand quelqu'un m'écœurait, ben je commençais tout de suite à vouloir le frapper. Là, tu sais, je me retiens pis je suis calme pis je fais rien. [...] [L'animateur/trice] nous montrait à être polis pis c'est comme ça qui m'a aidé à changer ça. [...] [Sans l'Antre-Classe], j'aurais pas changé de comportement, je serais plus vulgaire pis je ferais moins de devoirs, j'aurais plus de retenues encore (Jérémy).

Les discussions, même informelles, et les activités qui se tiennent à l'Antre-Classe ont aussi été, de l'avis d'au moins la moitié des élèves, des occasions d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés ou de se découvrir de nouveaux intérêts. Quelques-uns ont dit que la participation à des comités les a amenés à mieux structurer leurs idées et à leur donner confiance en leurs propres capacités, les outillant d'autant pour l'élaboration et l'organisation d'activités.

La réalisation de nouvelles tâches ou activités et la découverte de talents deviennent parfois une source de fierté et de reconnaissance par leur famille. Elles donnent aussi parfois naissance à des expériences inédites que les élèves partagent par la suite avec d'autres.

³⁵ Certains affirment que l'assurance acquise leur a permis de participer plus activement aux cours, voire de décrocher un emploi ou de mieux l'exécuter.

Oui, on apprend tout le temps quand on est ici. A l'impro, [...] j'ai appris comment faire, j'ai appris comment ça se passait. Là, astheure vu que j'ai vécu l'impro, quand j'en pogne à la tv, je trouve ça super intéressant, parce que je sais comment ils fonctionnent [...], je peux plus m'intéresser à des choses pis quand on en parle ben, je connais plus de choses, fa que je peux en partager avec les autres là (Laurie).

Quelques élèves ont dit pratiquer, sinon toutes, du moins certaines activités découvertes à l'Antre-Classe à l'extérieur de l'école. C'est notamment le cas des élèves qui font à l'occasion de la cuisine à la maison ou amènent leurs parents à faire du recyclage.

Pour quelques élèves, les conférences ou débats ont contribué à leur « *ouvrir l'esprit* » alors qu'ils vivaient des situations difficiles (par exemple, les troubles alimentaires) ou les faire réfléchir à des événements qu'ils avaient connus dans le passé ou qu'ils observaient autour d'eux (par exemple, l'intimidation). Pour certains élèves, ces conférences et débats leur ont permis de se rendre compte de leurs propres préjugés, notamment face à l'homosexualité tout en leur permettant de connaître les ressources disponibles. Les rencontres avec des intervenants de la communauté ou de l'école faciliteraient, aux dires de quelques-uns, le recours à ces ressources en cas de besoin.

Parmi les élèves rencontrés, une faible proportion affirme toutefois n'avoir rien appris dans les conférences qu'ils ne savaient pas déjà, même s'ils ont pu les trouver intéressantes. Ces derniers estiment ne pas avoir changé de comportements ou acquis de nouvelles habiletés pendant leur passage à l'Antre-Classe.

Les propos des élèves rencontrés montrent que l'expérience de l'Antre-Classe est diverse. Les relations avec les autres jeunes et avec l'animateur ou l'animatrice sont parmi les éléments les plus importants relevés par les élèves. Ces derniers rapportent également plusieurs autres apports de l'Antre-Classe, notamment l'acquisition de connaissances, la découverte de talents et le développement de nouvelles habiletés qu'ils y font à travers les discussions et activités. Le prochain chapitre reprend l'essentiel des propos des élèves et les met en lien avec les objectifs visés par le projet Antre-Classe.

CHAPITRE 5

Synthèse et conclusion

.....

Au terme de cette démarche d'évaluation, que peut-on conclure sur le projet Antre-Classe? Nous exposons ci-dessous les grands constats qui ressortent de l'analyse pour ensuite revenir sur les objectifs de l'Antre-Classe.

5.1 FRÉQUENTATION ET PORTRAIT DES ÉLÈVES

Sur la base des données colligées par les animateurs et les animatrices, nous sommes en mesure de dégager les constats suivants³⁶:

- a. En moyenne, 86 élèves fréquentent l'Antre-Classe chaque midi, soit : 35 à Roc-Amadour; 22 à J.-F.-Perrault; 18 à Vanier; et 11 à Cardinal-Roy³⁷. C'est donc dans une proportion de 8,7 % que les élèves des niveaux scolaires ciblés fréquentent l'Antre-Classe le midi. Cette proportion varie d'une école à l'autre : 10,1 % à Vanier; 9,1 % à Roc-Amadour; 8,3 % à J.-F.-Perrault et 6,6 % à Cardinal-Roy³⁸.
- b. Pour l'ensemble des écoles, on observe un nombre équivalent de garçons et de filles qui fréquentent l'Antre-Classe le midi. Toutefois, on note une grande disparité à l'intérieur de chaque école. Ainsi, à J.-F.-Perrault (la seule école où la proportion de garçons est plus grande), les garçons sont de 3 à 4 fois plus nombreux que les filles (17 garçons pour 5 filles). L'écart est cependant moins grand dans les autres écoles : 11 filles pour 7 garçons à Vanier ; 21 filles pour 14 garçons à Roc-Amadour; et 7 filles pour 5 garçons à Cardinal-Roy.
- c. Pour l'ensemble des écoles, les élèves de première secondaire et ceux de deuxième secondaire fréquentent l'Antre-Classe le midi dans un nombre presque équivalent (41 en première secondaire et 40 en deuxième secondaire). Les élèves provenant de

³⁶ Comme nous l'avons mentionné plus haut, ces données couvrent la période allant de la mi-novembre 2006 à la fin avril 2007.

³⁷ À noter que les nombres ont été arrondis à l'unité près ce qui peut expliquer quelques différences quand on procède à des additions.

³⁸ Comme nous l'avons indiqué plus haut dans la section 3.1, ceci ne signifie pas que l'Antre-Classe ne rejoint que 8,7 % des élèves au cours de l'année.

classes particulières (par exemple, cheminement regroupé à Roc-Amadour, préformation au travail I et cheminement particulier I à Cardinal-Roy, ou classe d'accueil à Perrault) sont, pour leur part, beaucoup moins nombreux à fréquenter l'Antre-Classe le midi, soit environ 6³⁹. Ici aussi, on observe des écarts plus prononcés dans chacune des écoles, sauf à Roc-Amadour où le nombre d'élèves de première secondaire est presque équivalent à celui de deuxième secondaire (15 pour 16). À J.-F.-Perrault et à Cardinal-Roy, les élèves de première secondaire sont de 2 à 3 fois moins nombreux (J.-F.-Perrault : 7 de première secondaire pour 14 de deuxième secondaire; Cardinal-Roy : 3 de première secondaire pour 8 de deuxième secondaire). Une situation inverse est observée à Vanier où les élèves de première secondaire sont nettement plus nombreux, soit 17 en première secondaire pour 2 en deuxième secondaire⁴⁰. Quant aux élèves des classes particulières, ils fréquentent peu le local Antre-Classe le midi, à l'exception de ceux de Roc-Amadour où ils représentent une proportion non négligeable, soit 5 élèves pour 15 élèves de première secondaire et 16 élèves de deuxième secondaire⁴¹.

- d. Plusieurs types d'activités sont organisés dans les Antre-Classe. En moyenne, il se tient le midi près de 3 activités par semaine, alors que le soir, cette fréquence est d'environ 1,5 par semaine. Le midi, environ 12 jeunes y participent alors que le soir, ils sont environ 6.

Sur la base des 20 entrevues menées auprès des jeunes qui fréquentent ou qui ont fréquenté l'Antre-Classe, certains constats peuvent être dégagés. Nous les formulons dans les termes suivants⁴² :

³⁹ À noter, que depuis le début de l'année scolaire 2006-2007, l'école Vanier n'a plus de classes particulières. Tous les élèves se retrouvent donc dans les classes de première et deuxième secondaire.

⁴⁰ Selon l'animatrice, cette situation est particulière à l'année 2006-2007, elle n'est aucunement représentative des années précédentes.

⁴¹ Les élèves des classes particulières qui fréquentent Antre-Classe le midi représentent près de 6 % de l'ensemble des élèves inscrits dans ces classes, alors que pour les élèves de première secondaire ou de deuxième secondaire, cette proportion est de 10 %.

⁴² Nous rappelons ici que les élèves qui ont donné leurs noms pour participer à la recherche l'ont fait sur une base volontaire. Nous ne pouvons pas présumer que ceux qui se sont portés volontaires sont représentatifs de l'ensemble des élèves qui fréquentent l'Antre-Classe. Toutefois, la diversité de l'échantillon (garçons, filles, Première et deuxième secondaires) et le fait qu'il ait

- e. Pour un peu plus de la moitié des élèves rencontrés, les études primaires⁴³ sont décrites comme une période où ils ont éprouvé certaines difficultés, que ce soit sur le plan relationnel ou académique. Les expressions « *se faire écœurer ou insulter* », « *faire rire de soi* » ponctuent les témoignages de plusieurs d'entre eux, principalement chez les garçons. Six élèves (sur 20) ont dit avoir doublé au moins une année au primaire, tandis que 4 autres affirment avoir « presque doublé » ou avoir dû prendre des cours de rattrapage ou faire une année préparatoire au secondaire.
- f. Le sentiment par rapport à l'entrée au secondaire est, pour une bonne partie des élèves rencontrés, empreint d'inquiétude. En effet, les deux tiers d'entre eux affirment avoir ressenti une certaine crainte à l'idée de passer du primaire au secondaire, même si dans certains cas ce sentiment a pu être doublé de hâte et d'enthousiasme. C'est en premier lieu le fait de se retrouver avec les plus vieux et les possibilités de batailles, de taxage, d'intimidation qui ont nourri cette crainte. La peur de se tromper de classe, d'avoir des retards, d'être mis en retenue ou encore d'avoir de la difficulté dans les cours ou de se « *retrouver seul dans son coin* » y a aussi contribué, principalement chez les filles. Les élèves qui affirment ne pas avoir éprouvé d'inquiétude particulière à l'idée d'entrée au secondaire sont principalement des garçons. Pour ces derniers, l'école secondaire signifiait avoir « *plus de liberté* », « *plus de lousse* », se retrouver entre amis et connaître d'autres professeurs.
- g. En rétrospective, environ les trois quarts des élèves jugent que leur adaptation au mode de fonctionnement de l'école secondaire fut relativement rapide et, dans certains cas, moins difficile qu'imaginée. Ils estiment qu'ils sont bien acceptés dans leur école et que la réputation de leur école ne reflète pas correctement la réalité. Certes, plusieurs conviennent que les élèves sont « *excités* », qu'ils ne sont pas « *des anges* », qu'il y a de l'« *énervage* », mais ils s'attendaient à pire : les élèves « *écoeurent moins* » qu'attendu. Certains (principalement des garçons) affirment en effet n'avoir jamais, ou presque jamais, vu de violence, d'intimidation, de taxage, de menaces. Cependant, cette lecture est contredite par d'autres élèves qui, même s'ils disent ne pas en avoir été victimes, affirment avoir été témoins ou avoir entendu

été constitué de manière aléatoire vient néanmoins assuré, nous semble-t-il, un bon degré de validité externe.

⁴³ La moitié des élèves interviewés ont fait la totalité de leurs études primaires à la même école; 7 ont fréquenté deux écoles différentes et 3 sont allés dans trois écoles ou plus.

parler d'insultes, de batailles, de chicanes ou de vols. L'entrée au secondaire s'est toutefois avérée une expérience plus difficile pour environ le quart des élèves interviewés. Dans ce groupe composé d'un nombre presque équivalent de garçons et de filles, les élèves affirment en effet se faire (ou s'être fait) « *écoeurer* » ou « *traiter de noms* » – parfois même se faire « *bousculer* » ou « *donner des coups* » — par d'autres élèves depuis l'entrée au secondaire.

- h. L'entrée au secondaire représente également, pour bon nombre d'élèves, une période d'adaptation à des façons de se comporter en classe, à de nouvelles exigences scolaires qu'ils considèrent comme étant plus élevées qu'au primaire. Parmi les vingt élèves rencontrés, environ le tiers ont mentionné se « *faire sortir* » souvent ou à l'occasion de la classe ou avoir même risqué d'être renvoyés de l'école. Au moins l'un d'entre eux avait déjà doublé une année au secondaire, tandis que deux autres avaient dû faire un « pré-secondaire ». La crainte de « *doubler* » ou d'avoir à aller dans une classe particulière a été signalée par près du quart des élèves. Plusieurs estiment en effet devoir « *travailler plus fort* » sans quoi la poursuite de leurs études peut être compromise. Toutefois, pour la presque totalité des élèves rencontrés, la perspective d'un décrochage scolaire est pour ainsi dire absente de leurs propos. L'intention de poursuivre ses études pour « *avoir un bon travail* » semble partagée par la grande majorité d'entre eux. Ce qui n'empêche pas certains d'entre eux de douter des possibilités de poursuivre leurs études, considérant les efforts supplémentaires qu'ils devraient fournir pour améliorer leurs notes.
- i. Dans l'ensemble, les élèves apparaissent bien informés de la présence dans leur école de différents services où ils peuvent obtenir de l'aide. Ils disent pouvoir compter sur le soutien des intervenants lorsqu'ils se retrouvent dans des situations difficiles, même s'ils considèrent que ces derniers sont parfois surchargés. Environ le tiers des élèves rencontrés ont explicitement mentionné avoir consulté, soit le psychologue, soit le travailleur social, soit l'éducateur spécialisé, depuis leur entrée au secondaire. Le local-ressource est aussi un lieu où ils peuvent trouver des intervenants significatifs pour eux. Certains jeunes ont fréquenté ce local à plusieurs reprises.
- j. Quant aux relations avec les professeurs, les propos des élèves ne rendent pas compte de difficultés majeures. Les élèves ont, pour plus de la moitié d'entre eux, une appréciation générale plutôt positive de leurs professeurs, les qualifiant

d'« accessibles », « à l'écoute », « compréhensifs », « sympathiques », « smattes », « ben drôles », etc. Chez les autres, cette appréciation est plus mitigée. Toutefois, rares sont les élèves qui en tracent un portrait défavorable.

5.2 EXPÉRIENCE ET APPORT DE L'ANTRE-CLASSE

- a. Près de la moitié des élèves rencontrés ont commencé à fréquenter le local l'Antre-Classe dès la première ou la deuxième semaine de leurs cours de première secondaire, parfois même le premier jour. Près du tiers ont commencé à aller à l'Antre-Classe au cours du deuxième mois après leur entrée à l'école secondaire tandis que les autres se sont joints plus tard durant l'année. La très grande majorité des élèves expliquent les circonstances du début de leur fréquentation de l'Antre-Classe, soit par le fait qu'ils y ont été introduits par un ami, un cousin ou parce que des amis y allaient ou en parlaient, soit parce qu'ils ont été attirés par les activités ou « l'ambiance » qui se dégageait du local. Quelques-uns ont aussi choisi d'y aller parce qu'ils étaient « tannés » d'aller dîner à la cafétéria ou à la maison ou encore pour avoir accès aux petits déjeuners qui y sont offerts.
- b. De façon générale, les élèves rencontrés n'associent pas d'emblée l'Antre-Classe à un projet de prévention du décrochage scolaire même si certains disent être au courant de cet objectif. Quelques-uns précisent que même sans l'Antre-Classe, ils n'auraient pas décroché, mais estiment que le projet peut aider des personnes qui y songeraient.
- c. La totalité des jeunes voient l'Antre-Classe comme un lieu où ils peuvent se faire des amis et les y retrouver ainsi que côtoyer et connaître d'autres élèves même si ces derniers ne sont pas véritablement des amis. Ils disent que l'Antre-Classe est un « lieu d'amitiés », ou « tout le monde se connaît ».
- d. La chaleur, l'accueil, le respect entre les jeunes ressortent largement des propos de plus de la moitié des élèves. Ils soulignent par exemple que les élèves qui fréquentent l'Antre-Classe ne rejettent pas les nouveaux arrivants et les laissent s'exprimer et que même ceux qui fréquentent moins le local et y sont moins actifs demeurent bienvenus aux activités. Plusieurs (près du tiers) insistent sur l'entraide qui existe entre les jeunes (notamment pour les devoirs). Sans toujours préciser de quelle manière, ils disent se sentir soutenus par les autres. Ils ne se sentent pas isolés.

- e. Plusieurs élèves (un peu plus de la moitié) disent préférer l'Antre-Classe à la cafétéria ou aux corridors parce que c'est plus calme et moins bruyant, ils peuvent se parler, sans avoir besoin de crier et ils ne se font pas bousculer comme dans les corridors. Ils peuvent écouter la musique qu'ils veulent; ils y trouvent toujours quelque chose à faire au lieu de « *niaiser* » par exemple, parler, rire et s'amuser avec leurs amis, les autres élèves et l'animateur, s'asseoir dans les divans, relaxer, se détendre et se changer les idées entre deux cours. Ils estiment qu'ils ont là un espace de liberté et sentent qu'ils peuvent « *s'énerver* » tout en respectant certaines limites.
- f. Les élèves reconnaissent que l'Antre-Classe est un lieu sécuritaire même s'ils ne vivent pas eux-mêmes de situation d'intimidation. La notion de « sécurité » est comprise de façon large. Ceci ne signifie pas seulement être protégé de la violence physique ou psychologique, mais aussi se sentir à l'aise et moins gêné que s'ils étaient avec les plus grands. Certains soulignent qu'ils ont pu, à l'Antre-Classe, faire les fous sans être jugés par les autres, ou exprimer leur opinion sans recevoir des commentaires négatifs comme ce peut être le cas en-dehors du local. Ce qui les dérange a trait à certains types de relations : existence de cliques, des élèves qui ne sont pas ouverts à connaître de nouvelles personnes, des nouveaux « immatures », « énervés », « irrespectueux ».
- g. Tous les élèves reconnaissent le rôle central de l'animateur ou de l'animatrice. Ils estiment qu'il s'intéresse à eux, prend le temps de les écouter, de leur poser des questions, va vers eux s'il sent qu'ils vivent des difficultés, les connaît par leur nom, prend du temps pour les aider et les écouter même en-dehors des heures de l'Antre-Classe. Il leur accorde une valeur en tant qu'individu. Le rôle de l'animateur le plus souvent invoqué est celui d'aidant, de guide. En effet, les jeunes soulignent combien l'animateur est présent au jour le jour et les aide au quotidien, notamment en ce qui a trait à leurs « *relations sociales avec les autres* ». Ils estiment que l'animateur est bien placé pour les aider puisqu'il les connaît bien. Il est donc en mesure de trouver des solutions adaptées. Cette connaissance de l'un et l'autre se développe à travers des discussions informelles et les jeux auxquels l'animateur ou l'animatrice participe également.
- h. L'animateur est également perçu comme étant responsable de s'assurer qu'un bon climat règne dans l'Antre-Classe, c'est-à-dire de faire en sorte que chacun se sente à

l'aise, s'amuse et puisse participer aux activités, en plus de surveiller et d'assurer la discipline dans le local. Environ la moitié des élèves ont spécifié que l'animateur trouve un bon équilibre entre la liberté qui leur est laissée pour s'exprimer et « *s'énerver* » et le respect des règles. Pour un peu plus du tiers des élèves, l'organisation et l'animation d'activités font également partie des tâches de l'animateur ou l'animatrice.

- i. Lorsqu'ils parlent de l'Antre-Classe, bon nombre d'élèves (près du tiers) signalent également l'existence de règles que chacun doit respecter, par exemple, l'importance de demeurer poli et de respecter les autres, élèves et adultes, de faire attention au matériel et de faire des commentaires « *de façon constructive* », car la vie de groupe comporte aussi ses difficultés. Elle nécessite de faire des compromis lors de la prise de décisions et de savoir faire preuve d'ouverture envers les autres.
- j. Des élèves qui participent aux activités ont noté quelques-unes des caractéristiques qu'ils en apprécient. D'abord, ils trouvent que les activités sont accessibles en raison de leurs coûts limités et parce qu'elles sont ouvertes à tous les élèves. Il y a aussi une diversité dans les activités proposées. Environ la moitié des jeunes rencontrés s'impliquent significativement dans l'organisation de ces activités. Ils peuvent ainsi choisir ce qui leur plaît (au lieu de se faire imposer les choses), travailler à attirer d'autres jeunes et assurer la pérennité du local. Ils ressentent aussi de la satisfaction à voir le résultat de leur travail.
- k. L'Antre-Classe aide les élèves à aimer l'école. D'une part, c'est un lieu où ils décompressent et ont du plaisir pendant la journée, entre les cours. Certains y vont essentiellement pour cela. D'autre part, des jeunes disent que l'Antre-Classe les aide à « *s'intégrer* » : comprendre le fonctionnement de l'école, créer des liens avec les autres et mieux se connaître.
- l. Pour certains élèves, les débats et échanges les ont amenés à réfléchir à ce qu'ils vivaient et observaient autour d'eux (ex. troubles de l'alimentation, intimidation) ou à se rendre compte de leurs propres préjugés (ex. homosexualité). S'ils signalent à l'occasion que les activités leur ont permis de se découvrir ou de développer des talents ou des habiletés, cet aspect est moins présent dans leurs propos. La possibilité de discuter de tous les sujets, sans tabous, serait facilitée par le fait qu'ils se connaissent bien. Certains (environ le quart) notent également que l'Antre-Classe leur

a permis d'être moins gênés, d'être plus ouverts aux autres, de modifier certains comportements et de s'affirmer davantage.

- m. Une faible proportion estime ne pas avoir changé de comportements, acquis de nouvelles habiletés ou appris au cours des conférences des choses qu'ils ne savaient déjà même s'ils ont pu les trouver intéressantes.

Dans le cours des entretiens avec les élèves, nous leur avons demandé ce qu'ils auraient à dire à propos de l'Antre-Classe aux personnes qui prennent des décisions. « *Garder l'Antre-Classe* » est le message que l'ensemble des élèves voudrait leur transmettre en premier lieu. Leurs principaux arguments sont à l'effet que « *ça aide* », qu'il y a « *moins de problèmes dans l'école* », que « *c'est important d'avoir un animateur qui comprend* » et que « *les jeunes sont contents d'avoir un endroit où se sentir en sécurité et avoir réponse à ce qu'ils cherchent, c'est une place que les jeunes aiment et où ils peuvent relaxer* ».

Les élèves sont nombreux à souligner qu'il faudrait que les budgets soient augmentés pour avoir plus d'activités à l'extérieur de l'école. Dans l'une des quatre écoles, des élèves ont fait valoir la nécessité d'ajouter un deuxième animateur. Une certaine réorganisation de l'espace, soit pour avoir des endroits plus calmes avec davantage de divans, soit pour agrandir le local, est également souhaitée. D'autres ont signalé qu'il faudrait faciliter l'accès au local, celui-ci étant réduit dans certaines écoles en raison des portes verrouillées séparant la cafétéria du local Antre-Classe à l'heure du dîner.

5.3 CONCLUSION : LES EFFETS DE L'ANTRE-CLASSE SUR LES FACTEURS INFLUENÇANT LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Les constats présentés ci-dessus nous amènent à tenter un premier exercice d'interprétation des effets de l'Antre-Classe sur les dimensions considérées comme influençant le décrochage scolaire. Comme l'indique la recension des écrits exposée au chapitre 1, ces dimensions renvoient, entre autres, au sentiment d'appartenance, d'autonomie ou de compétence, ou encore à la valeur accordée à l'école. Considérant que certaines de ces dimensions sont explicitement stipulées dans les objectifs du projet

l'Antre-Classe, cet exercice sera aussi l'occasion de fournir des indications sur l'atteinte des objectifs formulés.

En ce qui concerne le sentiment d'appartenance, c'est-à-dire l'impression que l'étudiant a « d'être un membre significatif de la communauté de l'école, d'y être accepté et respecté, de s'y sentir inclus et de se définir par son lien à l'école »⁴⁴, il ressort clairement des propos des élèves rencontrés que l'Antre-Classe contribue au développement de ce sentiment, notamment en favorisant la création de liens positifs entre les jeunes. En effet, la totalité des élèves rencontrés ont noté que l'Antre-Classe était un lieu pour se faire des amis, les côtoyer et connaître d'autres personnes. De plus, plusieurs élèves ont souligné combien ces relations étaient établies dans un contexte accueillant, chaleureux et respectueux où ils se sentent soutenus par la présence des autres. C'est avant tout le plaisir « d'être ensemble » qu'ils expérimentent dans leur participation à des activités de l'Antre-Classe. C'est dans la construction même des relations avec les autres que la participation aux activités et à leur organisation prend son sens.

L'Antre-Classe semble aussi contribuer à la création de liens positifs avec le personnel de l'école, autre élément central du sentiment d'appartenance. En témoigne la place importante que prennent les rapports avec l'animateur ou l'animatrice dans les propos des élèves rencontrés. Selon les élèves, l'animateur ou l'animatrice les connaît bien, il est respectueux de chacun, il s'intéresse à eux en tant qu'individu et prend réellement à cœur son travail. C'est avant tout ce rôle d'aidant et de guide qu'ils apprécient. En effet, même si plusieurs élèves estiment qu'ils pourraient consulter l'animateur s'ils vivaient des difficultés particulières, c'est sur son rôle d'accompagnant au quotidien qu'ils insistent davantage. La création de liens avec d'autres adultes de l'école ou de la communauté a été moins souvent relevée quoique certains jeunes ont dit que l'Antre-Classe leur a permis de rencontrer diverses personnes qui ont contribué à leur apporter une meilleure connaissance des services ou des ressources à leur disposition, ou encore à leur apporter des éléments de réflexion notamment en ce qui concerne les possibilités et les choix de carrière. Certains élèves ont aussi mentionné que l'Antre-Classe leur a permis de

⁴⁴ Traduction libre de Voelk (1996): « [...] feelings that one is a significant member of the school community, is accepted and respected in school, has a sense of inclusion in school, and includes school as part of one's self-definition. » (p. 762)

modifier certains comportements, d'atténuer des tensions avec des professeurs, de mieux gérer des conflits avec d'autres élèves et parfois aussi de mieux comprendre le fonctionnement de l'école.

Outre le sentiment d'appartenance, le sentiment d'autonomie, c'est-à-dire à la possibilité pour l'élève d'exercer des choix dans le cadre de sa vie scolaire, est également considéré comme un facteur qui influence le décrochage scolaire. Sur la base des propos des jeunes, nous pouvons conclure que le projet Antre-Classe vient favoriser son développement. En effet, les jeunes ont rappelé à plusieurs reprises combien ils appréciaient la liberté dont ils jouissent à l'Antre-Classe. Pour ces derniers, cela ne signifie pas une absence de règles, notamment en ce qui concerne les façons d'interagir. Celles-ci sont bien présentes et elles sont vues par les jeunes comme une nécessité. Ce sentiment d'autonomie est davantage lié à la possibilité de prendre part au projet l'Antre-Classe selon les modalités qui leur conviennent. Certains y voient la possibilité de s'impliquer directement et activement dans l'organisation des activités alors que d'autres apprécient le fait qu'ils puissent simplement venir s'asseoir au local pour discuter, y trouvant là un endroit où ils ont l'impression d'exercer leur choix. Pouvoir aller à l'Antre-Classe, participer aux activités organisées ou s'y « relaxer » en compagnie d'amis viendraient agrémenter leur journée d'école.

À la lumière des propos recueillis auprès des jeunes, la contribution de l'Antre-Classe au développement du sentiment de compétence et d'estime de soi doit aussi être signalée. Même si cette contribution apparaît moins forte que dans le cas du développement du sentiment d'appartenance, au moins la moitié des élèves rencontrés ont exprimé, de manière explicite, que les discussions et les activités qui se tiennent à l'Antre-Classe ont été des occasions d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés ou de se découvrir de nouveaux intérêts. En outre, la participation à des comités les a amenés à mieux structurer leurs idées et à leur donner confiance en leurs propres capacités, les aidant par exemple à être plus à l'aise en classe, que ce soit pour poser des questions ou lors d'exposés oraux.

Quant à la valeur accordée à l'école et à ses retombées que les écrits recensés ont également associée au décrochage scolaire, il apparaît plus difficile d'apprécier la contribution de l'Antre-Classe. Si les jeunes s'entendent pour dire que l'Antre-Classe vient agrémenter leur journée à l'école, et que l'animateur ou l'animatrice les encourage à poursuivre leurs études, peu d'entre eux ont spécifié que leur intérêt par rapport aux études en avait été modifié.

Bien qu'il ne soit pas explicitement traité dans les écrits sur le décrochage scolaire que nous avons recensés, le développement d'un sentiment de sécurité apparaît aussi une contribution non négligeable du projet l'Antre-Classe. Quelques élèves ont en effet fait remarquer que le local Antre-Classe était un endroit sécuritaire où ils n'étaient pas confrontés à des jeunes qui pouvaient faire preuve de violence envers eux. De façon plus générale, l'Antre-Classe permettrait aux plus jeunes de l'école de se retrouver entre eux, ce qui est moins intimidant que de côtoyer les élèves de deuxième cycle. L'ambiance qui y règne ferait en sorte que les élèves se sentent libres d'exprimer leurs opinions sans craindre de faire rire de soi. Le climat de confiance constitue un élément sécurisant qui facilite l'exploration de nouvelles activités (théâtre, improvisation, etc.) ou la discussion de différents sujets (par exemple, la sexualité).

Les dimensions discutées plus haut renvoient principalement à trois des cinq grands objectifs explicitement associés au projet l'Antre-Classe, soit l'objectif 1 intitulé *Développer dans l'école, un milieu de vie favorisant le bien-être des élèves*, l'objectif 2 intitulé *Stimuler la création de liens positifs entre les jeunes et avec des adultes* et l'objectif 3 *Favoriser le développement d'habiletés sociales et d'organisation*⁴⁵. Les propos des jeunes nous portent à croire qu'en regard de ces deux objectifs, les ressources humaines et financières investies dans le cadre du projet l'Antre-Classe ont une portée considérable, plus particulièrement dans le cas des deux premiers objectifs.

Par contre, les propos des jeunes entourant le projet Antre-Classe et ses apports n'ont touché que de manière accessoire les deux autres objectifs, soit l'objectif 4 *Sensibiliser*

⁴⁵ Pour une représentation graphique des objectifs et des sous-objectifs du projet Antre-Classe, voir l'Annexe 1.

les élèves à l'adoption de choix de vie sains et l'objectif 5 Réduire, chez les élèves, les inégalités économiques et socioculturelles. Bien que des élèves aient parlé des connaissances acquises concernant l'environnement, la santé, la sexualité et la carrière, ces éléments ont, de façon générale, occupé une place secondaire dans leur discours. L'expérimentation de nouvelles activités (comme la préparation du compost), les discussions autour d'un sujet avec la participation active des élèves et l'ambiance respectueuse qui règne à l'Antre-Classe semblent toutefois contribuer à favoriser l'acquisition des connaissances et, sinon l'adoption de nouveaux comportements, du moins la modification de certaines attitudes.

L'objectif 5, *Réduire, chez les élèves, les inégalités sociales et socioculturelles*, peut faire l'objet d'une interprétation similaire. Quelques jeunes ont souligné combien les activités proposées demeuraient accessibles d'un point de vue monétaire, contrairement aux activités qui peuvent être proposées à l'école ou ailleurs. Certains ont aussi raconté avoir découvert des ressources existantes dans la communauté. Encore une fois, ces éléments ne constituent pas l'essentiel des propos des élèves rencontrés. C'est avant tout sur les relations qui ont cours dans le cadre de leur participation à l'Antre-Classe – que ce soit avec les autres jeunes ou avec l'animateur ou l'animatrice – que les élèves rencontrés ont insisté. L'importance accordée à ces relations n'est peut-être pas sans lien avec les difficultés que plusieurs élèves ont éprouvé, ou éprouvent encore, dans leur parcours scolaire. Il importe en effet de rappeler que l'Antre-Classe n'attire pas que des jeunes pour qui l'école ne présente pas de difficultés particulières, mais également des élèves pour qui la poursuite des études s'avère une expérience nettement plus difficile, que ce soit en raison de difficultés de nature relationnelle ou académique.

BIBLIOGRAPHIE

BLANCHARD, Céline, *et al.*, « Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXX, no 1, 2004, p. 105 à 123.

BROWN, Randall Anthony, *The Influence of Extracurricular Activity Participation upon Youth Problem Behavior : School Connection as a Mediator*, Thèse de doctorat, Université de Californie, 1999, 177 p.

BROWN, Randall et William P. EVANS, « Extracurricular Activity and Ethnicity. Creating Greater School Connection Among Diverse Student Populations », *Urban Education*, vol. 37, no 1, janvier 2002, p. 41-58.

CERTO, Janine L., Kathleen M. CAULEY et Carl CHAFIN, « Students' Perspectives on Their High School Experience », *Adolescence*, hiver 2003, vol. 38, no 152, p. 705-724.

CHOUINARD, Roch, Caroline PLOUFFE et Normand ROY, « Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXX, no 1, 2004, p. 143 à 162.

DANIELS, Erika et Mark ARAPOSTATHIS, « What Do They Really Want ? », *Urban Education*, janvier 2005, vol. 40, no 1, p. 34 à 59.

DECI, Edward L. et Richard M. RYAN, « Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions », *Contemporary Educational Psychology*, 2000, 25, p. 54 à 67.

DECI, Edward L. et Richard M. RYAN, *Intrinsic Motival and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum, 1985, 371 p.

Développement des ressources humaines Canada. *Le décrochage scolaire: définitions et coûts*, Direction générale de la recherche appliquée, octobre 2000, 65 p.

FINN, Jeremy D., « Withdrawing From School », *Review of Educational Research*, été 1989, vol. 59, no 2, p.117-142.

GALAND, Benoît, « Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXX, no 1, 2004, p. 125-142.

GARCIA-REID, Pauline, Robert J. REID et N. Andrew PETERSON, « School Engagement Among Latino Youth in an Urban Middle school Context : Valuing the Role of Social Support », *Education and Urban Society*, vol. 37, no 3, mai 2005, p. 257 à 275.

HONORA, Detris, « Urban African American Adolescents and School Identification », *Urban Education*, vol. 38, no 1, 2003, p. 58-76.

JANOSZ, Michel, *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal, 1996.

JANOSZ, Michel et Marc-André DENIGER (dir.), *Évaluation de programmes de prévention de décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés (1998-2000)*. Rapport synthèse de recherche, Montréal, juin 2001, 174 p.

JONSON-REID, Melissa *et al.* « Academic Self-Efficacy among African American Youths : Implications for School Social Work Practice », *Children and Schools*, vol. 27, no1, janvier 2005, p. 5 à 14.

LANGEVIN, Louise (dir.), *L'abandon scolaire*, Les Éditions Logiques, Montréal, 1999, 379 p.

LARESCO, *Le décrochage scolaire dans la Commission scolaire de Rouyn-Noranda*, en collaboration avec le Centre ressources jeunesse de l'Abitibi-Témiscamingue, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, mai 2005, 64 p.

LEE, Valerie E. et David T. BURKAM, « Dropping Out of High School : The Role of School Organization and Structure », *American Educational Research Journal*, été 2003, vol. 40, no 2, p. 353-393.

MAHONEY, Joseph L., « School Extracurricular Activity Participation as a Moderator in the Development of Antisocial Patterns », *Child Development*, mars-avril 2000, vol. 71, no 2, p. 502 à 516.

MAHONEY, Joseph L. et Robert B. CAIRNS, « Do Extracurricular Activities Protect Against Early School Dropout ? », *Developmental Psychology*, 1997, no 33, p. 241 à 253.

MAU, Rosalind Y., « The Validity and Devolution of a Concept : Student Alienation », *Adolescence*, 1992, vol. 27, édition 107, p. 731 à 741.

Ministère de l'Éducation, « Abandon scolaire et décrochage : les concepts », *Bulletin statistique de l'éducation*, no 25, mars 2003, 7 p.

Ministère de l'Éducation (b), *Chantier sur la réussite des garçons*. Journée d'étude : un outil pour amorcer la réflexion, Québec, 10 avril 2003, 47 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Portrait statistique de l'éducation l'éducation 2006 – Région administrative de la Capitale-Nationale*, Québec, 2006, 70 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Indicateurs de l'éducation – Édition 2007*, Québec, 2007, 131 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *La réussite scolaire des garçons et des filles : l'influence du milieu socioéconomique. Analyse exploratoire*, Québec, 2005, 26 p.

RYAN, Richard M. et Edward L. Deci, « Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions », *Contemporary Educational Psychology*, 2000, 25, p. 24 à 67.

SAUDERS, Jeanne, *et al.* « Gender Differences in Self-Perceptions and Academic Outcomes : A Study of African American High School Students », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 33, no 1, février 2004, p. 81 à 90.

SAINT-AMAND, Jean-Claude, *Les pratiques de raccrochage et la réussite scolaire*, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, 3, p. 1-8.

SOMERS, Cheryl L. et Monte PILIAWSKY, « Drop-Out Prevention Among Urban, African American Adolescents : Program Evaluation and Practical Implications », *Prevention School Failure*, vol. 48, no 3, printemps 2004, p. 17 à 22.

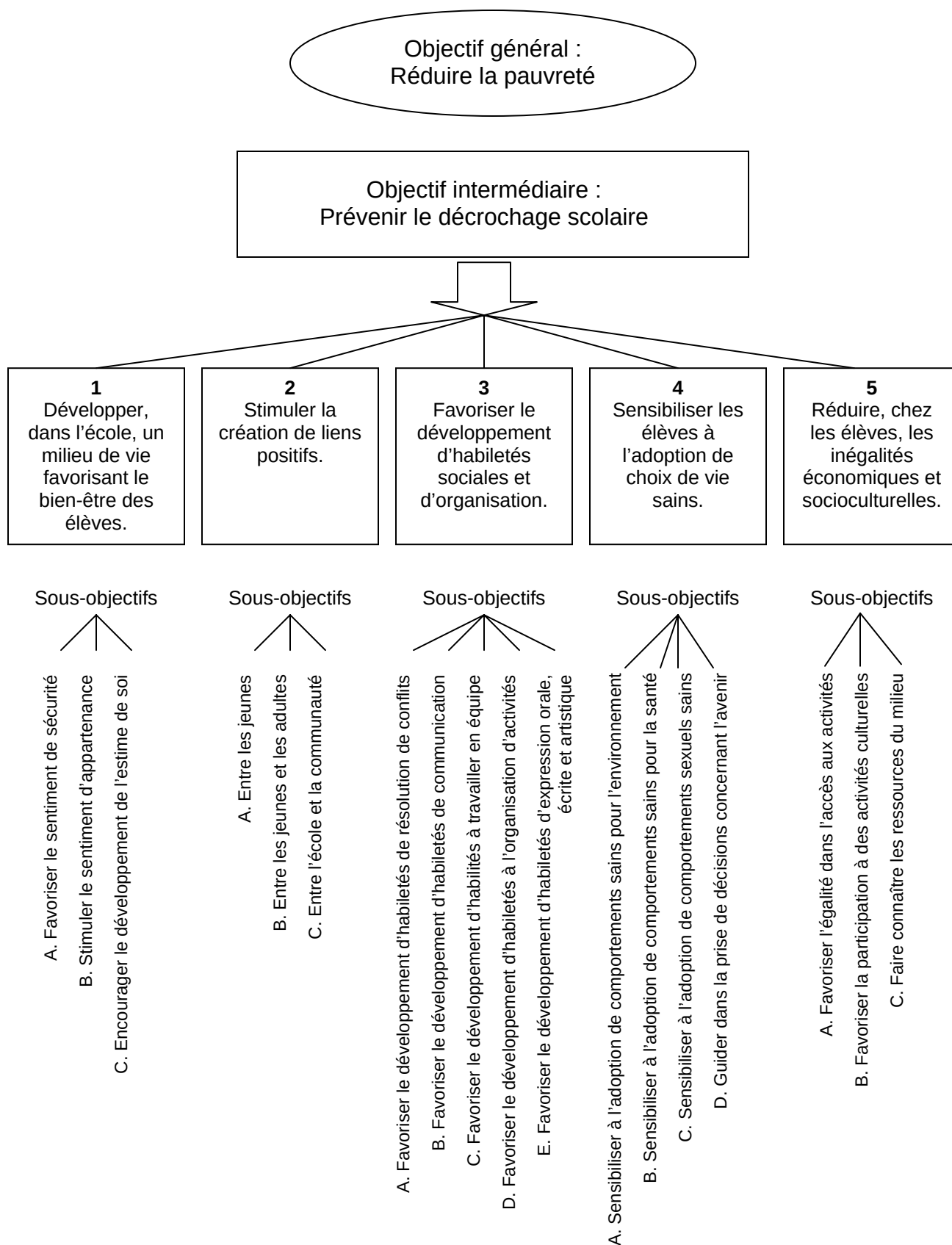
VALLERAND, Robert J., Michelle S. FORTIER et Frédéric GUAY, « Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting : Toward a Motivational Model of High School Dropout », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 72, no 5, 1997, p. 1161 à 1176.

VALLERAND, Robert J., « La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs », dans *Introduction à la psychologie de la motivation*, Éditions Études Vivantes, Québec, 1993, 674 p.

VOELKL, Kristin E., « Measuring Students' Identification With School », *Educational and Psychological Measurement*, vol. 56, no 5, octobre 1996, p. 760 à 770.

ANNEXES

Annexe 1. **Représentation graphique des objectifs de l'Antre-Classe**



Annexe 2.
Schéma d'entrevue
ÉVALUATION DU PROJET ANTRE-CLASSE

GUIDE POUR LA CONDUITE DES ENTRETIENS AVEC LES ÉLÈVES

I. Préalable à l'entretien

- Rappeler à l'étudiant que la rencontre se passe dans le cadre d'une démarche d'évaluation du projet Antre-Classe et qu'une partie importante de cette évaluation vise à connaître ce qu'en pensent les étudiants et les étudiantes qui ont fréquenté le local et qui ont participé aux activités. Préciser le temps prévu pour l'entretien et le mode de fonctionnement. Rappeler notamment qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, que l'entrevue commencera par quelques questions sur le rapport qu'entretient l'élève avec l'école pour ensuite passer aux questions sur l'Antre-Classe et que les questions seront générales au départ et plus précises par la suite si besoin il y a.
- Signature du formulaire de consentement et remise par l'étudiant du formulaire signé par les parents (s'assurer que l'étudiant a bien compris le contenu du formulaire, notamment sa participation volontaire et la question de la confidentialité).

II. Structure de l'entretien

- 1. Le primaire et l'entrée au secondaire*
- 2. Le rapport aux études et à leur école*
- 3. L'« expérience » de l'Antre-Classe*
- 4. L'apport de l'Antre-Classe*
- 5. Antre-Classe et le décrochage scolaire*
- 6. La pertinence perçue et les changements proposés*
- 7. Fin de l'entretien*

1. LE PRIMAIRE ET L'ENTRÉE AU SECONDAIRE

- J'aimerais que tu me racontes comment c'était pour toi l'école au primaire.

Laissez à l'élève le temps de développer son idée. Intervenir que pour l'amener à préciser sa pensée

- À quelle(s) écoles as-tu fait ton primaire?

- À la fin de ton primaire, comment tu te sentais par rapport à l'idée d'entrer au secondaire?
(hâte, inquiétude, expression de ce sentiment avec parents, amis, frères ou sœurs)

- Maintenant, j'aimerais qu'on parle de ton secondaire. Tu avais quel âge quand t'es entré au secondaire? C'était en quelle année?

- Peux-tu me dire comment ça s'est passé, te rappelles-tu de ta première impression? (*choc, à l'aise rapidement, correspondance avec l'idée qu'il s'était faite du secondaire, confrontation à des choses auxquelles il ne s'attendait pas?*)

2. LE RAPPORT AUX ÉTUDES ET À LEUR ÉCOLE

- Comment tu décrirais le climat (ambiance) de ton école? (*intimidation, menaces, présence de gangs, etc.*)

- Comment te décrirais-tu en tant qu'élève à l'école (dans la classe); quel genre de personne es-tu à l'école? (*studieux, participation en classe -- pose des questions, écoute--, manque des cours, intimidation, retenues, etc.*)

- As-tu l'impression que tu es bien accepté dans l'école? (*respecté, rejeté, idée que le personnel de l'école (prof et autres) et les autres élèves se font de lui*)

- Les professeurs, comment tu les trouves? (*accessibles, écoute, prise en considération de son point de vue*)

- Comment envisages-tu la poursuite de tes études?

- Est-ce qu'on t'encourage à poursuivre tes études? (*soutien des parents ou autres*)

3. L'« EXPÉRIENCE » DE L'ANTRE-CLASSE

- Maintenant on va se concentrer plus sur Antre-Classe, j'aimerais que tu me racontes ce que tu vis à l'Antre-Classe, ce que ça représente pour toi. Tu peux commencer par où tu veux. *Laissez à l'élève le temps de développer son idée. Si l'élève décrit ce qu'il fait, ses activités, essayer d'approfondir en posant des questions telles que : qu'est-ce que t'aimes là-dedans, qu'est-ce qui t'accroches, qu'est-ce que t'apprécies le plus, qu'est-ce que tu en retires? Essayer de préciser en quoi les activités lui ont permis de vivre des choses qu'il considère importantes (agréables ou plus difficiles) et qui ont été marquantes pour lui; (ex : sentir que les autres élèves peuvent l'aider ou qu'il peut aider les autres; être amené à réviser sa position ou à l'affirmer plus fortement; sentir que l'on peut avoir confiance, etc.) ?*

- Ces choses là que tu vis, est-ce que tu les considères uniques à Antre-Classe?

- C'était quand la première fois que tu es allé à Antre-Classe? Qu'est-ce qui t'a amené à y aller? (*ex. curiosité, d'autres y aillaient, etc.*). Au début, est-ce que tu y allais souvent? (*nb. de fois par semaine, moments de la journée*). Maintenant, est-ce que tu y vas aussi souvent?

- Il y a toujours un(e) animateur(trice) dans le local. Veux-tu me décrire dans tes mots, le travail qu'il fait? (*relations avec lui et les autres élèves, façons d'intervenir, etc.*)

4. L'APPORT DE L'ANTRE-CLASSE

- Selon toi, y a-t-il des choses que tu as vécues à l'Antre-Classe qui peuvent t'être utiles [te servir] en-dehors de l'Antre-Classe ? *Laissez à l'élève le temps de développer son idée.*

[Autre formulation possible. Est-ce qu'il y a des choses dans ta vie que l'Antre-Classe t'as amené à vouloir changer?]

Essayer de voir en quoi il associe son expérience d'Antre-Classe au développement :

- *d'un sentiment de sécurité, de bien-être*
- *de liens étroits avec d'autres personnes (élèves, adultes)*
- *de diverses habiletés exprimer son point de vue, travailler en équipe, organiser des activités, respecter les règlements, prendre en considération les points de vue différents, mieux faire face à diverses formes d'intimidation et de manque de respect, etc.)*
- *de préoccupations par rapport à l'environnement, à sa santé, etc.*

5. ANTRE-CLASSE ET LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

- Ceux qui ont développé Antre-Classe le conçoivent comme quelque chose qui peut aider à prévenir le décrochage scolaire. J'aimerais savoir ce que tu en penses?

Sous-question si nécessaire. Est-ce qu'il y a d'autres services ou d'autres personnes dans l'école qui peuvent aider les étudiants qui ont de la misère à garder un intérêt pour l'école? Toi-même, as-tu déjà utilisé ces services-là?

6. LA PERTINENCE PERÇUE

- Si tu regardes ce que tu as vécu à Antre-Classe, les activités qui sont proposées et celles auxquelles tu as participé, considères-tu que c'est important d'avoir un local comme Antre-Classe dans une école?

- Penses-tu que ton point de vue sur Antre-Classe est partagé par les autres, comme les professeurs, tes parents?

- Si tu avais à parler d'Antre-Classe aux plus élèves, à ceux qui entrent au secondaire comment tu leur parlerais d'Antre-Classe ? [Comment tu leur décrirais ce qu'ils peuvent y trouver? Selon toi, Antre-Classe est le plus utile pour quels types d'élèves?]

- Si tu avais à parler d'Antre-Classe aux personnes qui prennent des décisions sur l'avenir d'Antre-Classe, qu'est-ce que tu leur dirais ? (points positifs, changements à apporter).

7. FIN DE L'ENTRETIEN

- Invitation à ajouter des éléments qui n'ont pas été abordés au cours de l'échange.
- Remerciements

Annexe 3.
A. Formulaire de consentement pour l'élève

Titre de la recherche : **Évaluation de l'Antre-Classe, le point de vue des élèves**

1. La recherche permettra :
- a) d'évaluer les retombées de l'Antre-Classe;
 - b) d'améliorer les activités et les interventions à l'Antre-Classe.

Je comprends que, plus particulièrement, on veut connaître le point de vue des élèves sur l'Antre-Classe. On veut savoir ce que qu'ils y vivent, les liens qu'ils créent avec l'animateur et les autres élèves et ce que l'Antre-Classe leur a apporté.

2. Au total, vingt élèves des quatre écoles où le projet a cours sont rencontrés individuellement. Chaque rencontre dure environ 1h30. Elle est enregistrée sur bande audio à moins que je ne le refuse.
3. Pendant la rencontre, je peux refuser de répondre à certaines questions. Je peux aussi terminer la rencontre au moment où je le souhaite.
4. Mes informations restent confidentielles. Seuls les chercheurs ont accès aux enregistrements et aux transcriptions (comptes-rendus) de ce que j'ai dit au cours de la rencontre. Les coordonnateurs et les animateurs du projet de l'Antre-Classe ne peuvent pas écouter les enregistrements ou lire les transcriptions.
5. Je pourrai obtenir une copie du rapport final si je le souhaite. Dans le rapport, des noms fictifs seront utilisés de façon à ce que personne ne puisse être identifié.

La personne responsable de la recherche est madame Yolande Pelchat, professeure associée au Département d'anthropologie de l'Université Laval et chercheure au CSSS de la Vieille-Capitale (tél. 681-8787, poste 3811). Les données recueillies font aussi partie d'un projet de mémoire réalisé par Annie Goupil, étudiante à la maîtrise à l'École nationale d'administration publique (ENAP).

En cas de plainte, je peux m'adresser à madame Johanne Isabelle, Commissaire locale aux plaintes et à la qualité des services (CSSS de la Vieille-Capitale, tél. 529-4777).

Je soussigné/e _____ accepte librement de participer à la recherche

J'accepte que la rencontre soit enregistrée : Oui _____ Non _____

Signature du participant/e : _____

Signature du chercheur/e : _____

Lu et signé le : _____

Annexe 3.
B. Formulaire de consentement pour les parents

Titre de la recherche : **Évaluation de l'Antre-Classe, le point de vue des élèves**

Le but et les modalités de la recherche sont les suivants :

1. La recherche permettra a) d'évaluer les retombées de l'Antre-Classe; b) d'apporter des éléments de réflexion aux coordonnateurs et animateurs du projet pour en améliorer le contenu. Plus particulièrement, on veut connaître le point de vue des élèves sur l'Antre-Classe, ce qu'ils y vivent, les liens qu'ils créent avec l'animateur et les autres élèves et l'influence de l'Antre-Classe sur leur sentiment d'appartenance à l'école, leur parcours scolaire, et la poursuite de leurs études.
2. Au total, vingt élèves des quatre écoles où le projet a cours sont rencontrés individuellement. Chaque rencontre dure environ 1h30 et est enregistrée sur bande audio à moins que l'élève ne le refuse.
3. Les entretiens peuvent être menés à l'heure du dîner, pendant les cours ou après les classes selon le choix qui convient aux élèves et à leurs parents.
4. Pendant l'entretien, l'élève peut refuser de répondre à certaines questions. Il peut aussi terminer la rencontre au moment où il le souhaite.
5. Les informations recueillies sont confidentielles et seuls les membres de l'équipe de recherche ont accès aux enregistrements et aux transcriptions de l'entretien.
6. Les parents et élèves pourront obtenir copie du rapport final s'ils le souhaitent. Dans le rapport, des noms fictifs seront utilisés de façon à ce que personne ne puisse être identifié.

La personne responsable de la recherche est madame Yolande Pelchat, professeure associée au Département d'anthropologie de l'Université Laval et chercheure au CSSS de la Vieille-Capitale (tél. 681-8787, poste 3811). Les données recueillies font aussi partie d'un projet de mémoire réalisé par Annie Goupil, étudiante à la maîtrise à l'École nationale d'administration publique (ENAP). Toute plainte ou information peut être adressée à madame Johanne Isabelle, Commissaire locale aux plaintes et à la qualité des services (CSSS de la Vieille-Capitale, tél. 529-4777).

Je soussigné/e _____ accepte librement que mon enfant, _____ participe à la recherche.

J'accepte que l'entretien se déroule : Pendant les heures de cours : Oui ____ Non ____
À l'heure du dîner : Oui ____ Non ____
Après les cours : Oui ____ Non ____

(Veuillez noter qu'il se peut que la rencontre à l'heure du dîner déborde légèrement sur la période des cours.)

Signature du parent : _____ Lu et signé le : _____

Annexe 4.
Liste détaillée des activités réalisées dans les différentes écoles en 2006-2007

- 1) Comités de planification d'activités et Assemblées des jeunes
- 2) Ateliers et activités de sensibilisation
Anorexie (Maison l'Éclaircie), homosexualité et homophobie, VIRAJ, gestion des conflits et contrat d'engagement, intervenants junior (homophobie, drogue et alcool, VIRAJ, suicide), quiz sur l'homophobie, tatouage et piercing, nutrition, bronzage, atelier « Bien dans sa tête, bien dans sa peau », les dessous de la mode, atelier Innamoramento sur les relations amoureuses et l'amitié chez les élèves, environnement, perspectives d'avenir, activité sur l'emploi « Au travail avec mes parents », cuisine, dégustation et nutrition, concours boîte à lunch écolo, visionnement de films sur des thématiques particulières, Ados-solidaires : réflexion sur le bénévolat, etc.
- 3) Activités artistiques à l'école et cours de langue étrangère
Cours d'espagnol, improvisation, mime, théâtre, création vidéo, danse, bricolage, fabrication bijoux, fabrication d'une affiche dans le cadre de la semaine interculturelle, peinture sur céramique EVB, fabrication de chandelles, etc.
- 4) Sports et jeux à l'école
Basket-ball, ping-pong, tournoi de ping-pong, d'échecs, de babyfoot, quilles, jeux vidéo, tapis de danse, etc.
- 5) Fêtes et activités thématiques
Halloween, Noël, Saint-Valentin, Pâques, dîner d'ouverture, dîner avec les anciens, midi-hawaïen, midi-africain, etc.
- 6) Participation à des projets-écoles
Génies en herbe avec les profs, kiosque sur l'entraide et le bénévolat, participation au spectacle de fin d'année, etc.
- 7) Sorties récréatives à l'extérieur
Cueillette de pommes, Mont Tourbillon, cabane à sucre, cinéma, bibliothèque, randonnée en calèche, sorties-récompenses (cinéma, etc.), camp, etc.
- 8) Activités de bénévolat à l'extérieur de l'école
Bénévolat auprès de personnes âgées, vestiaire pendant l'assemblée annuelle de la caisse populaire, ramassage de feuilles dans le quartier, nettoyage autour de l'école, etc.

Annexe 5.
Tableaux sur la fréquentation

Tableau 4.
Moyenne quotidienne des fréquentations de l'Antre-Classe¹ par période (matin, midi, soir) et par école,
selon le sexe et le niveau scolaire (novembre 2006 à avril 2007)

		Cardinal-Roy			Vanier			Roc-Amadour			Perrault			Total (4 écoles)			Moyenne ³		
		M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
Matin ²	Sec. 1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,5	4,6	8,1	2,9	1,0	3,8	6,4	5,5	11,9	-	-	-
	Sec. 2	1,0	2,0	3,0	0,0	0,0	0,0	3,5	6,9	10,4	6,0	1,0	7,0	10,6	9,9	20,5	-	-	-
	Autres	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,8	2,4	7,2	0,0	0,0	0,0	4,8	2,4	7,2	-	-	-
	Total	1,0	2,0	3,0	0,0	0,0	0,0	11,8	13,9	25,7	8,9	2,0	10,9	21,7	17,9	39,6	-	-	-
Midi	Sec. 1	1,9	0,7	2,7	6,4	10,2	16,6	6,6	8,1	14,8	4,1	3,1	7,2	19,1	22,1	41,2	4,7	5,4	10,1
	Sec. 2	2,4	5,7	8,1	0,3	1,2	1,5	4,3	11,1	15,5	12,9	1,5	14,4	20,0	19,5	39,5	5,0	4,9	9,9
	Autres	0,2	0,2	0,5	0,0	0,0	0,0	3,4	1,7	5,0	0,0	0,0	0,0	3,6	1,9	5,5	0,9	0,5	1,4
	Total	4,6	6,7	11,2	6,8	11,3	18,1	14,3	20,9	35,3	17,0	4,5	21,6	42,7	43,5	86,2	10,6	10,8	21,4
Soir	Sec. 1	1,3	1,0	2,3	1,2	3,7	4,8	0,2	0,9	1,2	0,6	1,9	2,6	3,4	7,6	10,9	0,1	1,8	2,8
	Sec. 2	1,4	3,0	4,4	0,0	0,4	0,4	2,2	2,6	4,8	1,4	0,6	2,0	5,0	6,6	11,6	1,2	1,8	3,0
	Autres	0,2	0,1	0,3	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	0,3	0,0	0,0	0,0	0,3	0,3	0,6	0,1	0,1	0,1
	Total	2,9	4,1	7,0	1,2	4,0	5,3	2,5	3,8	6,2	2,1	2,5	4,6	8,7	14,5	23,1	2,3	3,7	5,9

¹La moyenne quotidienne correspond au nombre total de fréquentations pour une période donnée (matin, midi, soir) divisé par le nombre de périodes d'ouverture de l'Antre-Classe pour cette période. Par exemple, l'Antre-Classe de Cardinal-Roy a cumulé 1012 fréquentations le midi (de novembre 2006 à avril 2007) pour un total de 90 ouvertures du local. Le local Antre-Classe y accueillait donc en moyenne 11,2 élèves à chaque midi (1012 divisé par 90).

² À noter que l'Antre-Classe de l'École Vanier n'ouvre jamais le matin. Quant à celui de Cardinal-Roy, il n'a ouvert que 2 matins de novembre 2006 à avril 2007.

³La moyenne correspond au nombre total de fréquentations (4 écoles réunies) de l'Antre-Classe pendant une période donnée (matin, midi, soir) divisé par le nombre total d'ouvertures du local pour cette période (4 écoles réunies). Compte tenu que dans deux écoles (Cardinal-Roy et Vanier), le local Antre-Classe n'est jamais ou pratiquement jamais ouvert le matin, nous n'avons pas calculé la moyenne pour cette période.

Tableau 5.
Total et moyenne quotidienne des fréquentations et proportion d'élèves
fréquentant l'Antre-Classe le midi, par école, selon le sexe et le niveau scolaire (novembre 2006 à avril 2007)

		Cardinal-Roy			Vanier			Roc-Amadour			Perrault			Total (4 écoles) ³			Moyenne ⁴		
		M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
Total de fréquentations (novembre 2006 à avril 2007)	Sec. 1	175	64	239	522	824	1346	555	684	1239	345	258	603	1597	1830	3427	399,3	457,5	856,8
	Sec. 2	217	515	732	28	95	123	365	936	1301	1086	123	1209	1696	1669	3365	424,0	417,3	841,3
	Autres	20	21	41	0	0	0	284	139	423	0	0	0	304	160	464	76,0	40,0	116,0
	Total	412	600	1012	550	919	1469	1204	1759	2963	1431	381	1812	3597	3659	7256	899,3	914,8	1814,0
Nombre de midis ouverts				90			81			84			84			339			84,8
Moyenne quotidienne des fréquentations le midi ¹	Sec. 1	1,9	0,7	2,7	6,4	10,2	16,6	6,6	8,1	14,8	4,1	3,1	7,2	19,1	22,1	41,2	4,7	5,4	10,1
	Sec. 2	2,4	5,7	8,1	0,3	1,2	1,5	4,3	11,1	15,5	12,9	1,5	14,4	20,0	19,5	39,5	5,0	4,9	9,9
	Autres	0,2	0,2	0,5	0,0	0,0	0,0	3,4	1,7	5,0	0,0	0,0	0,0	3,6	1,9	5,5	0,9	0,5	1,4
	Total	4,6	6,7	11,2	6,8	11,3	18,1	14,3	20,9	35,3	17,0	4,5	21,6	42,7	43,5	86,2	10,6	10,8	21,4
Nombre total d'élèves inscrits	Sec. 1	26	20	46	42	47	89	86	62	148	70	48	118	224	177	401	56,0	44,3	100,3
	Sec. 2	41	32	73	52	39	91	70	83	153	82	44	126	245	198	443	61,3	49,5	110,8
	Autres	35	16	51	0	0	0	56	29	85	11	4	15	102	49	151	25,5	12,3	37,8
	Total	102	68	170	94	86	180	212	174	387	163	96	259	571	424	996	142,8	106,0	249,0
Proportion d'élèves fréquentant l'Antre-Classe le midi ²	Sec. 1	7,5%	3,6%	5,8%	15,3%	21,6%	18,7%	7,7%	13,1%	10,0%	5,9%	6,4%	6,1%	8,5%	12,5%	10,3%	8,4%	12,2%	10,1%
	Sec. 2	5,9%	17,9%	11,1%	0,7%	3,0%	1,7%	6,2%	13,4%	10,1%	15,8%	3,3%	11,4%	8,2%	9,8%	8,9%	8,2%	9,9%	9,0%
	Autres	0,6%	1,5%	0,9%	-	-	-	6,0%	5,7%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	3,5%	3,9%	3,6%	3,5%	3,9%	3,6%
	Total	4,5%	9,8%	6,6%	7,2%	13,2%	10,1%	6,8%	12,0%	9,1%	10,5%	4,7%	8,3%	7,5%	10,3%	8,7%	7,4%	10,2%	8,6%

¹La moyenne quotidienne des fréquentations correspond au nombre total de fréquentations le midi divisé par le nombre de périodes d'ouverture de l'Antre-Classe le midi (de novembre 2006 à avril 2007).

²La proportion d'élèves fréquentant l'Antre-Classe le midi correspond au nombre moyen d'élèves qui fréquentent l'Antre-Classe le midi divisé par le nombre d'élèves inscrits. Il importe de préciser qu'on ne peut conclure que l'Antre-Classe ne rejoint que 8,7% des élèves pendant l'année. Le mode de compilation des présences retenu dans le cadre de ce projet permettait d'établir le nombre de fréquentations au cours de l'année et non le nombre d'élèves *différents* ayant fréquenté l'Antre-Classe pendant l'année. Pour établir ce dernier, il aurait fallu que chaque présence colligée soit accompagnée du nom de l'élève ou d'un code qui lui aurait été attribué.

³Le total correspond à la somme des données des quatre écoles. Par exemple, en ce qui concerne la moyenne quotidienne des fréquentations le midi, il s'agit de la somme des moyennes quotidiennes des quatre écoles.

⁴En ce qui concerne la moyenne quotidienne des fréquentations le midi, la moyenne correspond au nombre total de fréquentations (4 écoles réunies) de l'Antre-Classe pendant la période du midi divisé par le nombre total d'ouvertures du local le midi (4 écoles réunies).

Tableau 6.
Moyenne quotidienne des fréquentations de l'Antre-Classe
le midi selon le mois et l'école (novembre 2006 à avril 2007)

	Cardinal-Roy	Vanier	Roc-Amadour	Perrault	Total (4 écoles)	Moyenne ¹
Novembre	10,8	21,1	35,1	29,4	96,5	23,7
Décembre	9,9	20,1	30,5	23,8	84,3	20,2
Janvier	11,5	19,2	35,3	22,7	88,7	22,3
Février	11,8	18,3	46,9	19,6	96,6	24,5
Mars	11,6	16,8	36,2	19,6	84,2	20,4
Avril	11,9	15,8	26,8	18,5	73,1	18,4

¹ La moyenne correspond au nombre total de fréquentations (4 écoles réunies) de l'Antre-Classe le midi pendant un mois donné divisé par le nombre total d'ouvertures du local le midi (4 écoles réunies) pendant ce mois.