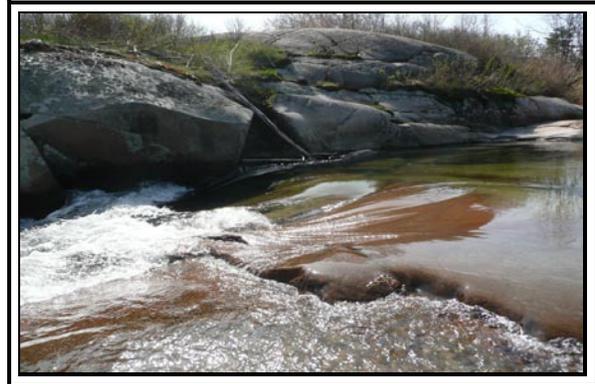


Nouveaux départs, faux départs

Jeunes en transition de l'école élémentaire à l'école secondaire



**D^{re} Kate Tilleczek ; D^r Simon Laflamme ; D^r Bruce Ferguson ; Dara Roth Edney ;
Mélanie Girard ; Dana Cudney ; Siobhan Cardoso¹**

Pour la Direction de la mise en œuvre, de la formation et de l'évaluation
dans le cadre des initiatives de la réussite des élèves et de l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18
ans du ministère de l'Éducation de l'Ontario

Toronto (Canada)
September 2010

Ce document est une traduction de la version anglaise

¹ Les noms de tous les membres de l'équipe de recherche et de tous collaborateurs figurent dans la section *Remerciements*.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux.....	3
Liste des figures.....	6
Remerciements.....	8
Sommaire.....	11
PREMIÈRE PARTIE : INTRODUCTION.....	16
DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODES ET PROCESSUS GÉNÉRAUX.....	22
Outils de recherche.....	22
Définitions opérationnelles.....	22
Familles d'écoles.....	22
Jeunes en transition.....	23
Jeunes à risque et jeunes en situation de risque.....	24
Appartenance à une minorité visible.....	26
Personnel scolaire.....	27
Parent/tuteur.....	27
Rural/urbain.....	27
Justification de l'échantillonnage.....	28
Stratégie d'échantillonnage.....	29
Éthique et consentement.....	30
Rigueur de la recherche.....	32
TROISIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DU GROUPE DE DISCUSSION AVEC LES JEUNES.....	34
Contexte du recrutement.....	34
Processus de recrutement.....	35
Résultats du recrutement.....	41
QUATRIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DU GROUPE DE DISCUSSION AVEC LE PERSONNEL SCOLAIRE.....	42
Contexte du recrutement.....	42
Processus de recrutement.....	43
Résultats du recrutement.....	43
CINQUIÈME PARTIE : MÉTHODES DES GROUPES DE DISCUSSION AVEC LES PARENTS.....	44
Contexte du recrutement.....	44
Processus de recrutement.....	44
Résultats du recrutement.....	45
SIXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DES ENTREVUES INDIVIDUELLES.....	46
Contexte du recrutement.....	46
Processus de recrutement.....	47
Résultats du recrutement.....	49
SEPTIÈME PARTIE : PROCESSUS D'ENTREVUE.....	51
HUITIÈME PARTIE : TRANSCRIPTION ET ANALYSE.....	52

NEUVIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET MESSAGES PRINCIPAUX.....	56
Description des échantillons : fiches d'entretien avec les jeunes	59
Description des échantillons : fiche d'entretien avec le personnel scolaire	122
Description des échantillons : fiche d'entretien avec les parents	141
Analyse textuelle des groupes de discussion et des entrevues	150
Analyse lexicale et syntaxique avec <i>Lexico</i>	192
Messages et thèmes principaux des données des groupes de discussion	200
Groupes de discussion avec les jeunes.....	203
Phase III : Thèmes principaux des groupes de discussion avec les jeunes.....	203
Comparaison des groupes de discussion avec les jeunes lors des trois phases.....	211
Groupes de discussion avec le personnel scolaire	219
Phase III : Thèmes principaux des groupes de discussion avec le personnel scolaire	219
Comparaison des groupes de discussion avec le personnel scolaire lors des trois phases.....	231
Groupes de discussion avec les parents.....	237
Phase III : Thèmes principaux des groupes de discussion avec les parents.....	237
Comparaison des groupes de discussion avec les parents lors des trois phases	248
Entrevues avec les jeunes : récits, thèmes et continuités.....	255
Obstacles et éléments favorables à la transition : perspective des jeunes.....	296
Obstacles à la transition.....	296
Éléments favorables à la transition	306
Suggestions des jeunes.....	316
Suggestions destinées aux autres jeunes	317
Suggestions destinées aux écoles	323
Suggestions destinées aux parents.....	336
Difficultés propres aux francophones pendant la transition	341
DIXIÈME PARTIE : RÉSUMÉ, RÉPERCUSSIONS ET ORIENTATIONS.....	371
Résumé.....	371
Recommandations.....	381
Limites de l'étude et orientation de la recherche.....	390
Bibliographie.....	393

Liste des tableaux

Tableau 1 : Groupes de discussion et nombre de participants par phase et par catégorie.....	12
Tableau 2 : Recoupement séquentiel des entrevues individuelles avec les jeunes pour les phases I et II	50
Tableau 3 : Total des groupes de discussion et des entrevues, par région : phases I, II et III	57
Tableau 4 : Jeunes participants par phase, par langue	59
Tableau 5 : Jeunes participants par phase, par famille d'écoles.....	60
Tableau 6 : Jeunes participants par phase, par sexe	60
Tableau 7 : Jeunes participants par phase, par lieu de naissance.....	60
Tableau 8 : Jeunes participants par phase, par âge	61
Tableau 9 : Pourcentages d'élèves de la phase II (9 ^e année) dans les divers programmes.....	64
Tableau 10 : Pourcentages d'élèves de la phase III (10 ^e année) dans les divers programmes ..	65
Tableau 11 : Résultats scolaires des élèves aux trois phases.....	66
Tableau 12 : Moyennes des variables se rapportant à l'importance des études secondaires à la phase I, par sexe et famille d'écoles.....	72
Tableau 13 : Moyennes des variables se rapportant à l'importance des études secondaires à la phase II, par sexe et famille d'écoles	73
Tableau 14 : Moyennes des variables se rapportant à l'importance des études secondaires à la phase III, par sexe et famille d'écoles	73
Tableau 15 : Statistique descriptive pour « mes amis m'encouragent à réussir à l'école »	74
Tableau 16 : Principales raisons d'absence aux cours par phase	76
Tableau 17 : Moyennes des variables se rapportant à la perception des caractéristiques personnelles par rapport aux camarades de classe	79
Tableau 18 : Moyennes des variables se rapportant à la perception qu'ont les élèves de leurs caractéristiques personnelles par rapport à leurs camarades de classe par sexe et famille d'écoles.....	81
Tableau 19 : Moyennes des variables se rapportant à la perception qu'ont les élèves de leurs caractéristiques personnelles par rapport à leurs camarades de classe par sexe et famille d'écoles.....	82
Tableau 20 : Moyennes des variables se rapportant à la perception qu'ont les élèves de leurs caractéristiques personnelles par rapport à leurs camarades de classe par sexe et famille d'écoles.....	83
Tableau 21 : Moyennes des variables se rapportant à l'importance accordée aux amis pour les trois phases	84
Tableau 22 : Moyennes des variables se rapportant à la perception des écoles pour les trois phases	85
Tableau 23 : Tests de différence de moyenne pour les variables se rapportant à la perception de l'école pour les trois phases, par sexe et famille d'écoles	86
Tableau 24 : Moyennes des variables se rapportant à la cote attribuée aux enseignants par les élèves, par phase	87
Tableau 25 : Moyennes des variables se rapportant à la cote attribuée aux enseignants par les élèves, par phase	88
Tableau 26 : Moyennes des variables se rapportant à l'attribution d'une cote à l'école, par phase.....	89

Tableau 27 : Moyennes des variables se rapportant à l'attribution d'une cote à l'école par les élèves, par phase	90
Tableau 28 : Moyennes des variables se rapportant à la diversité culturelle à l'école par sexe et famille d'écoles	91
Tableau 29 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante	97
Tableau 30 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante	97
Tableau 31 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante	98
Tableau 32 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante	99
Tableau 33 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante	100
Tableau 34 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la la variable dépendante	101
Tableau 35 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante	101
Tableau 36 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante	102
Tableau 37 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante	103
Tableau 38 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante	103
Tableau 39 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante	104
Tableau 40 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante	105
Tableau 41 : Visages exprimant les sentiments des élèves par rapport à la transition vers l'école secondaire	112
Tableau 42 : Les trois « meilleurs » et « pires » aspects de l'école secondaire, par phase.....	116
Tableau 43 : Les trois « meilleurs aspects » de l'école élémentaire pour la phase I	117
Tableau 44 : Les trois « pires » aspects de l'école élémentaire pour la phase I	118
Tableau 45 : Les trois « meilleurs aspects » de l'école secondaire pour chacune des phases	119
Tableau 46 : Les trois « pires aspects » de l'école secondaire pour chacune des phases.....	119
Tableau 47 : Évaluation des élèves quant aux trois choses nécessaires pour une transition réussie	121
Tableau 48 : Cotes moyennes attribuées aux écoles par le personnel scolaire aux phases I et II	129
Tableau 49 : Moyennes des variables se rapportant aux cotes attribuées aux écoles secondaires, par type de famille d'écoles et région.....	131
Tableau 50 : Moyennes des variables se rapportant aux cotes attribuées aux écoles secondaires, par type de famille d'écoles et région.....	132
Tableau 51 : Moyennes des variables se rapportant aux cotes attribuées aux écoles secondaires, par type de famille d'écoles et région.....	133
Tableau 52 : Phase II : Stratégies et programmes de transition en place	135
Tableau 53 : Phase III : Stratégies et programmes de transition en place	136

Tableau 54 : Stratégies et programmes de transition que les membres du personnel scolaire aimeraient voir mis en œuvre dans leur école – phase II	137
Tableau 55 : Stratégies et programmes de transition que les membres du personnel scolaire aimeraient voir mis en œuvre dans leur école – phase III	138
Tableau 56 : Les trois choses dont les élèves ont le plus besoin pour réussir leur transition selon le personnel scolaire	140
Tableau 57 : Sexe des parents, par phase	141
Tableau 58 : Âge des parents, par phase	141
Tableau 59 : Revenu des parents, par phase	142
Tableau 60 : Participation des parents en fonction du sexe de leur enfant en transition et de la phase	142
Tableau 61 : Trois éléments essentiels aux élèves, du point de vue des parents, pour une transition réussie	149
Tableau 62 : Nombre de groupes de discussion et de participants de la phase III, par région .	202
Tableau 63 : Trois principaux thèmes abordés par les jeunes lors des groupes de discussion, par phase	212
Tableau 64 : Trois principaux thèmes abordés par les membres du personnel scolaire lors des groupes de discussion, par phase	232
Tableau 65 : Trois principaux thèmes abordés par les parents et les tuteurs lors des groupes de discussion, par phases	249
Tableau 66 : Groupes de discussion et entrevues de la phase I, par région	259
Tableau 67 : Groupes de discussion et entrevues de la phase II, par région	260
Tableau 68 : Recoupement séquentiel des entrevues individuelles avec les jeunes.....	261
Tableau 69 : Entrevues de la phase I, par groupe et par région	276
Tableau 70 : Entrevues de la phase II, par groupe et par région	277
Tableau 71 : Trajectoire et statut des jeunes interviewés aux phases I et II.....	291

Liste des figures

Figure 1 : Taille des classes analysées pour les entrevues en anglais de la phase I (<i>Alceste</i>)	152
Figure 2 : Analyse des facteurs de correspondance des entrevues en anglais de la phase I (<i>Alceste</i>) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes	153
Figure 3 : Taille des classes analysées pour les entrevues en anglais de la phase II (<i>Alceste</i>)	154
Figure 4 : Analyse des facteurs de correspondance des entrevues en anglais de la phase II (<i>Alceste</i>) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes	156
Figure 5 : Taille des classes analysées pour les entrevues en français de la phase I (<i>Alceste</i>)	157
Figure 6 : Analyse des facteurs de correspondance des entrevues en français de la phase I (<i>Alceste</i>) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes	159
Figure 7 : Taille des classes analysées pour les entrevues en français de la phase II (<i>Alceste</i>)	160
Figure 8 : Analyse des facteurs de correspondance des entrevues en français de la phase II (<i>Alceste</i>) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes	162
Figure 9 : Taille des classes analysées pour les groupes de discussion en anglais de la phase I (<i>Alceste</i>)	164
Figure 10 : Analyse des facteurs de correspondance des groupes de discussion en anglais de la phase I (<i>Alceste</i>) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes	166
Figure 11 : Taille des classes analysées pour les groupes de discussion en anglais de la phase II (<i>Alceste</i>)	167
Figure 12 : Analyse des facteurs de correspondance des groupes de discussion en anglais de la phase II (<i>Alceste</i>) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes	169
Figure 13. Taille des classes analysées pour les groupes de discussion en anglais de la phase III (<i>Alceste</i>)	170
Figure 14 : Analyse des facteurs de correspondance des groupes de discussion en anglais de la phase III (<i>Alceste</i>) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes	172
Figure 15 : Taille des classes analysées pour les groupes de discussion en anglais des phases I, II et III (<i>Alceste</i>)	173
Figure 16 : Analyse des facteurs de correspondance des groupes de discussion en anglais des phases I, II et III (<i>Alceste</i>) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes	175
Figure 17 : Taille des classes analysées pour les groupes de discussion en français de la phase I (<i>Alceste</i>)	177
Figure 18 : Analyse des facteurs de correspondance des groupes de discussion en français de la phase I (<i>Alceste</i>) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes	179
Figure 19 : Taille des classes analysées pour les groupes de discussion en français de la phase II (<i>Alceste</i>)	180
Figure 20 : Analyse des facteurs de correspondance des groupes de discussion en français de la phase II (<i>Alceste</i>) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes	182
Figure 21 : Taille des classes analysées pour les groupes de discussion en français de la phase III (<i>Alceste</i>)	183
Figure 22 : Analyse des facteurs de correspondance des groupes de discussion en français de la phase III (<i>Alceste</i>) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes	185
Figure 23 : Taille des classes analysées pour les groupes de discussion en français des phases I, II et III (<i>Alceste</i>)	186

Figure 24 : Analyse des facteurs de correspondance des groupes de discussion en français des phases I, II, et III (<i>A/ceste</i>) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes	189
Figure 25 : Distribution des fréquences relatives de la terminologie liée aux amis, à l'espoir et à la peur dans les entrevues en anglais de la phase II, par région.....	194
Figure 26 : Distribution des fréquences relatives de la terminologie liée aux amis, à l'espoir et à la peur dans les entrevues en anglais de la phase I, par région	195
Figure 27 : Distribution des fréquences relatives de la terminologie liée aux amis, à l'espoir et à la peur dans les entrevues en français de la phase II, par région.....	196
Figure 28 : Distribution des fréquences relatives de la terminologie liée aux amis, à l'espoir et à la peur dans les entrevues en français de la phase I, par région	197
Figure 29 : Distribution des fréquences relatives de la terminologie liée aux amis, à l'espoir et à la peur des groupes de discussion en anglais de la phase III, par région.....	198
Figure 30 : Distribution des fréquences relatives de la terminologie liée aux amis, à l'espoir et à la peur des groupes de discussion en français de la phase III, par région	199
Figure 31 : Distribution des fréquences relatives de la terminologie concernant le « bon » et le « mauvais » dans les entrevues de langue anglaise de la phase II, par sexe	269
Image 32. Schéma de la transition : « Stella ».....	289
Image 33. Schéma de la transition : « Lilian ».....	290

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier les personnes suivantes, dont la participation au processus de recherche s'est avérée essentielle.

Équipe de recherche

Chercheuses et chercheurs

Kate Tilleczek

Chaires de recherche du Canada (Culture des jeunes et leurs transitions)
Faculté d'éducation de l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard
Chercheuse scientifique, Hospital for Sick Children, Toronto, Canada

Bruce Ferguson

Directeur, Community Health Systems Group, Hospital for Sick Children
Professeur de psychiatrie et de psychologie, The Dalla Lana School of Public Health, Université de Toronto

Simon Laflamme

Directeur, docteur en sciences humaines, Université Laurentienne, Sudbury

Gestionnaire de projet

Dara Roth Edney, M.S.S., TSA

Coordonnatrices de la recherche

Dana Cudney, Nord de l'Ontario
Mélanie Girard, conseils de langue française

Assistante principale de recherche

Siobhan Cardoso

Analyse quantitative

Sarah Bovaird

Aide au codage quantitatif

Siobhan Cardoso
Shannon Gervan

Aide au codage qualitatif

Peter Edney
Laurie DeOliveira
Sophie Gauvreau
Nancy Girard
Sylvie Lafontaine
Andréa Marois
Ronald Srigley

Elaine Stasiulas

Assistantes et assistants de recherche

Mélanie Côté	Sylvie Lafontaine
Tasha Cullingham	Nicole Lajeunesse
Salima Dossa	Elyse Lamontagne
Moira Ferguson	Andréa Marois
Nesa Hosseinpour	Tammy Turchan
Shirin Hosseinpour	

Animatrices et animateurs/preneuses et preneurs de notes

Sarah Bovaird	Shirin Hosseinpour
Annette Brunner	Nesa Hosseinpour
Siobhan Cardoso	Harry Nejad
Mélanie Côté	Litsa Sourtzis
Laurie DeOliveira	Karen Trainoff
Michelle Hamilton-Page	Jodi Vezina

Transcriptrices et transcripteurs

Sharon Adams	Darlene Collins	Andréa Marois
Antonio Arribas	Mélanie Côté	Sandhya Paul
Carole Anderson	Fiona Ferguson	Valérie Raymond
Lucie Beaudoin	Julie Girard	Erika Schippell
Lucie Bonneau	Tracy Gregory	Janet Smith
McClennen	Lisa Hammer	Mélanie Stanton
Alexandra Boydell	Pamela Head	Renée St-Onge Zaher
Cristina Boydell	Elizabeth Labrie	Kristine Train
Dany Chiasson	Sylvie Lafontaine	Tara Train
Cynthia Chung	Jennifer Lehman	Jodi Vezina
Beverley Cohen	Rebecca Mador	Ellen Vincer

Photographies par Jeunes en transition

Parker Cudney (à l'âge de 13, 14 et 15 ans)
Elliott Tilleczek (à l'âge de 13, 14 et 15 ans)

Personnel du ministère de l'Éducation

Helen Beck, chef (intérimaire)
Megan Börner, conseillère principale en politiques
Demetra Saldaris, agente d'éducation
Richard Franz, directeur (intérimaire)
Alain Levert, agent d'éducation
Keiko Kuji-Shikatani, agente d'éducation, Comité consultatif provincial
Brian Evoy (OAPCE), Ontario Association of Parents in Catholic Education

Lori Foote (FEESO), Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario

Maurice Glaude, agent d'éducation régional, région d'Ottawa

Blair Hilts (OPC), Ontario Principals' Council

Cyndie Jacobs (FEO), Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario

Ian Jacobsen (OFIFC), Ontario Federation of Indian Friendship Centres

Frank Johnson (LRE), leader pour la réussite des élèves

Frank Kewin (CPCO), Catholic Principals' Council of Ontario

Victor Lambert, leader pour la réussite des élèves

Serge Larre (AEFO), Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens

Pat McAdie (FEEO), Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario

Eleanor Newman (CODE), Council of Ontario Directors of Education

Francine Pantolone (PPE), Parents partenaires en éducation

Serge Plouffe (ADFO), Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes

Greg Pollock (OECTA), Association des enseignantes et des enseignants catholiques anglo-ontariens

Daniel Villeneuve, leader pour la réussite des élèves

Diane Wagner (LDAO), Learning Disabilities Association of Ontario

Nous remercions tout particulièrement les personnes suivantes, qui nous ont permis d'accéder aux groupes de discussion et de mener des entrevues individuelles dans les écoles.

Commission indienne de l'éducation d'Attawapiskat

Vince Dumond, directeur, J.R. Nakogee School

Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est

Martin Arsenault, directeur de l'école élémentaire Laurier-Carrière

Micheline Bercier-Larivière, chef, imputabilité

Yvan Carrier, conseiller en orientation, école secondaire catholique Franco-Cité

Lise Charlebois, ancienne directrice adjointe du Collège catholique Franco-Ouest

Roxane Lamothe, directrice de l'école secondaire catholique Franco-Cité

Janie Larose, conseillère en orientation, Collège catholique Franco-Ouest

Véronique Pourbaix-Kent, directrice du Collège catholique Franco-Ouest

Janice Richard, conseillère en orientation, Collège catholique Franco-Ouest

Bernard Roy, leader pour la réussite des élèves

Conseil scolaire catholique de district des Grandes Rivières

Joël Alary, conseiller en orientation, école secondaire catholique de Hearst

Chantal Boutin, conseillère en orientation, école secondaire catholique de Hearst
Agathe Côté, ancienne directrice de l'école secondaire catholique de Hearst
Jean-Paul Gauthier, directeur de l'école élémentaire St-Jules
Victor Lambert, leader pour la réussite des élèves
Lise Poirier, directrice de l'école élémentaire catholique Saint-Louis
Béatrice Therrien, conseillère en orientation, école secondaire catholique Cité des Jeunes
Joey Tremblay, directeur de l'école secondaire catholique Cité des Jeunes

Conseil scolaire catholique du Nouvel-Ontario

Johanne Chrétien, directrice du Collège Notre-Dame
Julie Godin, conseillère en orientation, Collège Notre-Dame
Lyse-Anne Papineau, directrice de l'éducation
Brian Philipow, directeur de l'école secondaire catholique l'Horizon

Conseil scolaire de district du Centre-Sud-Ouest

Yves Desrochers, directeur de l'école secondaire Étienne-Brûlé
André Gélinas, école secondaire Étienne-Brûlé
Lorraine Eaglesham, ancienne directrice, école secondaire Étienne-Brûlé
Lily Harfouche, ancienne directrice de l'école élémentaire Félix Leclerc, directrice de l'école élémentaire Jeanne-Lajoie
Gyslaine Hunter-Perreault, leader pour la réussite des élèves
Aline Labelle, ancienne directrice de l'école élémentaire Jeanne-Lajoie

Conseil scolaire de district du Grand Nord de l'Ontario

Lynn Desrosiers, directrice de l'école élémentaire publique Foyer-Jeunesse
Roch Gallien, leader pour la réussite des élèves et surintendant de l'éducation
Marc Gauthier, directeur de l'école secondaire de Hanmer
Pierre Riopel, surintendant de l'éducation

Conseil scolaire public du Nord-Est de l'Ontario

Kim Christianson-Gagnon, directrice de l'école secondaire publique de Kapuskasing

Greater Essex County District School Board

Paul Bisson, directeur, William G. Davis Public School
Lindsay Drozd, enseignante pour la réussite des élèves, Essex District High School
Dan Gray, enseignant pour la réussite des élèves, Vincent Massey Secondary School
Tom Halliwill, directeur, Herman Secondary School
David Lynn, surintendant de l'éducation, services pédagogiques et programme
Melissa Maddox, conseillère en orientation/enseignante pour la réussite des élèves, Herman Secondary School
Angela Miloyevich, directrice, Glenwood Public School
Melissa Nantais, directrice, Vincent Massey Secondary School
Philip Ricciardi, superviseur des services de psychologie
Joan Rankin, directrice, Century Secondary School
Joe Younan, directeur, David David Maxwell Elementary School

Lakehead District School Board

Wayne Fletcher, directeur, Hillcrest High School
David Isherwood, directeur adjoint, Westgate Collegiate and Vocational Institute
Bill Krezonoski, directeur, Crestview Public School
Nancy Petrick, directrice adjointe, Sir Winston Churchill C.V.I.
Jen Rassinen, enseignante-ressource en éducation des Autochtones, Sir Winston Churchill C.V.I.
Debbie Sims, Westgate Collegiate and Vocational Institute
John Storm, conseiller en orientation/réussite des élèves, Hammarskjod High School
Angelina Tassone-Vogrig, directrice, Vance Chapman Public School
Paul Tsekouras, leader pour la réussite des élèves
Art Warwick, directeur, Sir Winston Churchill C.V.I.

Ottawa-Carleton District School Board

Frank Allan, leader pour la réussite des élèves
Michel Chartrand, directeur, Cedarview Middle School
Glenn Coughtrey, ancien directeur, John McRae Secondary School
Helen Côté, agente d'administration, John McRae Secondary School
Deborah Ford, leader pour la réussite des élèves
Michael Linden, conseiller en orientation/enseignant pour la réussite des élèves, John McRae Secondary School
Yasmin Sankar Khan, agente de recherche, assurance de la qualité
Thomas Schultz, directeur, John McRae Secondary School

Ottawa Catholic District School Board

Ann Baldwin, conseillère en orientation, St. Pius X Secondary School
Diana Caringi, ancienne conseillère en orientation, St. Pius X Secondary School
Keith Cooper, directrice adjointe, St. Pius X Secondary School
Debbie Clark, directrice, Frank Ryan Catholic Senior Elementary School
Anita Dehler, conseillère en orientation, Frank Ryan Catholic Senior Elementary School
Marilyn Kasian, agente de recherche
Hazel Lambert, responsable de l'initiative Itinéraires favorisant la réussite
Jennifer Oake, directrice, St. Pius X Secondary School

Peel District School Board

Ian Adamson, ancien surintendant des programmes parallèles
Kent Armstrong, ancien directeur, Gordon Greydon Memorial Secondary School
Rebecca Crouse, surintendante des programmes parallèles
Paul Favaro, chef de la recherche et de l'évaluation
Paul Fiorini, directeur, W. G. Davis Senior Public School
Bob Garton, directeur, Turner Fenton Secondary School
Patrick Geale, directeur adjoint, North Park Secondary School
Peter Gibson, ancien responsable de l'orientation, Central Peel Secondary School
Jim Harding, responsable de l'orientation, Central Peel Secondary School

Marianne Kelley, directrice adjointe, Turner Fenton Secondary School
Judy Kirk, directrice, Sir Winston Churchill Public School
Christopher Lane, directeur adjoint, Central Peel Secondary School
Anne Ottley, directrice, Fletcher Creek Senior Public School
Louise Sirisko, directrice, Allan A. Martin Senior Public School
Joy Squire, directrice, Central Peel Secondary School
Carole Speers, directrice, Chinguacousy Secondary School
Nada Tijanac, chef du département d'anglais, Gordon Greydon Memorial Secondary School
Elaine Topping, directrice, Gordon Greydon Memorial Secondary School
Barbara Watson, conseillère en orientation, North Park Secondary School

Rainbow District School Board

Anna Barrasanti, leader pour la réussite des élèves
Jennifer Bourget, conseillère en orientation, Lo-ellen Park Secondary School
Donna Creswell, directrice, Lansdowne Public School
Andrea Gammon, enseignante, Chelmsford Valley District Composite School
Ardith Gordon, directrice, MacLeod Public School
Theresa Kelly, leader pour la réussite des élèves
Jeanette Lankshire, conseillère en orientation/ enseignante pour la réussite des élèves, Sudbury Secondary School
Dan Stargrat, directeur adjoint, St. Theresa's Separate School
Laurie Zahnow, directrice, Manitoulin Secondary School

Sudbury Catholic District School Board

Kelly Leach, enseignante-ressource, Équipe responsable de la réussite des élèves, St. Benedict C.S.S.
Jean McHarg, surintendant de l'éducation/Itinéraires favorisant la réussite
James Michaud, directeur adjoint, St. Charles College
Dan Stargrat, directeur adjoint, St. James School

Toronto District School Board

Jennifer Archer, conseillère en orientation/enseignante pour la réussite des élèves, Jarvis Colligate Institute
Ruth Bell, directrice, Milne Valley Middle School
Ron Bigelow, ancien conseiller en orientation, Leaside High School
Deborah Blair, directrice, Marc Garneau Colligate Institute
Joycelin Brown, directrice adjointe, Marc Garneau Colligate Institute
Mary Burtch, directrice adjointe, Birchmount Park Collegiate Institute
Maureen Coyle, directrice, Rouge Valley Public School
Gary Crossdale, directeur, Lord Dufferin Junior and Senior Public School
Susan Domenico, conseillère en orientation/enseignante, Queen Alexandra Senior Public School
Sally Erling, présidente, ERRC
Georgia Gallagher, directrice, Birchmount Park Collegiate Institute

Andrew Gold, ancien directeur, Jarvis Colligate Institute
Andrew Howard, directeur, Northlea Elementary and Middle School
Norah Jancik, conseillère en orientation, Leaside High School
Penny Kanellos-Mavraganis, directrice, Birchcliff Heights Public School
Margaret Kerr, directrice, Wexford Collegiate School for the Arts
Ken Kroeker, directeur intérimaire, Lord Dufferin Junior and Senior Public School
Tom Lazarou, directeur, Sir Oliver Mowat Collegiate Institute
Bruce McGregor, directeur, Lawrence Park Collegiate Institute
Bob Milne, directeur, Jarvis Colligate Institute
Melanie Parrack, leader pour la réussite des élèves
Jeannette Plonka, directrice, Leaside High School
Linda Perez, directrice, Queen Alexandra Senior Public School
Christopher Usih, surintendant du système, programmes et partenariats relatifs à la stratégie Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans

Toronto Catholic District School Board

Tony Augello, directeur, Monsignor Percy Johnson Catholic High School
Glen Carey, directeur, St. Maurice Catholic School
Sebastian Carubia, directeur, Don Bosco Catholic Secondary School
Russ Coleman, directeur, Cardinal Newman Catholic Secondary School
Lauren Figueredo, agente de recherche
Gerard McNeil, directeur, St. Agatha Catholic School
Loretta Notten, surintendante pour la réussite des élèves
Lina Policelli, conseillère en orientation/enseignante, Cardinal Newman Catholic Secondary School
Gary Swain, directeur, Holy Cross Catholic School
Lisa Tomeczek, directrice adjointe, Don Bosco Catholic Secondary School
Marina Vanayan, chercheuse en éducation

École privée de Toronto

Vince Pagano, directeur, Crestwood Preparatory College

Windsor-Essex Catholic District School Board

Denise Deziel, directrice, F.J. Brennan High School
Amy Facchineri, enseignante pour la réussite des élèves, F.J. Brennan High School
Linda Staudt, surintendante de l'éducation

Enfin, nous voudrions dire un *merci* tout spécial à tous les jeunes, parents, tuteurs et membres du personnel scolaire qui, au cours des trois dernières années, ont donné si généreusement de leur temps et nous ont fait part de leurs pensées et de leurs expériences à propos de la transition et de son processus.

Sommaire

Par le passé, les recherches quantitatives ont permis le repérage de multiples facteurs qui influencent les transitions. Il est toutefois nécessaire de *saisir* les expériences et les significations relatives aux façons dont ces transitions sont actuellement vécues dans les écoles. Tel était l'objectif premier de la présente étude intitulée *Nouveaux départs, faux départs : Jeunes en transition de l'école élémentaire à l'école secondaire*.

Les résultats de cette étude montrent que lorsque l'on élabore des programmes et des stratégies visant à favoriser une transition réussie, l'accent est mis sur les groupes sociaux qui jouent un rôle collectif précis auprès des jeunes et du personnel scolaire. Les ressources et les stratégies doivent être déployées au bon endroit et au bon moment, en fonction de l'âge, de l'année et du cycle de la vie des jeunes, de la disposition des familles d'écoles à faciliter la transition, de l'engagement des familles et du milieu et, finalement, de la région. Le rapport expose en détail ces questions et résume les leçons tirées des commentaires des jeunes, du personnel scolaire et des parents.

Le présent rapport contient les résultats des trois phases de l'étude ethnographique de trois ans portant sur les processus que suivent les élèves de l'Ontario pendant leur transition de l'école élémentaire à l'école secondaire. L'étude a été divisée en trois phases, qui couvrent les années 2007, 2008 et 2009.

La phase I portait sur la cohorte d'élèves, leurs parents et le personnel scolaire de l'école élémentaire (8^e année) durant l'année scolaire 2006-2007. Cette phase comportait également des entrevues individuelles en profondeur menées auprès d'élèves de 8^e année et des entrevues avec un échantillon d'élèves qui venaient tout juste de faire la transition vers la 9^e année durant l'année scolaire 2008. La phase II traitait des élèves qui étaient en 9^e année pendant l'année scolaire 2008-2009, de leurs parents et du personnel scolaire. Elle comportait également des entrevues de suivi avec certains élèves de 8^e année et d'autres entrevues avec des élèves du secondaire (9^e et 10^e année). La phase III portait sur une nouvelle cohorte d'élèves de 10^e année, leurs parents et le personnel scolaire. On y a abordé des problèmes à plus long terme comme la persévérance et le décrochage en période de transition. Le présent rapport expose en détail les résultats de la phase III et des comparaisons entre les trois phases de l'étude.

Les lecteurs sont invités à consulter le rapport de la phase I intitulé *Espoirs et peurs au cours des années à l'élémentaire* (Tilleczek, Laflamme, Ferguson, Roth Edney et collab., 2007) et le rapport de la phase II *Crossing the River to Secondary School* (Tilleczek, Laflamme, Ferguson, Roth Edney et collab., 2008) pour en savoir plus sur les deux premières étapes de l'étude.

L'échantillon de l'étude était composé de 795 participants au total, répartis en 124 groupes de discussion, auxquels se sont ajoutés 130 jeunes qui ont fait l'objet d'entrevues individuelles.

Les échantillons de la phase I étaient composés de 265 jeunes qui ont participé à 34 groupes de discussion. Des entrevues individuelles ont aussi été réalisées avec 52 d'entre eux. Des entrevues ont aussi été menées auprès de 33 membres du personnel scolaire et 23 parents.

Au cours de la phase II, nous avons dirigé 44 groupes de discussion composés de 305 participants et mené 78 entrevues individuelles supplémentaires. De ces dernières, 35 étaient des entrevues de suivi avec des jeunes interviewés pendant la phase I.

Pour la phase III, 174 personnes ont participé à 29 groupes de discussion, soit 17 groupes de discussion totalisant 125 jeunes, 8 groupes de discussion composés de 25 parents et de 4 groupes de discussion composés de 24 membres du personnel scolaire.

Tableau 1 : Groupes de discussion et nombre de participants par phase et par catégorie

	GD* avec les jeunes	Nombre de jeunes	GD avec le personnel scolaire	Nombre de membres du personnel scolaire	GD avec les parents	Nombre de parents
Phase I	34	256	9	33	8	27
Phase II	28	215	11	68	5	22
Phase III	17	125	4	24	8	25
TOTAL	79	596	24	125	21	74

* GD = Groupe de discussion

La méthode et les outils de recherche ont été conçus spécifiquement pour cette étude de manière à permettre de cartographier les processus de transition et à comprendre les continuités et les discontinuités entre ceux-ci. Tous les outils de recherche et les documents relatifs au consentement des participants peuvent être consultés dans les appendices ci-joints. L'étude a été conçue de manière à comprendre les processus qui gouvernent, aident et restreignent les jeunes qui passent de l'élémentaire au secondaire et à orienter les initiatives mises en place par le ministère de l'Éducation de l'Ontario en matière de réussite des élèves, particulièrement en ce qui a trait à la transition de l'élémentaire au secondaire.

Au fil de ces trois années de recherche, l'équipe a travaillé avec 37 familles d'écoles ontariennes pour parler avec des élèves, des membres du personnel scolaire et des parents. Des données qualitatives (groupes de discussion, entrevues individuelles, notes de terrain) et quantitatives (analyse des fiches d'entretien) ont été recueillies. Au total, nous avons tenu 124 groupes de discussion auxquels ont participé 795 jeunes, parents et membres du personnel scolaire. Nous avons également

réalisé 130 entrevues individuelles avec des jeunes. Ces données ont permis de recueillir de façon continue les points de vue des jeunes, du personnel scolaire et des parents. Les groupes de discussion ont offert une couverture plurivocale et polyphonique des facteurs de risque, des facteurs de protection et des processus de transition en Ontario. Les entrevues individuelles ont quant à elles permis une compréhension narrative univocale et plus approfondie à partir d'une sélection de jeunes qui suivent et négocient des processus transitionnels. Les participants ont été recrutés dans six régions de l'Ontario : la région du grand Toronto (RGT), Ottawa, Windsor, Sudbury, Thunder Bay et Kapuskasing/Hearst.

Les participants des 124 groupes de discussion de l'étude devaient d'abord remplir une fiche d'entretien dans laquelle ils indiquaient leurs renseignements démographiques et exprimaient leur vision et leurs idées à propos de l'école et de la transition. L'analyse des données des fiches d'entretien recueillies au cours des trois phases a permis de dresser un portrait annuel et global des facteurs influençant la transition et des points de vue sur celle-ci. L'analyse des parcours des jeunes a quant à elle permis de repérer les jeunes qui risquent de vivre une transition difficile, soit ceux dont les objectifs personnels et les parcours scolaire et de vie ne concordent pas vraiment, et qui ne ressentent pas de sentiment d'appartenance ou n'ont aucun plaisir à aller à l'école. Les **objectifs** des élèves participants de toutes les phases étaient centrés sur la réussite au plan scolaire, mais leur **vision** de l'école portait principalement sur leur expérience des réalités de l'école, ce qui montre que les processus transitionnels et scolaires sont fondamentalement des processus sociaux. Les élèves interrogés ont mentionné que la charge de travail était leur pire ennemi, comme ils le craignaient lorsqu'ils étaient en 8^e année. Cette crainte s'est concrétisée, tout comme l'hypothèse voulant que les problèmes sociaux puissent à la fois représenter des facteurs de risque et des facteurs de protection à l'école. Par ailleurs, les élèves voient toujours le secondaire comme un nouveau départ et un changement de statut, c'est-à-dire comme un autre véritable avantage de l'école secondaire. Le paradoxe émotionnel de la transition est demeuré stable, mais il s'est transformé de façon intéressante au cours de la transition. Il en va de même pour l'importance et la signification de l'amitié. Même s'ils apprécient les aspects parascolaires de l'école secondaire, les jeunes trouvent aussi qu'ils ont quitté l'école élémentaire pour une autre école qui s'est révélée « plus grande, mais pas meilleure ».

L'analyse qualitative des transcriptions des séances des groupes de discussion pour les jeunes a révélé un certain nombre de thèmes importants pour les élèves en transition. Ces derniers ont généreusement décrit les désavantages de l'école secondaire, leur place pendant la transition ainsi que le rôle de leurs amis et de leurs pairs en tant que facteurs de risque et de protection sur les plans social et scolaire. Ils ont aussi parlé du paradoxe émotionnel et des tensions entre leurs façons d'agir et celles de leurs amis, de leurs pairs et de leurs enseignants. En effet, ces différences agissent tantôt comme des facilitateurs, tantôt comme des obstacles à la transition.

L'analyse des groupes de discussion avec le personnel scolaire a montré que les préoccupations premières des enseignants concernaient les élèves qui s'apprêtent à vivre la transition. Leurs discussions ont aussi fourni une myriade de données sur les facilitateurs et les programmes qui améliorent la transition. L'analyse des fiches d'entretien avec le personnel scolaire a montré que ces derniers trouvent encore nécessaire qu'un ensemble de personnes (parents, enseignants, directions d'école, etc.) travaillent de concert pour faciliter la transition des élèves. Le personnel scolaire considère l'apport des conseils scolaires et des écoles moins pertinent. Le rôle des parents pendant la transition est considéré comme un facteur crucial et complexe, de sorte que le personnel scolaire accorde aux parents un rôle important et influent, tout en reconnaissant qu'ils sont rarement intégrés aux stratégies et aux programmes de transition.

Les groupes de discussion pour parents étaient centrés sur trois grandes préoccupations et ont donné lieu à un certain nombre de recommandations utiles. Comme le personnel scolaire, les parents placent les jeunes au cœur du processus de transition et insistent sur le rôle qu'ils jouent dans la négociation active du processus. Les parents ont aussi exprimé leur frustration quant à la place qu'on leur accorde pendant la transition. Ils savent qu'ils jouent un rôle important et souhaitent en faire plus. Ils ont souligné ce qu'ils font pour aider leurs enfants qui sont en 9^e année et proposé des solutions pour les aider davantage. Ils ont aussi mis en lumière beaucoup de facteurs de risque propres à l'école secondaire et formulé des recommandations pertinentes qui permettraient de faciliter la transition et la participation des élèves.

L'analyse des transcriptions des entrevues individuelles réalisées avec les jeunes a révélé que ces derniers se perçoivent dans un contexte scolaire, amical et familial. Comparativement aux discussions de groupe, les données d'entrevue ont fait émerger des facteurs plus positifs et des facteurs de protection plus forts. Les entrevues individuelles ont aussi permis de saisir les sentiments des jeunes de 9^e année. L'analyse narrative des transcriptions des entrevues a permis de classer les jeunes en trois groupes : *ceux qui sont clairement en situation de risques multiples, ceux qui offrent une résilience de nature complexe* et *ceux que l'on protège et que l'on appuie*. La reconnaissance de ces trois groupes permet de nuancer la compréhension des processus de transition et d'élaborer diverses stratégies pour chacun d'eux. Les entrevues de suivi sur plusieurs années ont fait ressortir une évolution de la situation de risques des jeunes. Ce qui demeure stable, c'est leur volonté de trouver un équilibre entre l'école, la maison, leurs amis et la collectivité. La conservation d'un tel équilibre au moment de la transition d'une école à l'autre était vécue avec enthousiasme, quoique parsemée de doutes pour certains jeunes dont la situation s'aggravait en cours de transition. D'autres jeunes ont bénéficié de soutien et de programmes qui ont eu pour résultat d'améliorer leur capacité à trouver un équilibre et leur situation sur le plan social ou scolaire, ou sur ces deux plans à la fois.

Un aspect émerge clairement de ces données : la transition de l'élémentaire au secondaire est considérée comme un processus important et complexe de la jeune adolescence, au moment où bien d'autres transformations physiques, sociales et émotionnelles sont en cours. Il faut ainsi tenir compte de l'importance des aspects sociaux, émotionnels et scolaires dans les discussions portant sur la transition pour ne pas aller à l'encontre des efforts déployés pour faciliter cette période difficile pour les jeunes. Le fait de considérer les jeunes comme faisant partie d'un processus transitionnel où il y a une tension entre **être**, **devenir** et **appartenir** permet d'articuler les résultats de l'étude autour d'un modèle utile et productif qui en facilite la compréhension. Ce modèle conceptuel traite de l'harmonie et de la disharmonie qui émergent et illustrent comment les jeunes jouent un rôle central dans la fabrication de transitions imbriquées et la progression vers l'âge adulte.

Le rapport se termine par un résumé et des recommandations pour les jeunes, les parents, le personnel scolaire, les écoles et les responsables de l'élaboration des politiques. Nous souhaitons que ces modèles et ces suggestions permettent d'orienter et de préciser les pratiques éducationnelles, en plus de constituer un point de départ en matière de discussion, de planification, d'élaboration de programme et de recherche.

PREMIÈRE PARTIE : INTRODUCTION

Le rapport qui suit présente les constatations des trois phases de l'étude intitulée *Analyse des processus et des itinéraires relatifs à la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire*. Cette étude longitudinale et ethnographique provinciale a été conçue afin d'examiner les processus que suivent les élèves de l'Ontario pendant leur transition de l'école élémentaire à l'école secondaire. Ces processus ont été examinés du point de vue des jeunes, de leurs parents et du personnel scolaire. L'étude a été conçue de manière à contribuer à la collecte de données dans le cadre des initiatives actuelles du ministère de l'Éducation de l'Ontario en matière de réussite des élèves, en particulier celles qui ont trait à la transition de l'élémentaire au secondaire. La Stratégie visant la réussite des élèves et l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans a été conçue pour atteindre cinq grands objectifs interreliés touchant le système d'éducation au secondaire :

1. Augmenter le taux d'obtention du diplôme et diminuer le taux de décrochage;
2. Favoriser de bons résultats pour tous les élèves;
3. Donner aux élèves de nouvelles occasions d'apprentissage pertinentes;
4. Miser sur les points forts et les intérêts des élèves;
5. Aider les élèves à faire la transition entre l'école élémentaire et l'école secondaire.

Le présent rapport traite du cinquième objectif à partir du point de vue des élèves, du personnel scolaire et des parents, ainsi que des liens entre leurs idées et les problèmes sociaux, scolaires et procéduraux. Nous tenons à souligner que l'étude a été réalisée au moment du lancement par le ministère de l'Éducation de l'Ontario de l'Initiative de transition, un volet de la Stratégie visant la réussite des élèves. Ainsi, *l'Évaluation de la Stratégie visant la réussite des élèves et l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans* (rapport final, Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA], 2008) recoupe notre étude. Cette évaluation avançait, entre autres choses, que « les écoles devraient éliminer ou minimiser les difficultés que doivent affronter les élèves lorsqu'ils font la transition d'une année d'études à une autre ». Bien qu'aucune recommandation n'ait été faite relativement à la transition dans cet imposant rapport, certains points pertinents et des données probantes indiquent que les structures et les appuis sont modifiés pour faciliter la transition des élèves entre le palier élémentaire et le palier secondaire. Ces éléments comprennent l'amélioration de la communication entre les écoles secondaires et leurs écoles élémentaires partenaires, l'élaboration des profils des élèves, l'établissement d'horaires individuels pour les élèves à risque et une multitude d'activités de transition, dont il a été question au cours des visites des écoles.

La grande majorité des membres du personnel des écoles secondaires interrogés par le CCA ont affirmé que leur école déployait des efforts pour accueillir les élèves de 9^e année et leur faire sentir qu'ils pouvaient réussir leurs études secondaires, et que

les membres du personnel scolaire s'efforçaient de faire le suivi de leur transition. De plus, près des trois quarts des personnes interrogées par le CCA ont répondu que leur école crée des itinéraires personnalisés pour miser sur les forces des élèves. En somme, force est de constater que l'on se préoccupe de certains problèmes structureux et procéduraux relatifs à la transition en Ontario.

Le rapport final traite de ces questions et d'un ensemble d'autres problèmes qui sont apparus au cours de trois ans de collecte de données intensive et de la revue de la documentation internationale réalisée sur le sujet. Comme nous l'avons fait valoir dans notre analyse documentaire (Tilleczek et Ferguson, 2007), la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire est un moment décisif de la vie des élèves qui les touche de différentes façons. Ainsi, dans un contexte culturel plutôt qu'individuel, le concept de transition a évolué pour embrasser une multitude de trajectoires complexes empruntées au sein même des écoles et entre les écoles au fil du temps. Notre concept de transition englobe une grande partie du cycle de la vie des jeunes et tient compte des problèmes sociaux, scolaires, émotionnels et procéduraux qui y ont trait.

Bien qu'il y ait des exceptions, la plupart des élèves quittent l'école élémentaire pour passer à une quelconque forme d'école secondaire au début de l'adolescence. Cette transition est reconnue comme un obstacle pour les élèves, particulièrement pour les élèves vulnérables (Lord et collab., 1994; Seidman et collab., 1994). Plus les jeunes vivent des « difficultés quotidiennes » pendant la transition, plus ils courent le risque de se retrouver sur une trajectoire où leurs attentes envers eux-mêmes, leur efficacité scolaire et leurs comportements prosociaux peuvent diminuer (Seidman et collab., 1994). Ce passage est couramment associé à une baisse au niveau de la réussite scolaire et de l'estime de soi et à une anxiété sociale accrue (Alspaugh, 1998; Eccles et collab., 1997; Galton et collab., 2003). Comme les auteurs du rapport intitulé *Early School Leavers* (2005)² l'ont souligné, un jeune à risque est quelqu'un qui a peu de chances de terminer ses études dans le délai habituel et de posséder les aptitudes et la confiance nécessaires pour avoir des choix intéressants sur les plans professionnel et culturel, en matière d'affaires civiques, et dans ses relations. La pauvreté est considérée depuis longtemps comme un facteur de risque important pour les jeunes et l'omniprésence de l'effet du gradient socioéconomique sur les résultats a été documentée en détail (Keating et Hertzman, 1999).

Sur le plan développemental, la jeune adolescence a été définie comme une période où les jeunes sont peu enclins à quitter un milieu familier et sûr (Eccles et collab., 2003; Seidman et collab., 1994), mais on n'a toujours pas déterminé comment la transition scolaire pouvait avoir un effet positif ou négatif sur la vie des jeunes. Jusqu'à quel point pouvons-nous atténuer les effets négatifs par la pédagogie, les soins, le travail proactif et la culture scolaire? Les résultats de la transition sont-ils

² Pour le rapport complet, consultez Ferguson, Tilleczek, Boydell et Rummens (2005).

toujours négatifs, ou est-ce que l'espérance d'un nouveau départ génère des changements positifs chez les jeunes?

Nous reconnaissons que toutes les transitions de la vie comportent des difficultés, mais le type de transition dont il est ici question est particulièrement éprouvant en raison de son positionnement dans le continuum développemental. Même s'il existe d'autres transitions similaires à celle qui nous intéresse, il est néanmoins pertinent de cerner la nature particulière de celle-ci. Et notre responsabilité de venir en aide aux jeunes qui traversent cette période critique de leur vie n'en est pas moins importante.

En conséquence, nous soutenons la thèse que la transition doit être analysée comme un processus développemental où les problèmes sociaux, scolaires et procéduraux s'entrecroisent dans le temps. Les transitions amènent des changements dans la culture des écoles, des exigences scolaires accrues, des systèmes de rotation et des remaniements des groupes de pairs qui peuvent être difficiles à surmonter (Hargreaves, 1990). Les chercheurs et les responsables de l'élaboration de politiques se sont intéressés à la vie des jeunes et des membres du personnel scolaire. Ce faisant, ils se sont penchés sur les façons dont les facteurs de risque et de protection fluctuent au fil du temps et entrecoupent des facteurs individuels et culturels. La documentation sur le développement des adolescents suggère la présence de *transitions imbriquées* (Tilleczek, à venir) comme suit :

- la transition de l'enfance à l'âge adulte dans le cycle de la vie;
- les transitions le long du cheminement vers la réussite par le biais des écoles, des collectivités et des membres de la famille;
- les transitions de l'école élémentaire à l'école secondaire dans le cadre de ces transitions globales;
- les transitions peuvent à la fois faire grandir ou faire basculer; amener de nouveaux départs et de faux départs.

Ce cadre de travail ouvre la discussion sur des questions plus vastes sur la cohésion entre les écoles, les collectivités et la vie des jeunes au lieu de cibler simplement leurs habitudes et leurs résultats scolaires. De nombreuses stratégies de ce genre ont été suggérées dans la documentation, et un certain nombre d'entre elles sont examinées dans le présent rapport.

Trois bonnes catégories – *être*, *devenir* et *appartenir* – sont apparues pour classer les stratégies de transition (Tilleczek, à venir; Tilleczek, 2008). Les jeunes sont continuellement en mouvement et dans un état de tension constant entre l'être et le devenir. Ils sont en voie d'*être* eux-mêmes dans leur quotidien. Pour ce faire, ils doivent se forger une identité dans le cadre des négociations quotidiennes à l'école, à la maison, dans la collectivité, au travail et avec les amis, ce qui n'est pas chose facile. À ce titre, ils ont besoin d'être valorisés pour les êtres qu'ils sont aujourd'hui et de trouver des appartenances. Ils sont également en voie de *devenir* de jeunes adultes et sont engagés dans des *transitions imbriquées*. Par conséquent, les enseignants

deviennent des développeurs humains au quotidien dont l'influence sur les jeunes se fera sentir toute leur vie. Ces enseignants facilitent les processus sociaux fondamentaux de l'*être*, du *devenir* et de l'*appartenance*.

Les chercheurs ont découvert que de nombreux jeunes qui sont sur le point d'amorcer leurs études secondaires sont pleins d'espoir devant la nouveauté de leur statut, de l'école, des amis et de l'éducation (Graham et Hill, 2003). Kirkpatrick (2004) a indiqué que les élèves ont hâte d'entreprendre ce *nouveau départ* et qu'ils réussissent à se faire de nouveaux amis à des fins scolaires et sociales. Certains élèves déclarent qu'ils s'en sortent mieux qu'ils ne l'auraient cru, qu'ils profitent de leurs nouvelles libertés et qu'ils participent à des activités parascolaires (Akos, 2004).

Cette vision n'est toutefois pas unanime puisque les élèves sont également nombreux à manifester de l'anxiété à l'égard de la transition. Les jeunes pauvres et les immigrants déclarent qu'ils s'attendaient à ce que les choses se passent plus en douceur (Graham et Hill, 2003). Il existe un paradoxe émotionnel à ce point de transition, comme c'est le cas à plusieurs tournants de la vie. Les élèves sont à la fois excités et anxieux, ils ont des doutes et ils ont bon espoir. La première source d'anxiété provient de la perte du statut qu'ils vivent au moment du passage de l'école élémentaire à l'école secondaire : ils étaient les plus âgés, ils seront désormais les plus jeunes. Cette perte du statut survient précisément au moment où ils quittent l'enfance et s'approchent de l'âge adulte (Tilleczek, 2006; Graham et Hill, 2003; Hargreaves, 1990). Une diminution de la perception de soi et la fragilisation de l'identité en tant qu'apprenant menacent toujours (Silverthorn et collab., 2005). Compte tenu de l'importance qu'accordent les adolescents à leur statut, les répercussions sociales et scolaires sont évidentes.

Les préoccupations scolaires, comme les devoirs, la pression d'exceller et les replis possibles sur le plan de la réussite revêtent une importance capitale pour les élèves et les parents (Akos, 2004). Les préoccupations sociales, notamment de se perdre, d'être victime d'intimidation et de nouer des amitiés (Schumacher, 1998) sont des risques perçus qui sont répandus. Outre la transition, les élèves imaginent ou subissent des problèmes d'ordre structural. La taille et l'aménagement des écoles secondaires, le calendrier, les horaires compliqués, l'intimidation, le fait de ne connaître personne, de se perdre et d'avoir plusieurs enseignants sont autant de sources de préoccupations (Graham et Hill, 2001; Schumacher, 1998). L'aspect le plus troublant en ce qui concerne les travaux scolaires était l'augmentation des devoirs (Graham et Hill, 2001). Kirkpatrick (2004) a signalé que les élèves ont souvent l'impression que la *lune de miel est terminée* après la phase d'adaptation initiale à l'école secondaire. Dans les phases ultérieures, les questions scolaires l'emportent sur les questions sociales et procédurales, ce qui amène les élèves à exprimer mécontentement et déception.

Il y a 17 ans, Hargreaves et Earle (1990) ont entrepris une revue de la documentation de l'époque ayant comme objet la recherche sur l'éducation pendant les années de transition en Ontario. Ils en sont arrivés à la conclusion suivante : « Ce qu'il y a de

tragique avec la transition, ce n'est pas que les élèves éprouvent de l'anxiété en envisageant leur transfert vers le secondaire, mais plutôt que cette anxiété se dissipe très rapidement et que les élèves s'adaptent tout à fait aux nombreuses réalités pénibles de la vie au secondaire. Ces réalités [...] peuvent freiner la réussite et atténuer la motivation (surtout parmi les jeunes qui sont moins centrés sur les études) et semer ainsi les germes du décrochage » (Hargreaves et Earle, 1990, p. 214).

Depuis ce temps, nombre d'études ont été réalisées sur les facteurs de risque et de protection qui entourent la transition entre l'école élémentaire et l'école secondaire. Malheureusement, cette recherche laisse entendre que la tragédie décrite par Hargreaves (1990) n'a pas été entièrement comprise. L'étude intitulée *Early School Leavers* (2005) a démontré depuis que le personnel scolaire et les écoles ont la possibilité d'être plus proactifs, plus humains et plus compréhensifs afin d'encourager les élèves à réussir et à s'engager. Dans le même ordre d'idées, la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire, une période potentiellement difficile pour les jeunes, exige une attention accrue sur les plans administratif, scolaire et social. L'Initiative de planification de la transition de la 8^e à la 9^e année du ministère de l'Éducation de l'Ontario fait un grand pas en ce sens. Jusqu'à maintenant, peu d'études ont été réalisées dans le contexte canadien ou ontarien. Le moment est venu de faire le point sur ce qui est déjà en place et sur ce qui fonctionne, pour qui et comment.

Nous avons donc conçu une étude fondée sur une période déterminée afin d'étudier les processus de transition en Ontario. Les lacunes les plus importantes en matière de connaissances concernent la compréhension du niveau *méso*, où la culture et l'individu se rencontrent et où nous pouvons le mieux commencer à saisir et à décrire les jonctions dans le quotidien des jeunes avec leurs enseignants, leurs amis, leurs pairs et leurs parents. C'est là que se jouent la découverte et la concrétisation de la culture des jeunes, du parcours scolaire, de l'identité et de l'âge. Bien que les chercheurs aient étudié beaucoup de « variables » importantes qui influencent les transitions dans des études quantitatives, nous devons quand même saisir la signification des transitions et la façon dont elles sont actuellement vécues à l'école. Tel était l'objectif premier de la présente étude.

La recherche a été réalisée en trois phases, chacune ayant un objectif différent, mais connexe.

- La phase I a été menée dans les écoles élémentaires durant l'année scolaire 2006-2007. Elle portait sur le point de vue des élèves de 8^e année en ce qui a trait à la transition, notamment sur leur vision de la préparation et de l'avenir.
- La phase II a été menée dans les écoles secondaires durant l'année scolaire 2007-2008. Des membres du personnel scolaire de l'élémentaire et du secondaire ont également pris part aux discussions. Cette phase visait à saisir les points de vue rétrospectifs et prospectifs des élèves de 9^e année sur la transition.

- La phase III a été menée dans les écoles secondaires durant l'année scolaire 2008-2009. Cette dernière phase de la recherche portait sur le point de vue des élèves de 10^e année sur la transition. Les questions de la persévérance au cours de l'année suivant la transition et les visions rétrospectives des élèves ont été abordées.

Le présent rapport est consacré à la présentation des principaux thèmes et messages de l'étude dans son ensemble, mais une attention particulière est accordée aux données de la phase III. Des rapports distincts rendent compte des phases I et II de l'étude. Pour connaître les détails de ces deux phases, les lecteurs sont invités à consulter le rapport de la phase I intitulé *Espoirs et peurs au cours des années à l'élémentaire* (Tilleczek, Laflamme, Ferguson, Roth Edney et collab., 2007) et le rapport de la phase II intitulé *Crossing the River to Secondary School* (Tilleczek, Laflamme, Ferguson, Roth Edney et collab., 2008).

Le rapport comporte onze grandes sections : (1) Sommaire (2) Introduction, (3) Méthodes et processus généraux, (4) Méthodologie du groupe de discussion avec les jeunes, (5) Méthodologie du groupe de discussion avec le personnel scolaire, (6) Méthodologie du groupe de discussion avec les parents, (7) Méthodologie des entrevues individuelles, (8) Processus d'entrevue, (9) Transcription et analyse, (10) Résultats et messages principaux, (11) Résumé, répercussions et orientations.

DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODES ET PROCESSUS GÉNÉRAUX

Outils de recherche

Les outils de recherche (les protocoles et processus de groupes de discussion et les fiches d'entretien servant à recueillir les données socio-démographiques et de sondage) ont été élaborés par l'équipe de recherche pour la présente étude. Ces outils se fondent sur les travaux précédents menés auprès des jeunes dans les écoles, sur des mesures normalisées des points à l'étude et sur la documentation disponible (*cf.* Tilleczek et Ferguson, 2007; Tilleczek, 2008a; Ferguson et collab., 2005). Ces outils ont été mis au point afin de mesurer le processus temporel et la dynamique associés à la transition, et ce, à des échelles multiples (micro, meso et macro). Ils ont aussi été conçus afin d'étudier les interactions entre les risques et les facteurs de protection mentionnés dans la documentation et de cerner les lacunes des connaissances actuelles (*cf.* Tilleczek, 2008; Tilleczek et Ferguson, 2007).

La fiche d'entretien a été distribuée aux participants des groupes de discussion. À chaque phase du projet, nous avons apporté de légères modifications aux protocoles des groupes de discussion. Ces modifications découlaient de notre travail sur le terrain et de notre analyse des données. Par exemple, en nous fondant sur les commentaires des jeunes durant la phase I, nous avons remodelé le questionnaire de la fiche d'entretien et l'avons conçu de façon à ce qu'il soit plus approprié sur le plan développemental à la phase II. À la fin de la phase II, nous avons de nouveau modifié les fiches d'entretien et les questions des groupes de discussion, de façon à tenir compte du fait que les élèves étaient désormais en 10^e année. Dans la dernière phase, nous avons notamment posé des questions précises en ce qui concerne la littératie en 10^e année et la récupération de crédits.

Nous présentons ci-dessous un sommaire de nos définitions opérationnelles, notre cadre d'échantillonnage et la distribution des outils de recherche durant les trois phases de l'étude. L'ensemble des outils et des documents relatifs au consentement éthique des phases I, II et III est fourni sous pli séparé (voir les appendices ci-joints).

Définitions opérationnelles

Familles d'écoles

Notre définition des *familles d'écoles* s'inspire de notre analyse de la documentation disponible, des données sur la réussite des élèves provenant du ministère de l'Éducation de l'Ontario, du personnel du Ministère et du personnel des conseils

scolaires de district. Nous avons tenté de rendre ces définitions adaptables au contexte des divers conseils scolaires et districts.

Une *famille d'écoles* est le regroupement d'écoles élémentaires partenaires et des écoles secondaires désignées. Une *famille d'écoles complexe* comprend une école secondaire dont la population d'élèves arrive d'écoles élémentaires partenaires variées (écoles allant de la maternelle jusqu'à la 8^e année, écoles intermédiaires, écoles catholiques, etc.). Les jeunes fréquentant ces écoles élémentaires viennent de classes sociales, de groupes ethniques, de groupes linguistiques et de régions variés.

Une *famille d'écoles de complexité moindre* est constituée d'une école secondaire comptant un plus faible nombre d'écoles partenaires élémentaires. L'école secondaire recrute sa population étudiante chez des jeunes dont la classe sociale, l'origine ethnique, la structure scolaire, les groupes linguistiques et les régions sont relativement homogènes.

Les *familles d'écoles* ont été choisies au sein même des conseils scolaires de district et des quartiers comptant des familles aisées, de classe modeste et de classes diverses. En choisissant respectivement des écoles secondaires en milieu favorisé, de la classe moyenne ou de la classe ouvrière de diverses régions, nous avons pris intentionnellement des échantillons de ces classes sociales diverses pour les comparer à l'échantillon provincial.

Jeunes en transition

Au cours de la phase I, nous avons pris un échantillon de jeunes inscrits en 8^e année en 2007 dans une école élémentaire de l'Ontario (ou en 6^e année dans le cas de certaines écoles francophones). Ces jeunes étaient considérés comme étant du côté élémentaire de la transition et se préparaient à passer à une nouvelle école (au niveau secondaire ou intermédiaire).

Au cours de la phase II, nous avons pris un échantillon de jeunes inscrits en 9^e année en 2008 dans une école secondaire de l'Ontario. Ces jeunes étaient considérés comme étant du côté secondaire de la transition et se préparaient à vivre leur première année de transition.

Pour la phase III, nous avons pris un échantillon de jeunes inscrits en 10^e année en 2009 dans une école secondaire de l'Ontario. Ces jeunes étaient considérés comme étant du côté secondaire de la transition et avaient terminé leur première année de transition.

Jeunes à risque et jeunes en situation de risque

Les définitions de risque et de jeune à risque ne font pas l'unanimité dans la documentation et dans les applications en recherche pratique. Au début de l'étude, on définissait cette notion par « tout élève qui risque de ne pas terminer son programme d'études ». Dans le cadre de son initiative, le ministère de l'Éducation avait notamment pour but de clarifier cette pléthore de définitions et de mesures de la notion « à risque » qui sont couramment employées en Ontario. L'initiative contribuera à éclairer les variations de cette utilisation et les discussions à propos du concept pour usage futur.

Notre analyse de la documentation internationale (Tilleczek et Ferguson, 2007) a fourni les éléments de discussion à propos de l'importance du concept d'« élèves vivant en situation de risque ». Ce faisant, nous avons évité de simplement construire un concept imputant, de façon individuelle, le risque aux élèves eux-mêmes. Par conséquent, nous entreprendrons de mesurer les risques au sein de l'école, de la famille et de la collectivité en fonction du concept « à risque ». Nous mesurerons également les risques que l'on retrouve chez les élèves (école buissonnière, échecs scolaires, etc.). Nous aborderons aussi la notion de résilience. Par exemple, nous avons signalé ce qui suit :

Les problèmes associés à la transition sont plus importants pour les jeunes à risque. Nombreux sont les chercheurs qui considèrent que le statut « à risque » varie dans le temps et en fonction des circonstances et du contexte; il ne s'agit pas d'un statut fixe. Selon eux, le risque doit être compris comme un point le long d'un continuum (Schonert-Reichl, 2000; Catterall, 1998). À cet effet, Smink et Schargel (2004) préfèrent parler d'« élèves en situation de risque » plutôt que d'élèves à risque.

Les périodes de transition peuvent accroître le risque parce qu'elles nécessitent des habiletés de restructuration et d'adaptation tant individuelles que systémiques (Rutter, 1994, Schonert-Reichl, 2000). Lorsqu'un enfant doit composer avec plusieurs facteurs négatifs à la maison, à l'école et dans son quartier, les effets de ces facteurs se multiplient, plutôt qu'ils ne s'additionnent, car ces facteurs interagissent les uns sur les autres et se renforcent mutuellement (Werner et Smith, 1992; Schorr, 1989). Dans les situations où un enfant est à risque, l'interaction des facteurs de risque et des facteurs de protection détermine son développement. Si plusieurs facteurs de risque s'accumulent sans être compensés par des facteurs de protection, le développement sain de l'enfant est compromis (Schorr, 1989; Werner et Smith 1992). Garbarino (1990) soutient que les milieux à haut risque constituent une forme de « conspiration écologique contre les enfants ». La pauvreté augmente la probabilité que les facteurs de risque présents dans l'environnement ne soient pas compensés par des facteurs de protection. La pauvreté est souvent constituée d'une constellation de facteurs de risque qui se combinent pour donner des « résultats pourris » (Schorr, 1989).

Les concepts de résilience et de facteur de protection sont les contreparties positives de la vulnérabilité et du risque. Les enfants résilients restent compétents malgré l'exposition à la malchance ou à des événements stressants (Werner et Smith, 1992). La bienveillance et le soutien, les attentes élevées et les occasions de participation

significatives sont des facteurs de protection pour les enfants dans leur famille, à l'école et dans leur milieu (Keating et Hertzman, 1999). L'un des principaux facteurs de protection est la présence constante d'adultes qui offrent aux enfants une base solide à partir de laquelle ils peuvent acquérir confiance, autonomie et esprit d'initiative (Werner et Smith, 1992). Catterall (1998) donne une indication importante à propos de l'emploi des notions de risque et de résilience appliquées aux enfants et aux jeunes. Selon lui, l'évaluation du risque doit être fondée sur les performances réelles des élèves plutôt que sur des catégories abstraites correspondant à diverses probabilités d'échec d'un groupe donné. L'étude qu'il a menée au fil du temps auprès d'élèves de 8^e année aux États-Unis lui a permis de montrer que les élèves qui avaient de faibles résultats scolaires pouvaient s'améliorer avant d'atteindre la 10^e année. Le soutien familial, la sensibilité de l'école aux besoins des élèves et la participation des élèves à l'école sont des prédicteurs forts de la remontée des élèves qui affichaient de faibles résultats scolaires. Catterall poursuit en avançant qu'il faut éviter de considérer tous les membres d'un groupe « à risque » comme étant eux-mêmes à risque sans tenir compte du potentiel de résilience au sein des familles et des écoles. Ainsi, sont source de résilience les façons dont les familles et les écoles aident les élèves à surmonter un rendement inférieur, à reprendre confiance en eux et à se sentir motivés quant à l'école.

« L'une des conséquences possibles de l'étiquetage selon l'appartenance au groupe est que certains enfants peuvent être considérés à risque même s'ils ne le sont pas. Quand on y pense, peu importe le groupe, à peu près la moitié des élèves seront au-dessus de la moyenne [...]. En outre, l'une des principales idées défendues dans l'étude sur la résilience est que les individus réagissent différemment à leur environnement [...]. Pour certains, le risque peut constituer un catalyseur positif. L'un des grands objectifs de la recherche sur la résilience a été de vérifier qui, dans un groupe désigné comme étant à risque, est réellement à risque. Une autre conséquence [...] est que par la stéréotypisation, on court le risque d'ignorer les attentes de groupes entiers, ce qui peut avoir de fâcheuses répercussions sur le plan scolaire (Oakes, 1985). Enfin, certaines idées répandues relatives au risque chez les enfants doivent être remises en question, car le risque par association peut se transformer en culpabilité par association. Selon ce point de vue, les écueils de la réussite et de l'accomplissement scolaires [...] sont interprétés comme des déficits sur le plan de l'effort individuel ou de la volonté personnelle [...]. Non seulement ces caractérisations générales ignorent les différences au sein des groupes, mais elles ne permettent pas de saisir la profondeur des vies individuelles [...]. Cette manière de voir assigne la responsabilité du risque de façon globale aux groupes concernés eux-mêmes. Ce faisant, on ignore les conditions oppressives et discriminatoires [...]. » (Catterall, 1998, p. 305, cité dans Tilleczek et Ferguson, 2007)

Compte tenu de notre analyse de la documentation internationale (Tilleczek et Ferguson, 2007; Tilleczek, 2007), nous nous sommes efforcés de soigneusement prendre en compte l'étendue des facteurs de risque et de protection et des trajectoires des jeunes en transition. En établissant nos catégories d'échantillonnage des jeunes, nous avons étendu notre questionnement à des facteurs comme la compatibilité entre les écoles, les collectivités et le vécu des jeunes, plutôt que de simplement cibler les habitudes des élèves et leur dossier scolaire. Nous avons également étudié des situations vécues de risque et de résilience au fil des ans. Afin

de procéder à l'échantillonnage des jeunes en vue des groupes de discussion et des entrevues, nous avons utilisé les trois catégories de travail suivantes :

- a) *Jeunes placés dans des contextes de vulnérabilité (« difficultés quotidiennes multiples »)* : comprend les jeunes aux prises avec des problèmes multiples et concomitants qui s'entrecroisent à divers chapitres (individuel, en classe, à la maison, à l'école et dans la collectivité). Par exemple, ces jeunes avaient pu éprouver des difficultés scolaires, avoir été très instables, ou avoir eu une faible estime de l'école. Ils avaient aussi pu faire l'expérience de cultures scolaires négatives (familles d'écoles complexes, faibles attentes des enseignants, etc.) et de risques sociaux (racisme, pauvreté, aliénation, troubles de voisinage et isolement de leurs amis). Ces jeunes ont pu sentir qu'ils n'appartenaient pas à leur milieu et certains d'entre eux ont évoqué nombre de raisons à cet effet.
- b) *Jeunes à résilience complexe* : comprend les jeunes en situation de risque évidente, mais ayant démontré un fort potentiel de résilience. Ces jeunes, qui auraient pu faire partie de la catégorie « a » ci-dessus, ont démontré par leurs paroles et par leurs actions leur compétence, leur sens de la planification et de la négociation, leur résistance, etc. Ces jeunes ont pu manifester leur résilience à travers leurs aspirations, leur vie scolaire et sociale au sein de l'école ou de la collectivité. Nos entrevues avec ces jeunes ont principalement montré COMMENT les gens et les systèmes peuvent faire une différence dans leur vie, au lieu de se concentrer sur des histoires dramatiques ou des récits héroïques (cf. Garmezy, 1991) dans lesquels la personne triomphe par elle-même de toutes les embûches.
- c) *Jeunes relativement protégés* : comprend les jeunes qui présentent peu ou pas de risques, que ce soit sur le plan culturel ou individuel. De plus, ils sont souvent entourés de plusieurs facteurs (et situations) de protection.

L'un des points forts de l'étude est notre capacité de suivre un échantillon de jeunes dans le temps, ce que nous avons réussi à faire en réalisant des groupes de discussion suivis d'une ou de deux entrevues menées auprès des mêmes jeunes sur une même période de temps. Cette méthode nous a permis d'obtenir des résultats sur les changements au sein des catégories de risque ou de résilience de ces jeunes.

Appartenance à une minorité visible

L'expression « appartenance à une minorité visible » a été employée au cours de l'étude en conformité avec le concept énoncé dans la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* du Canada et le recensement de 2001. Ce dernier définit les minorités visibles comme des personnes, autres que les Autochtones, de type non caucasien ou de couleur non blanche (voir www.statcan.gc.ca). Cette définition a été retenue pour

l'étude en raison du fait qu'elle reflète et influence les pratiques actuelles d'identification sociale concernant ces caractéristiques physiques considérées sous l'angle social comme étant typiques dans la société canadienne. Ces pratiques influencent à leur tour le vécu des personnes que l'on identifie à ces groupes. Nous avons aussi ajouté des questions à part afin d'identifier les Autochtones. On devrait prendre note que l'identification personnelle des participants peut parfois différer de ces attributions sociales.

Personnel scolaire

Le terme « personnel scolaire » désigne les personnes qui, pendant la période de l'étude, travaillaient en Ontario avec l'une de nos *familles d'écoles* (que ce soit à l'élémentaire ou au secondaire). Ils jouaient divers rôles comme celui d'enseignant, d'enseignant pour la réussite des élèves, de conseiller en orientation, d'aide-enseignant ou d'administrateur. Nous avons tenu compte des commentaires formulés par le personnel scolaire et organisé un certain nombre de groupes de discussion conjoints afin de favoriser le dialogue entre les membres du personnel des écoles élémentaire et secondaire.

Parent/tuteur

Les termes « parent » et « tuteur » désignent une personne qui est le parent d'un adolescent en transition d'une école élémentaire à une école secondaire de l'Ontario (qui était en 8^e année en 2007, en 9^e année en 2008 et en 10^e année en 2009, ou en 6^e année dans certaines écoles de langue française). Différents parents seront visés par chacune des trois phases. Étant donné que les *familles d'écoles* constituent le premier fondement de notre analyse, nous définirons les parents comme ceux ayant des enfants qui fréquentent l'école au sein des *familles d'écoles* étudiées. Ainsi, aucune tentative de faire concorder de façon directe les échantillons de jeunes avec ceux de leurs parents respectifs n'a été faite au cours de l'étude. Les parents des groupes de discussion pouvaient être ou non les parents des jeunes.

Rural/urbain

Nous prenons note de la position de Statistique Canada (2001) et de sa recommandation à propos de la définition du terme « rural », compte tenu du fait qu'il existe de nombreuses définitions de ce terme. En raison de la nature de nos questions de recherche, des constatations énoncées dans notre rapport intitulé *Early School Leavers* à propos de la relation entre le décrochage et la ruralité (*cf.* Tilleczek et Cudney, 2008), et de notre intérêt envers les expériences que vivent les jeunes dans divers types d'écoles de l'Ontario, nous utiliserons la définition « régions rurales et petites villes ». Cette définition renvoie aux villes et municipalités situées hors de la

zone de navette domicile-travail des plus grands centres urbains (comptant une population de plus de 10 000 habitants). Ces personnes peuvent être regroupées dans diverses zones selon le degré d'influence qu'exerce un plus grand centre urbain, que l'on nomme zone d'influence des régions métropolitaines de recensement et des agglomérations de recensement. Par conséquent, nous avons choisi des familles d'écoles venant de milieux rural et urbain³.

Justification de l'échantillonnage

L'échantillonnage en recherche qualitative diffère de l'échantillonnage en enquête quantitative (Cobb et Hagemaster, 1987). Les études ont souvent recours à des échantillons fondés sur la commodité d'utilisation et les intérêts particuliers du chercheur. À cet effet, Agar (1980) parle d'échantillons opportunistes ou fondés sur le jugement et indique que ce ne sont pas seulement les gens, mais bien les événements et les processus que l'on échantillonne. La production de descriptions et de théories valides en recherche qualitative exige des méthodes d'échantillonnage itératives. Ainsi, l'échantillonnage a été conçu à dessein et non aléatoirement.

L'échantillonnage en recherche qualitative est conceptualisé et illustré dans la plupart des textes et des rapports comme une étape unique, fixe, qui précède la collecte des données. Cette conceptualisation est incomplète et souvent trompeuse. L'échantillonnage qualitatif se définit mieux comme étant un processus continu, itératif et guidé par la théorie, qui se fait concurremment à la collecte et à l'analyse des données (LeCompte, 2002). Les échantillonnages itératifs ou théoriques de ce genre contribuent à créer des échantillons adéquats et détaillés aux fins d'études descriptives de groupes dont les limites sont floues ou changeantes. Ces échantillonnages fournissent aussi un meilleur fondement à la conception théorique. Nous avons eu recours à un échantillonnage avec écart maximal dans lequel l'échantillon de *familles d'écoles* était sélectionné afin de fournir une gamme de renseignements la plus étendue possible.

Les participants appartenant à ces familles d'écoles ont également été choisis en fonction de leur intérêt envers l'étude et leur volonté de raconter leur propre vécu (c'est-à-dire en fonction de la richesse des cas). Dans cette étude, la *famille d'écoles* constituait l'échantillon principal, dont les élèves, les parents et les membres du personnel scolaire faisaient partie en tant que répondants clés.

³ Voir le *Bulletin d'analyse : régions rurales et petites villes du Canada* de Statistique Canada, n° 21-006-XIE, vol. 3, n° 3, novembre 2001.

Stratégie d'échantillonnage

Nous avons utilisé une stratégie d'échantillonnage en deux étapes :

1. La première étape, au début de la phase I, consistait à sélectionner les *familles d'écoles* à partir de régions d'intérêt (la région du grand Toronto [RGT], Windsor, Ottawa, Sudbury et sa périphérie, Thunder Bay et sa périphérie, et les régions rurales du Nord), en se fondant sur la nécessité d'échantillonner À LA FOIS les familles d'écoles complexes et de complexité moindre et les processus de transition. Ceci nous a permis d'illustrer la grande variété de formes que peuvent prendre les processus de transition sur le plan structurel dans l'ensemble de la province.
2. À partir de ces *familles d'écoles*, nous avons utilisé une stratégie d'écart maximal afin de sélectionner sur une base individuelle les jeunes, les parents et les membres du personnel scolaire. Dans le cas des jeunes, la classe sociale, la situation de risque et les rendements scolaires et sociaux ont été échantillonnés, avec l'aide du personnel scolaire. Les parents ont été choisis de façon à refléter leur diversité au sein de la *famille d'écoles*. Le choix des membres du personnel scolaire s'est fait à partir des paliers de l'élémentaire et du secondaire; ce choix représentait une gamme d'enseignants, de conseillers, d'administrateurs et de membres du personnel pour la réussite des élèves, lorsque l'inclusion de ces derniers était appropriée.

En ce qui concerne les groupes de discussion, l'échantillonnage des jeunes s'est fait en utilisant une stratégie d'écart maximal. L'écart varie selon le sexe et la situation de risque (c.-à-d. la classe sociale, les habiletés scolaires, l'origine ethnique ou culturelle, etc.). Nous avons tenté de procéder à un sur-échantillonnage, en accord avec les tendances démographiques touchant les élèves qui fréquentent les conseils scolaires de district, et ce, dans chaque district de l'Ontario. Par exemple, nous avons cherché à inclure des jeunes francophones et des jeunes autochtones des régions du Nord (Sudbury et Thunder Bay), de même que des nouveaux arrivants et des jeunes appartenant à des minorités visibles du Sud (RGT et Ottawa). Les conseils scolaires de district francophones ont aussi fait l'objet d'un sur-échantillonnage (Sudbury, Kapuskasing/Hearst et la RGT). Nous avons aussi tenté d'échantillonner des jeunes qui sont passés du système francophone au système anglophone.

La nécessité de représenter adéquatement la diversité que l'on retrouve à l'échelle de la province (francophones, Autochtones, nouveaux arrivants et minorités visibles, régions rurales et urbaines) a donné lieu à l'ajout de 18 groupes de discussion pour les trois catégories de participants par rapport au nombre prévu pour les phases II et III. Au cours des trois phases, nous voulions établir près de 129 groupes de discussion pour les jeunes (80), les parents (24) et les membres du personnel scolaire

(25). Voici comment nous prévoyions la distribution des groupes de discussion au cours des trois années :

Ventilation des groupes de discussion proposés selon l'année

Groupes de discussion	Phase I 2007		Phase II 2008		Phase III 2009		NOMBRE TOTAL DE GROUPES DE DISCUSSION
	<i>Angl.</i>	<i>Franç.</i>	<i>Angl.</i>	<i>Franç.</i>	<i>Angl.</i>	<i>Franç.</i>	
<i>Langue</i>							<i>Anglais et français</i>
Jeunes	23	11	21	7	14	4	80
Membres du personnel scolaire	9	0	8	3	4	1	25
Parents	7	1	4	1	8	3	24
Totaux partiels	39	12	33	11	26	8	98 anglais/31 français
TOTAUX	51		44		34		129

Les groupes de discussion ont été tenus séparément pour chaque groupe de participants. Au cours de la phase I, les membres du personnel scolaire visés œuvraient au palier élémentaire. Au cours de la phase II, ils œuvraient tant à l'élémentaire qu'au secondaire (groupes de discussion conjoints), et à la phase III, au secondaire.

Au sein de chaque groupe de jeunes, de parents et de membres du personnel scolaire, nous avons tenté de prêter l'oreille aux vécus les plus hétérogènes. Notre objectif était de recueillir les témoignages de 200 à 250 jeunes de la province durant chacune des trois années (soit entre 600 et 750 jeunes au total).

À la fin de notre étude, nous avons un échantillon total de 124 groupes de discussion et de 795 participants, ce qui s'est révélé plus que suffisant pour assurer une saturation des thèmes émergeant des données (*cf.* Patton, 1990). La saturation survient quand on n'obtient que peu ou pas d'information nouvelle rattachée aux codes ou aux thèmes. Le tableau 3 présente les nombres totaux de groupes de discussion, d'entrevues et de participants par phase et par région.

Éthique et consentement

En 2007 (avant le début de la phase I), cette étude a été soumise au comité d'examen déontologique de l'Hospital for Sick Children et au Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laurentienne. Une fois approuvée, elle a été présentée aux nombreux conseils scolaires de district participants afin d'obtenir leur approbation de l'éthique et de la recherche. Comme il s'agit d'une étude longitudinale, il était nécessaire de la resoumettre annuellement au Comité d'éthique de la recherche.

À la fin de chaque phase, l'équipe de recherche a analysé les commentaires des participants ainsi que ses propres notes de recherche dans le but de revoir les formulaires de consentement et les outils pour la phase à venir. Nous avons ainsi fait adapter nos protocoles de recherche aux aspects développementaux, culturels et linguistiques propres aux jeunes et aux parents. Toutes les modifications de nos protocoles devaient faire l'objet d'une approbation du Comité d'éthique de la recherche. Au moment du renouvellement annuel, les documents modifiés étaient joints à la demande aux fins d'examen et d'approbation par le Comité.

Au cours de la phase I, une fois l'approbation du Comité d'éthique de la recherche obtenue, la gestionnaire du projet et les coordonnatrices de la recherche, en collaboration avec le personnel des écoles, ont distribué des formulaires de consentement aux élèves et ont révisé les objectifs de l'étude ainsi que le rôle des participants dans les groupes de discussion. Là où c'était possible, la gestionnaire du projet est allée dans les écoles pour présenter le projet aux jeunes et au personnel scolaire. Lorsqu'il ne leur était pas possible de faire des présentations, la gestionnaire et les coordonnatrices du projet ont fait des appels téléphoniques pour expliquer le projet en détail aux directions d'école, qui ont ensuite présenté l'étude aux élèves et au personnel. Nous avons informé les jeunes du fait que leur participation était entièrement volontaire et qu'ils pouvaient se retirer de l'étude à tout moment. Les élèves ont été priés d'apporter à la maison les lettres d'information et les formulaires de consentement. Les élèves désirant participer ont rapporté les formulaires de consentement signés par leurs parents à leur enseignant ou à leur direction d'école, de même que les formulaires de consentement signés par leurs parents ou tuteurs si ces derniers voulaient participer au groupe de discussion avec les parents. Les membres du personnel scolaire qui souhaitaient participer aux groupes de discussion ont aussi reçu des formulaires de consentement à signer et à retourner aux coordonnatrices (voir les appendices ci-joints).

Avant la mise en place de chaque groupe de discussion, on a demandé aux participants de signer un consentement à l'enregistrement audio afin de permettre l'enregistrement des séances des groupes de discussion. Dans certains conseils scolaires, on a aussi demandé aux parents de consentir à ce que les propos de leurs enfants soient enregistrés lors des groupes de discussion ou des entrevues individuelles. Un formulaire de consentement a aussi été signé, mettant l'accent sur la nature volontaire et confidentielle de leur participation et sur la diffusion anonyme des conclusions de l'étude. Ce formulaire de consentement exposait aussi les grandes lignes de l'étude et les risques associés (voir les appendices ci-joints). Même si nous ne prévoyions aucun risque associé à cette étude, les participants ont été informés du fait que leur participation à l'étude pourrait raviver des souvenirs, positifs ou négatifs, liés à la transition. Tout participant désireux de discuter de ces souvenirs serait dirigé vers l'enquêteur principal de l'étude, un psychologue agréé, qui était en mesure d'obtenir de l'aide pour cette personne dans son milieu.

Rigueur de la recherche

Les méthodes qualitatives étant plus répandues qu'autrefois, la question de la qualité de la recherche qualitative revêt un intérêt particulier (Devers, 1999; Mays et Pope, 2000; Popay, Rogers et Williams, 1998). Toutefois, le choix des critères d'appréciation de la recherche qualitative doit prendre en compte les buts distincts d'une recherche de ce genre et doit faire partie d'une compréhension élargie de la conception de la recherche qualitative et de l'analyse des données (Mays et Pope, 2000; Twohig et Putnam, 2002). On a également émis la supposition selon laquelle la compréhension de l'analyse est meilleure lorsque l'on considère les méthodes et les techniques comme des ressources plutôt que comme des indicateurs de qualité (Eakin et Mykhalovskiy, 2003).

Dans la présente étude, nous utilisons le concept de rigueur de deux façons : la rigueur procédurale dans la pratique de la recherche et la rigueur analytique ou théorique. Le terme rigueur réfère communément à la fiabilité et à la validité de la recherche au sens général (Davies et Dodd, 2002). Nous souhaitons rendre notre recherche fiable, mais non pas du point de vue de sa nature reproductible dans le temps et selon les contextes. Nous visons plutôt à obtenir des données fiables fondées sur la constance et le soin apportés à l'application de nos pratiques de recherche, qui se reflètent dans la visibilité desdites pratiques (Fossey et collab., 2002). La fiabilité de notre analyse et de nos conclusions se reflète en outre de façon transparente : nous gardons à l'esprit la partialité et les limites des résultats de notre recherche. En d'autres termes, nous concevons la rigueur comme une attention portée à la pratique de la recherche, attention qui se manifeste par le soin que l'on y apporte, le respect, l'honnêteté, la réflexion, l'engagement, la connaissance, l'ouverture et la sensibilité au contexte.

Le processus de collaboration en place au sein de notre groupe et la grande attention apportée aux détails lors du tri et de la lecture des données en sont de bons exemples. Le protocole de transcription que nous avons élaboré afin de recevoir et de traiter des données pour les rendre utilisables se trouve dans les appendices ci-joints. Nous avons aussi mis au point un système de codes d'identification afin de protéger l'identité des participants et de permettre l'analyse par personne de tous les points de collecte de données.

La rigueur procédurale est généralement vue en recherche qualitative comme une façon d'établir la « fiabilité » des résultats (Erlandson, Harris, Skipper et Allen, 1993). Un certain nombre de critères possibles sont choisis pour assurer la fiabilité, selon l'objet de la recherche et la perspective théorique particulière du chercheur. Dans la présente étude, les résultats obtenus seront vérifiés selon les critères suivants : la *fiabilité des codeurs*, grâce à l'utilisation de nombreux réviseurs à tous les niveaux de l'analyse des données et à la comparaison du processus de transcription à l'aide de notes; un *historique d'expertise*, fondé sur des notes soigneusement consignées sur le terrain, permettant de faire le suivi de nos prises de décisions; une *description en*

profondeur, qui montre de façon adéquate le contexte et l'échantillon; et une *observation constante* pendant une période raisonnable. De plus, l'utilisation de diverses et de nombreuses méthodes de collecte et d'analyse de données, ce qui comprend le recours à des logiciels d'analyse sémantique et lexicale comme Alceste, NVivo et SPSS, a permis de corroborer les résultats selon différents aspects de l'étude, augmentant ainsi notre niveau déjà élevé de rigueur.

La rigueur analytique permet de passer, par voie de généralisation, d'un fait empirique particulier à un énoncé théorique. L'analyse et l'interprétation des données sont le terrain d'où émergent les intuitions théoriques, qui sont de nature suffisamment générale pour permettre l'extrapolation vers d'autres contextes comparables. Le chercheur devrait reconnaître les similitudes, sur les plans conceptuel et théorique, avec d'autres recherches et présenter la comparabilité de deux contextes de façon conceptuelle plutôt que statistique (Sims, 1998).

Les détails propres à notre méthode, à notre échantillonnage, à notre collecte de données ainsi qu'à leur traitement et à leur analyse ont été clairement énoncés à chacune des phases. Ces détails ont fait l'objet d'un examen continu et réfléchi en matière de rigueur procédurale et analytique. La rétroaction continue des jeunes, de même que la compétence et le dévouement de l'équipe de recherche qui mène cette étude, rendent possible une pratique de recherche itérative et réfléchie de cette envergure.

TROISIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DU GROUPE DE DISCUSSION AVEC LES JEUNES

Contexte du recrutement

Les stratégies de recrutement ont varié selon l'endroit et le conseil scolaire de district, en fonction des exigences en matière d'examens déontologiques et celles de conseils scolaires particuliers. Les défis et la complexité du recrutement comprenaient la nécessité de fournir aux universités et aux conseils scolaires de district de nombreuses études déontologiques, ainsi que d'obtenir l'approbation des directions d'école et l'aide du personnel scolaire. Nous avons satisfait aux exigences des comités déontologiques de l'Hospital for Sick Children et de l'Université Laurentienne pour les trois années de l'étude. Notre étude fait aussi l'objet d'examens de renouvellement approfondis par de nombreux conseils scolaires de district et, comme étape finale de notre préparation pour entrer de nouveau dans les écoles chaque année, nous avons obtenu l'appui des directions d'école et du personnel pour la réussite des élèves afin de poursuivre notre recherche auprès des élèves.

Au cours de la phase I (mai à juin 2007), le défi le plus important que nous avons rencontré en matière de recrutement était le moment choisi pour solliciter les approbations en matière d'éthique, qui coïncidait avec la fin de l'année scolaire, les voyages de 8^e année et la remise des diplômes. Aussi, l'équipe de recherche a dû travailler en étroite collaboration avec les directions d'école de manière à s'assurer que la logistique se prêtait à une visite aussi tard dans l'année, et que ces visites n'occasionneraient pas un surplus de travail pour les enseignants ou les administrateurs. Dans certains cas, nous avons tout simplement manqué de temps au cours de la phase I, au moment où l'année scolaire 2006-2007 s'achevait. Heureusement, nous sommes toutefois parvenus à visiter la plupart des écoles comme prévu. Nous avons aussi réalisé d'autres groupes de discussion pendant l'été et au début de l'automne.

Au cours de la phase II (mars à juin 2008), le recrutement dans les écoles secondaires présentait aussi certaines difficultés en raison du nombre de groupes de discussion qui devaient être réalisés après la semaine de relâche du mois de mars, mais avant la fin des activités de fin d'année scolaire comme les voyages de la 9^e année, les excursions à l'extérieur de la ville, les examens, la remise des diplômes ou d'autres activités de fin d'année. Comme dans le cas de la phase I, l'équipe de recherche a travaillé en étroite collaboration avec tous les directions d'école ou communiqué avec eux pour faire en sorte que les groupes de discussion soient tenus au moment opportun en fonction de l'horaire de chaque école ainsi que des disponibilités des enseignants, des administrateurs, des élèves et des parents.

Le processus logistique de la phase III (avril à juin 2009) était similaire à celui de la phase II. Nous avons toutefois dû composer avec la difficulté supplémentaire d'organiser les groupes de discussion plus tard dans l'année étant donné qu'il nous était impossible d'avoir accès aux écoles avant le mois d'avril, soit avant que les élèves aient passé le Test provincial de compétences linguistiques. Comme nous ne pouvions travailler dans les écoles au-delà de la mi-mai en raison des voyages de la 10^e année, des excursions à l'extérieur de la ville, des examens, de la remise des diplômes ou d'autres activités de fin d'année, nous n'avions à notre disposition qu'une très courte période pour mener nos groupes de discussion.

Processus de recrutement

En ce qui concerne les écoles anglophones, la première étape du recrutement a consisté à sélectionner les *familles d'écoles*, ce que nous avons fait de la façon suivante au cours de la phase I pour les régions anglophones du Sud (RGT, Ottawa et Windsor) et du Nord (Thunder Bay, Sudbury et les régions rurales) :

- Toronto District School Board (TDSB) : À la demande de la gestionnaire du projet, la présidente du comité de révision de recherche extérieure (ERRC) a fait parvenir une liste de toutes les écoles secondaires et partenaires, ainsi qu'un lien menant à la liste complète et aux adresses de toutes les écoles du TDSB. La gestionnaire du projet a par la suite communiqué avec la leader pour la réussite des élèves du conseil et a demandé son avis afin de différencier les *familles d'écoles* complexes et de complexité moindre.
- Toronto Catholic District School Board (TCDSB) : La chercheuse en éducation et la surintendante pour la réussite des élèves ont fourni à la gestionnaire du projet une liste de trois *familles d'écoles complexes* et trois *familles d'écoles de complexité moindre*. Elles ont indiqué quelles étaient les écoles partenaires qui comptaient le plus grand nombre d'élèves en transition vers l'école secondaire, et ce, pour chacune des familles.
- Peel District School Board : La gestionnaire du projet a reçu copie du livre des directives, qui présente un sommaire de toutes les *familles d'écoles* de Peel (à l'élémentaire et au secondaire). De même, le chef de la recherche et de l'évaluation et la surintendante des programmes parallèles du district ont fait de nombreuses suggestions à propos des *familles d'écoles* complexes ou de complexité moindre qui se prêtaient parfaitement à notre étude.
- Ottawa-Carleton District School Board (OCDSB) : L'agente de recherche à Ottawa, qui supervise la recherche menée dans les conseils scolaires de district publics et les conseils d'écoles séparées, a déterminé quelles étaient les *familles d'écoles* de son district et a communiqué ses choix à la gestionnaire du projet.

- Greater Essex County District School Board (GECDSB) : Le superviseur des services de psychologie a sélectionné deux *familles d'écoles*, une complexe et une autre de complexité moindre, aux fins de participation à l'étude et a communiqué ses choix à la gestionnaire du projet.
- Lakehead District School Board (LDSB), Thunder Bay : Le leader pour la réussite des élèves du LDSB a choisi le « meilleur agencement » de *familles d'écoles* pour l'étude en fonction de la conception de l'échantillonnage de la recherche. Le leader a choisi deux écoles, l'une correspondant à un groupe complexe de jeunes et l'autre à un groupe de complexité moindre. Le groupe de membres du personnel scolaire est issu d'une école complexe et comprend des membres du personnel de 8^e et de 9^e année.
- Rainbow District School Board (RDSB), Sudbury : La leader pour la réussite des élèves du RDSB a fourni à la coordonnatrice de la recherche sur le Nord et à la chercheuse principale une cartographie des *familles d'écoles* au sein du district de Sudbury. Cette cartographie a permis à la chercheuse principale de sélectionner une *famille d'écoles* pour l'étude. Le leader pour la réussite des élèves de Sudbury a communiqué avec les directeurs des écoles choisies, et le suivi a été assuré par la coordonnatrice de la recherche sur le Nord.
- Sudbury Catholic District School Board (SCDSB), Sudbury : Après la première ronde de collecte de données de la phase I, la surintendante de l'éducation et des Itinéraires favorisant la réussite du SCDSB a approuvé la poursuite de la recherche (phase II) dans les écoles du conseil scolaire. À cette étape, le recrutement visait les écoles élémentaires et secondaires. La coordonnatrice de la recherche sur le Nord a communiqué directement avec les directions, les directions adjointes et les enseignants pour la réussite des élèves dans les écoles sélectionnées.

La deuxième étape du recrutement des groupes de discussion en anglais consistait à sélectionner des écoles spécifiques. Cette étape a également été réalisée, dans l'ensemble, au cours de la phase I. Dans certains cas, ce processus de sélection était simplifié en raison d'un choix limité. Par exemple, à Windsor et à Ottawa, une seule école complexe et une seule école de complexité moindre nous ont été présentées pour notre étude. Cependant, dans plusieurs autres cas, nous nous sommes fiés à notre stratégie d'échantillonnage pour déterminer le nombre d'écoles nécessaires. La gestionnaire du projet a ensuite téléphoné aux directions d'école pour leur expliquer la nature de l'étude et obtenir leur approbation afin que leur école soit l'un des sites de notre recherche. Lorsqu'une direction d'école refusait de participer, une seconde (parfois même une troisième ou quatrième) école partenaire de la même *famille d'écoles* était choisie, et nous communiquions alors avec la direction de cette école. Dans certains cas, après le refus de plusieurs directions d'école, la gestionnaire du projet communiquait avec le leader pour la réussite des élèves du conseil pour lui demander de l'aide afin d'obtenir l'assentiment d'une direction. Dans d'autres cas, le

leader pour la réussite des élèves s'est d'abord joint à l'équipe pour ensuite aider à communiquer avec les directions et les enseignants.

En ce qui a trait à l'échantillon du Nord, les leaders pour la réussite des élèves ont tous deux communiqué avec les écoles et confirmé leur participation. Quant à la RGT, la gestionnaire du projet s'est rendue dans les écoles, après avoir obtenu une confirmation de la direction d'école, afin d'examiner l'information avec elle et de répondre à toute question éventuelle. Par la suite, nous avons présenté l'étude aux élèves de 8^e année et à leurs enseignants. Dans l'une des écoles les plus grandes et les plus complexes, nous avons dû nous présenter à trois reprises afin de parler à de plus petits groupes d'élèves et de susciter leur intérêt. Les élèves ont apporté les lettres d'information et les formulaires de consentement à la maison afin d'obtenir la permission de leurs parents de participer au groupe de discussion pour les jeunes. Pour ce qui est des écoles d'Ottawa et de Windsor, la gestionnaire du projet s'est entretenue au téléphone avec les directions d'école et a par la suite envoyé par courriel une copie de la présentation, des lettres d'information et des formulaires de consentement. Les directions d'école (et dans un cas le conseiller en orientation) ont présenté l'étude aux élèves et ont demandé aux enseignants d'encourager ces derniers à participer.

La troisième étape du recrutement, qui s'est ajoutée aux phases II et III, consistait à choisir certaines *familles d'écoles* sélectionnées pour la phase I dans le but de maximiser l'écart et réduire le risque de duplication. Pour ce faire, nous avons examiné de près les *familles d'écoles* et les résultats de l'analyse de la phase I pour chaque école. Nous avons ainsi pu réduire efficacement le nombre de *familles d'écoles* sur chaque site tout en conservant un équilibre entre les écoles complexes et les écoles de complexité moindre.

Au début de la phase II et de la phase III, nous avons de nouveau communiqué avec les directions d'école pour leur reparler de l'étude et leur demander de continuer de nous aider à recruter des jeunes, des membres du personnel scolaire et des parents pour nos groupes de discussion. Pendant la phase I, si la direction d'une école élémentaire refusait que le groupe de discussion soit tenu dans son école, nous pouvions facilement choisir une autre école de la même *famille d'écoles*. Au cours de la phase II et de la phase III par contre, comme les *familles d'écoles* avaient déjà été sélectionnées et approuvées lors de la phase I, nous n'avions pas la même marge de manœuvre si une école refusait de participer. Heureusement, nombreuses étaient les directions d'école qui se souvenaient de notre étude et qui nous accueillaient chaleureusement, soit en nous aidant directement à recruter des participants, soit en demandant à un enseignant pour la réussite des élèves ou à un conseiller en orientation de nous aider. Dans d'autres cas, plus de soutien était nécessaire pour encourager la participation de certaines écoles. Dans ces situations, nous sollicitons la participation du leader pour la réussite des élèves du conseil scolaire et dans certains cas, d'une personne du Ministère qui demandait à une école de participer. Enfin, dans les quelques cas où nous étions incapables de convaincre la direction de nous

redonner accès à son école, nous sommes revenus à notre étude des *familles d'écoles* pour choisir une autre école associée à une école élémentaire partenaire de la phase I.

En ce qui concerne les conseils scolaires de langue française, la première étape du recrutement consistait à ce que la coordonnatrice de la recherche francophone communique avec le surintendant de chaque conseil scolaire. Une fois qu'elle avait l'approbation du surintendant, la coordonnatrice communiquait avec les écoles retenues.

- Conseil scolaire catholique de district des Grandes Rivières (CSCDGR) : Au cours de la phase I, deux collectivités rurales du Nord ont été sélectionnées et retenues en fonction de leurs caractéristiques particulières. Dans chacune des *familles d'écoles* sélectionnées au cours de la phase I, nous avons retenu, pour la phase II, une école secondaire par communauté. Même si les deux *familles d'écoles* étaient de *complexité moindre*, chacune des écoles montrait une série de caractéristiques qui ont rendu très précieuse leur participation à l'étude, que ce soit relativement au transport ou à la langue. Dans chaque cas, les enseignants pour la réussite des élèves ont joué un rôle clé en ce qui a trait à la sélection et à la participation des élèves, des parents et du personnel scolaire.
- Conseil scolaire public du Grand Nord de l'Ontario (CSPGNO) : Le leader pour la réussite des élèves a suggéré que la coordonnatrice de la recherche francophone communique avec le surintendant du conseil scolaire de district afin de mieux déterminer quelles écoles devaient participer à l'étude. Au cours de la phase I, le surintendant a fourni à la coordonnatrice francophone la définition des *familles d'écoles* utilisée par le conseil scolaire de district, a contribué à établir une famille de complexité moindre et a par la suite choisi une école élémentaire (de la maternelle à la 6^e année) pour mener un groupe de discussion de 6^e année, de même qu'une école accueillant les élèves de la 7^e à la 12^e année du secondaire pour former un groupe de discussion avec les élèves de 8^e année. Pendant la phase II, un groupe de discussion a été tenu avec des jeunes de 9^e année dans cette même école secondaire. La direction de l'école a joué un rôle de premier plan dans la sélection des élèves et leur participation.
- Conseil scolaire catholique du Nouvel-Ontario (CSCNO) : La surintendante a indiqué une *famille d'écoles* de complexité moindre à la coordonnatrice francophone. Elle a ensuite sélectionné une école élémentaire allant de la maternelle à la 8^e année et a communiqué avec cette école pour la phase I. La coordonnatrice francophone a communiqué, toujours dans le cadre de la phase I, avec la direction de l'école et, avec l'aide d'un membre désigné du personnel enseignant, a organisé un groupe de discussion pour les élèves de 8^e année. Pour la phase II, la coordonnatrice francophone a directement communiqué avec les directions de deux écoles secondaires (7^e à 12^e année). Dans les deux cas, la direction de l'école a demandé à un enseignant pour la réussite des élèves d'aider

la coordonnatrice à choisir des jeunes et à prendre les arrangements nécessaires pour la tenue des groupes de discussion de la phase II.

- Conseil scolaire de district du Centre-Sud-Ouest (CSDCSO) : Dans la phase I, deux écoles faisant partie d'une *famille d'écoles* complexe ont été désignées par le surintendant, soit une école allant de la maternelle à la 6^e année pour les jeunes de 6^e année et une école allant de la 7^e à la 12^e année pour les élèves de 8^e année. Pour la phase II, un groupe de discussion a été réalisé dans cette même école (7^e à 12^e année) avec des élèves de 9^e année. La direction de l'école a veillé à la sélection et à la participation des élèves.
- Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est (CECLFCE) : Au cours de la phase I, nous avons adopté la démarche suivante : une fois que nous avons reçu l'approbation du CECLFCE, avec l'aide de l'agent de recherche du conseil scolaire de district, nous avons communiqué avec deux écoles faisant partie d'une *famille d'écoles* complexe – une école allant de la maternelle à la 6^e année pour les groupes de discussion des élèves de 6^e année et une école allant de la 7^e à 12^e année pour le groupe de discussion des élèves de 8^e année. Dans la première école, le directeur et le secrétaire d'école ont communiqué avec la coordonnatrice francophone et ont organisé les deux groupes de discussion. Dans la seconde école, l'enseignant pour la réussite des élèves a joué un rôle essentiel quant à la sélection et à la participation des élèves. La seconde école a participé à la phase II. Grâce à l'aide des enseignants pour la réussite des élèves, deux groupes de discussion ont été organisés : un avec des élèves de 9^e année et un autre avec des membres du personnel scolaire. Nous avons aussi communiqué avec une autre école allant de la 7^e à la 12^e année de la même *famille d'écoles*. Une fois que l'approbation du responsable de la recherche a été obtenue, un enseignant pour la réussite des élèves a travaillé avec la coordonnatrice de la recherche francophone pour organiser un groupe de discussion avec des élèves de 9^e année.

En ce qui a trait à l'échantillon francophone, les deux leaders pour la réussite des élèves (du Conseil scolaire de district du Centre-Sud-Ouest et du Conseil scolaire public du Grand Nord de l'Ontario) ont aidé la coordonnatrice francophone à déterminer les écoles qui se prêteraient le mieux à l'étude et lui ont fourni les coordonnées des responsables de ces écoles. La coordonnatrice francophone a ensuite communiqué avec les directions d'école et a travaillé de concert avec elles à accomplir toutes les tâches liées à l'initiative (distribution et récupération des documents, sélection des participants, etc.). Certains conseils scolaires avec lesquels nous avons communiqué n'étaient pas en mesure de participer à une phase en particulier; toutefois, ils ont démontré un certain intérêt envers les phases à venir.

Une fois que nous avons communiqué avec la direction de l'école et obtenu la permission de mener des groupes de discussion dans les écoles, nous avons procédé à la quatrième étape du recrutement, soit la sélection des participants.

Pendant la phase I, comme les écoles élémentaires étaient plus petites, notre stratégie de recrutement était plus aléatoire. Nous invitons tous ceux qui voulaient participer et demandions au personnel scolaire de nous aider au besoin. Notre objectif pour les phases II et III était de mener un recrutement plus ciblé, en mettant à contribution les directions d'école, les conseillers en orientation et les enseignants pour la réussite des élèves afin de désigner des jeunes (en fonction de nos besoins en matière de diversité), et de demander à ces jeunes s'ils aimeraient participer à l'étude. Les jeunes qui acceptaient de participer recevaient un formulaire de consentement que leurs parents ou tuteurs étaient invités à signer. Une fois cette étape accomplie, l'école nous transmettait les noms des élèves. Nous étions alors en mesure de discuter de l'hétérogénéité de l'échantillon de façon à avoir un groupe d'élèves diversifié. Dans le meilleur des cas, nous demandions au personnel scolaire de proposer et d'envoyer plus de formulaires de consentement que nécessaire. De cette façon, nous disposions d'un plus grand bassin d'élèves et nous étions en mesure de limiter la taille du groupe tout en générant l'écart maximal nécessaire. Le remodelage et les ajustements développementaux de nos consentements éthiques, de nos lettres d'information et de nos outils de recherche ont facilité ce processus.

Dans certaines écoles, cette façon de faire a été efficace en elle-même, et beaucoup d'élèves ont rapporté rapidement leurs formulaires signés. Dans d'autres écoles, nous avons travaillé sans relâche avec le personnel scolaire à la sélection d'élèves supplémentaires et demandé aux enseignants de parler de l'étude à leurs élèves et de les inciter à y participer. Pour les écoles où nous avons reçu moins de dix formulaires de consentement signés par des jeunes, nous avons inclus tous ceux qui désiraient participer. Pour les écoles où plus de dix élèves désiraient participer à l'étude, la gestionnaire du projet ou la coordonnatrice de la recherche a travaillé conjointement avec la direction de l'école et le conseiller en orientation pour choisir les participants, de manière à s'assurer que les élèves choisis représentaient aussi fidèlement que possible la population étudiante de ce groupe-année. Pour ce faire, nous avons choisi les participants en fonction de diverses caractéristiques de risque et de protection que l'on retrouve dans la documentation, y compris les habiletés scolaires, l'engagement scolaire et parascolaire, le sexe, l'origine ethnique ou le statut de minorité visible, la condition socio-économique et la composition de la famille.

Dans la plupart des cas, nous avons réussi à recruter un ensemble diversifié d'élèves pour chacun de nos sites et dans chaque famille d'écoles. Cependant, dans toutes les phases de l'étude, le recrutement de jeunes fortement marginalisés et qui sont les derniers à participer aux activités de l'école constituait un problème incontournable.

Résultats du recrutement

Au total, nous avons réalisé 79 groupes de discussion composés de 596 jeunes de 8^e, de 9^e et de 10^e année. Notre objectif, comme énoncé dans notre cadre d'échantillonnage de départ et sa justification (influencés par notre analyse de la documentation), était d'assurer la représentation des principales catégories de population à risque. Malgré la difficulté et la complexité de la tâche consistant à atteindre les jeunes les plus marginalisés, nous avons été en mesure de garantir une représentation diversifiée des jeunes à l'échelle de la province. La section « Résultats et messages principaux » du rapport trace les grandes lignes de cette représentation et présente les lacunes éventuelles de nos objectifs d'échantillonnage.

QUATRIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DU GROUPE DE DISCUSSION AVEC LE PERSONNEL SCOLAIRE

Contexte du recrutement

Afin de cerner l'expérience des jeunes de 8^e année avant leur transition, nous avons cherché au cours des mois de mai et juin 2007 (phase I) à tenir le plus de groupes de discussion possible avant le début des vacances d'été. Nous avons pu par la suite faire augmenter ce nombre en menant d'autres groupes de discussion avec le personnel scolaire à l'automne. Pendant cette première phase, notre objectif était de parler principalement avec des membres du personnel scolaire du palier élémentaire, bien que nous ayons aussi réalisé un groupe de discussion conjoint. Au cours de la phase II, nous avons organisé des discussions avec des membres du personnel scolaire de 8^e et de 9^e année, qui regroupent des administrateurs, des conseillers, des aides-enseignants et du personnel pour la réussite des élèves. Cette occasion de travail conjoint unique nous a permis de recueillir d'intéressants discours et des données riches. Finalement, pendant la phase III (la période post-transitoire), nous avons donné la parole à des membres du personnel scolaire occupant divers postes au secondaire.

Il convient de souligner l'appui et le soutien inestimables que nous ont offerts les membres du personnel scolaire au cours de l'initiative, et ce, sur tous les plans. Beaucoup d'entre eux étaient particulièrement intéressés par les groupes de discussion conjoints. Nous avons tissé des liens solides au sein de l'ensemble des conseils scolaires de district, des liens qui ont été renforcés au cours de l'étude.

Au moment de la phase II, dans le but de cerner l'expérience des jeunes de 9^e année pendant leur transition, nous avons encore une fois cherché, au cours des mois d'avril, de mai et de juin, à tenir le plus de groupes de discussion possible. Nous avons ensuite mis l'accent sur les groupes de discussion conjoints avec le personnel scolaire de 8^e et de 9^e année. La plupart d'entre eux étaient enthousiastes et toujours prêts à participer à notre recherche, à connaître nos résultats et à en apprendre à partir de ceux-ci.

Au cours de la dernière phase, nous avons encore une fois commencé le recrutement avec comme objectif de réaliser en premier lieu tous les groupes de discussion avec les jeunes. De cette façon, nous étions sûrs de saisir l'expérience des jeunes de 10^e année après leur transition. Nous avons atteint nos objectifs de la phase III au cours des mois de mai et de juin, en même temps que nous menions des groupes de discussion avec le personnel scolaire. Ces groupes étaient composés d'enseignants de 10^e année, d'administrateurs, de conseillers, d'aides-enseignants et de personnel pour la réussite des élèves. Dans la plupart des conseils scolaires de district, les liens solides tissés au cours des phases I et II ont porté leurs fruits pendant la phase III.

Processus de recrutement

Étant donné que les familles d'écoles avaient déjà été choisies dans le cadre du processus de recrutement des jeunes de la phase I, nous avons pour but de nous assurer de la représentation de chacune des *familles d'écoles* lors du recrutement des membres du personnel scolaire de la phase II. En particulier, nous tenions à mener le plus de groupes de discussion possible. Il nous a été difficile d'atteindre ce but, car la plupart des membres du personnel scolaire n'étaient pas en mesure d'assister aux groupes après les heures d'école, et les directions d'école n'arrivaient pas toujours à trouver des remplaçants pour les enseignants pendant les jours d'école. En outre, il était difficile, voire impossible, pour beaucoup de membres du personnel scolaire de se réunir ailleurs que dans leur propre école, ce qui les a empêchés de travailler conjointement avec certains membres du personnel scolaire de l'élémentaire et du secondaire de même qu'avec d'autres membres du personnel venant de différentes écoles.

Toutefois, plusieurs directions d'école ont trouvé le moyen de faciliter la participation du personnel durant les heures d'école et étaient disposées à distribuer les lettres d'information et les formulaires de consentement de façon à favoriser le recrutement de membres du personnel scolaire pour les groupes de discussion. D'autres sont même allées jusqu'à communiquer avec les directions des écoles élémentaires pour soutenir nos efforts. D'autres encore ont accepté de rester après les heures d'école, et les membres du personnel de ces écoles ont emboîté le pas.

En raison du fait que nous tenions des groupes de discussion particuliers pour le personnel scolaire de chaque école et de leur école élémentaire partenaire (habituellement située à proximité), le nombre de participants sélectionnés n'a jamais dépassé la dizaine. Par conséquent, nous avons pu inclure tous ceux qui souhaitaient participer aux discussions.

Résultats du recrutement

Au total, nous avons réalisé 24 groupes de discussion composés de 125 membres du personnel scolaire de 8^e, de 9^e et de 10^e année.

CINQUIÈME PARTIE : MÉTHODES DES GROUPES DE DISCUSSION AVEC LES PARENTS

Contexte du recrutement

Dans le but de cerner l'expérience des jeunes de 8^e année avant leur transition, des jeunes de 9^e année pendant leur transition et des jeunes de 10^e année après leur transition, nous avons cherché à tenir le plus de groupes de discussion possible dès que nous avons eu accès aux écoles, chaque printemps. Nous nous sommes ensuite tournés vers les groupes de discussion avec le personnel scolaire, en nous tenant pour dit qu'il serait tout aussi difficile de mener ces groupes de discussion après le début des examens et la fin de l'année scolaire. Nous avons raison de croire qu'il serait plus facile de prévoir les groupes de discussion avec les parents, puisque nous n'avions pas à nous préoccuper de l'horaire scolaire. Nous avons travaillé avec le personnel scolaire pour distribuer les formulaires de consentement aux parents et aux tuteurs pendant les derniers mois d'école et avons même souvent pu réaliser ces groupes de discussion avant les vacances estivales. Heureusement, lorsqu'il nous a été impossible de le faire, de nombreux parents nous ont fait part de leur intérêt, et des groupes de discussion supplémentaires ont été réalisés au cours de l'été et au début de l'automne.

Le recrutement des participants pour les groupes de discussion avec le personnel scolaire (en particulier, les groupes de discussion conjoints) et les groupes de discussion avec les parents présentait diverses difficultés. Par conséquent, nous avons décidé d'augmenter le nombre de groupes de discussion avec le personnel scolaire dans la phase II et de centrer la phase III sur les groupes de discussion avec les parents.

Processus de recrutement

Étant donné que les familles d'écoles avaient déjà été choisies dans le cadre du processus de recrutement des jeunes de la phase I, en recrutant les parents, nous avons pour but d'assurer une représentation diversifiée au sein de chacune des *familles d'écoles*. En raison de questions liées au respect de la vie privée, les écoles n'ont pu nous fournir les noms et les coordonnées des parents, ce qui nous aurait permis de communiquer directement avec eux. Notre meilleure solution consistait ainsi à recruter les parents par l'intermédiaire de leurs enfants ou de lettres d'information apportées à l'école. Nous avons mis cette solution de l'avant en envoyant les jeunes à la maison avec des lettres d'information et des formulaires de consentement à l'intention des parents et en demandant ensuite aux enseignants

d'encourager les enfants à rapporter les formulaires de leurs parents (ainsi que les leurs). De plus, certains responsables d'école ont communiqué directement, par téléphone ou par courriel, avec des parents qu'ils connaissaient personnellement et qui pouvaient être intéressés à participer à nos groupes de discussion. Comme le nombre de répondants était réduit, nous avons pu inclure tous ceux qui souhaitaient participer à l'étude.

Dans le but d'atteindre des parents marginalisés, nous avons demandé et obtenu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de recruter les parents par l'entremise de la collectivité. Nous avons ciblé, entre autres, des organismes communautaires, des bibliothèques, des magasins d'alimentation et des centres communautaires. Malheureusement, malgré nos efforts et même si nous sommes parvenus à parler à des parents de milieux plus marginalisés, nous n'avons pas réussi à obtenir de leur part la participation souhaitée.

Résultats du recrutement

Nous avons réalisé 21 groupes de discussion auprès de 74 parents ou tuteurs de jeunes de 8^e, de 9^e et de 10^e année. D'après notre cadre d'échantillonnage de départ et sa justification (influencés par notre analyse de la documentation), notre but était d'assurer la représentation des principales catégories de population à risque. Les difficultés associées au recrutement des parents les plus marginalisés sont détaillées dans la section « Résultats et messages principaux » du rapport, qui trace les grandes lignes de cette représentation et présente les lacunes de nos objectifs d'échantillonnage.

SIXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DES ENTREVUES INDIVIDUELLES

Au cours de la Phase I (la transition du côté de l'école élémentaire) et de la phase II (la période d'adaptation de la transition), la recherche consistait à mener une série de groupes de discussion avec des élèves de 8^e année dans un premier temps et de 9^e année dans un deuxième temps, leurs parents et les membres du personnel scolaire à propos des trajectoires, des processus et des problèmes entourant la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire. Nous avons également mené des entrevues individuelles auprès d'un échantillon de jeunes qui avaient participé aux groupes de discussion. Nous avons besoin de ces données afin d'approfondir notre compréhension du COMMENT et du POURQUOI en ce qui concerne les principales tendances et questions relatives à transition. Comme la transition est un processus qui se déroule dans le temps et que nous explorons les itinéraires que les jeunes empruntent, la recherche est fondée sur un processus narratif. Ainsi, la capacité des jeunes à raconter au fil du temps des histoires de vie riches et détaillées constituait un élément important de la sélection des jeunes pour les entrevues individuelles.

Contexte du recrutement

L'équipe de recherche s'est fondée sur un synopsis de l'analyse de la documentation pour définir trois catégories à partir desquelles il serait possible d'échantillonner les jeunes en vue d'une entrevue individuelle : (a) les jeunes en situation de risques multiples, (b) ceux qui affichent une résilience complexe et (c) ceux qui ne présentent que peu ou pas de risques au cours de la phase I ou de la phase II (relativement protégés). Les participants aux entrevues individuelles ont par la suite été choisis dans les six régions au moyen d'un processus en trois étapes :

1. À la fin de chaque groupe de discussion, les animateurs ont dressé une liste des jeunes qui faisaient clairement partie d'une des trois catégories énoncées ci-dessus et qui par conséquent constituaient des candidats idéals pour une entrevue individuelle (le choix des candidats a aussi fait l'objet d'un échange entre les animateurs et les preneurs de notes dans les notes prises sur le terrain).
2. Les membres de l'équipe ont discuté des candidats pour que l'échantillon de jeunes soit représentatif de la province. Les fiches d'entretien et les transcriptions textuelles des groupes de discussion de même que des entrevues de la première cohorte ont facilité la sélection des candidats éventuels à une entrevue individuelle. Après l'obtention d'un consensus, nous avons préparé et mené les entrevues.

Tout au long de ce processus, les membres de l'équipe ont continué à communiquer entre eux afin de garantir l'écart maximal de notre échantillonnage dans les six régions, avec comme objectif de sur-échantillonner des catégories particulières de jeunes (les Autochtones au Nord et les francophones au Sud).

Une fois que les jeunes ont été désignés comme candidats éventuels à une entrevue, la gestionnaire du projet et les coordonnatrices de la recherche ont consulté de nouveau les données tirées des fiches d'entretien et des entrevues de la première cohorte afin de déterminer à quelle école secondaire cette jeune personne était inscrite. Si un jeune avait été transféré hors de sa *famille d'écoles* à l'élémentaire, mais habitait toujours dans la même région, il était alors inclus dans notre échantillon. Toutefois, dans certains cas où les jeunes avaient déménagé dans une autre ville avec leur famille, une autre jeune personne était choisie à partir des mêmes critères. En d'autres termes, si un jeune qui avait déménagé avait été désigné comme ayant des « résiliences complexes », nous nous sommes efforcés de trouver un jeune faisant partie de cette même catégorie, du même sexe et rattaché à la même *famille d'écoles* ou au même conseil scolaire de district.

Au départ, notre intention était de mener trois séries d'entrevues longitudinales. Une première cohorte de jeunes (8^e année) devait être interviewée pour la première fois pendant la phase I, une deuxième fois au cours de la phase II et une troisième fois pendant la phase III. Nous avons aussi prévu interroger, au cours de la phase II, une autre cohorte de jeunes de 9^e année à deux reprises, soit une première fois pendant la phase II et une seconde fois pendant la phase III. Malheureusement, en raison du manque de temps et de contraintes budgétaires, nous n'avons pu mener aucune entrevue pendant la phase III. Par conséquent, les entrevues de la phase II peuvent être considérées comme des données en elles-mêmes, tout comme les entrevues de la phase I, qui n'ont pas été incluses dans la première cohorte d'entrevues longitudinales.

Par contre, nous sommes parvenus à constituer une solide cohorte de 35 jeunes avec lesquels nous avons mené des entrevues longitudinales. Ces rencontres se sont échelonnées sur une période de trois ans. Nous avons d'abord réalisé des groupes de discussion avec des jeunes lorsqu'ils étaient en 8^e année. Nous les avons ensuite rencontrés de nouveau l'année suivante dans le cadre des entrevues de la phase I, lorsqu'ils étaient en 9^e année, et une autre fois l'année subséquente lorsqu'ils étaient pour la plupart en 10^e année, dans le cadre des entrevues de la phase II. Ces entrevues ont généré beaucoup de données et nous ont permis de saisir la transition de façon plus approfondie et plus personnelle en fonction des phases de prétransition, d'adaptation et de post-transition.

Processus de recrutement

À la phase I, nous avons sélectionné les élèves et déterminé l'école secondaire à laquelle ils allaient être inscrits (à partir des réponses des fiches d'entretien). Nous

avons ensuite communiqué avec les leaders pour la réussite des élèves des conseils scolaires de district pour leur demander de communiquer avec les directions d'école pour qu'elles soient informées de l'étude et leur faire savoir que la gestionnaire du projet ou la coordonnatrice de la recherche leur téléphonerait pour organiser une entrevue avec les élèves choisis.

Au cours du processus d'entrevue, nous avons entre autres fait face aux problèmes de recrutement suivants :

- déterminer si les élèves choisis étaient toujours inscrits à la même école secondaire;
- retrouver les élèves qui avaient changé d'école et parfois de conseils scolaires.

Dans la plupart des cas, grâce à l'aide du leader pour la réussite des élèves, on retrouvait les élèves qui avaient changé d'école secondaire et le même processus s'appliquait. Dans certains cas assez rares où il était impossible de retrouver les élèves même après de nombreuses tentatives, nous choissions un autre élève selon le processus décrit ci-dessus.

Une fois que nous savions dans quelle école l'élève était inscrit, la gestionnaire du projet ou la coordonnatrice de la recherche communiquait avec la direction d'école pour l'informer de la tenue de l'entrevue. Une fois la direction d'école informée de l'étude et de nos exigences pour la réalisation des entrevues, la gestionnaire de projet ou les coordonnatrices de la recherche travaillaient en étroite collaboration avec le personnel scolaire pour fixer les entrevues. Nous avons envoyé par courriel les noms des élèves que nous voulions interviewer et nous avons demandé aux membres du personnel scolaire de reparler de l'étude aux jeunes et de leur demander s'ils désiraient participer à une entrevue de suivi. Dans presque tous les cas, les jeunes ont accepté d'être interrogés. La date et l'heure de l'entrevue ont ensuite été fixées en fonction de l'horaire des jeunes, de leurs activités parascolaires, de leurs préférences personnelles et du calendrier scolaire. Dans les quelques cas où les élèves ne voulaient plus participer, l'équipe a choisi un nouvel élève en répétant le processus initial.

Comme tous les participants aux entrevues individuelles avaient moins de 16 ans, l'équipe de recherche avait pour règle de ne jamais communiquer directement avec eux. Une fois les directions d'école informées de l'étude, l'équipe a surtout communiqué avec les parents ou tuteurs pour leur expliquer que leur enfant avait été choisi pour une entrevue individuelle. À ce moment, nous avons rappelé aux parents ou aux tuteurs qu'ils avaient signé un formulaire de consentement donnant ainsi leur accord pour la tenue de l'entrevue et les avons informés que, si l'enfant était toujours prêt à participer à l'étude, l'entrevue aurait lieu à l'école fréquentée par leur enfant, durant les heures d'école, et que la direction de l'école en était informée. Nous avons fourni les numéros de téléphone de la gestionnaire du projet et de la coordonnatrice

de la recherche. Nous avons encouragé les parents et les tuteurs à nous appeler s'ils avaient des questions ou des préoccupations. Les directions d'école secondaire ont pu par la suite s'entretenir directement avec les élèves choisis afin de s'assurer de leur désir de participer à l'étude. L'heure et la date des entrevues ont été établies en fonction de l'horaire de chaque élève et du calendrier scolaire. À cette étape, nous avons transmis des copies des formulaires de consentement des parents aux directions d'école pour leurs dossiers.

Pour se préparer, le membre de l'équipe qui menait l'entrevue examinait au préalable les transcriptions du groupe de discussion (surlignant les citations du participant à l'entrevue), la fiche d'entretien et les notes prises sur le terrain. Si l'élève avait déjà été interviewé, la transcription complète de l'entrevue et toutes les notes de terrain étaient elles aussi examinées. Nous avons ensuite produit un résumé de tout ce matériel et personnalisé le guide de questions d'entrevue pour chacun des jeunes.

Résultats du recrutement

On trouvera à la partie 9 du rapport (Résultats et messages principaux) le statut final par région de nos efforts de collecte de données pour les groupes de discussion et les entrevues individuelles. Il convient de noter que nous avons tenté de sur-échantillonner les jeunes ayant participé aux entrevues des phases I et II, parce que nous prévoyions qu'il y aurait une certaine diminution du nombre de participants au fil des ans. Nous souhaitons aussi pouvoir choisir des échantillons pour les entrevues de suivi des phases II et III (bien que les entrevues de suivi de la phase III n'aient jamais été réalisées).

Voici la séquence des entrevues au cours des trois phases :

Tableau 2 : Recouplement séquentiel des entrevues individuelles avec les jeunes pour les phases I et II

Phase I : Oct.-déc. 2007 8 ^e et 9 ^e année (Avant/début de transition)	Phase II : Oct.-Déc. 2008 9 ^e et 10 ^e année (adaptation transitionnelle)	Totaux
Cohorte de la phase I	Cohorte de la phase I	
52 jeunes <u>8^e année</u> 4 anglophones 9 francophones <u>9^e année</u> 39 anglophones 0 francophone	35 jeunes <u>9^e année</u> 4 anglophones 8 francophones <u>10^e année</u> 23 anglophones 0 francophone	n = 88 (35 élèves ont été suivis sur deux ans)
	Cohorte de la phase II	
	42 jeunes <u>10^e année</u> 34 anglophones 8 francophones	n = 42 Entrevues non longitudinales (il n'y a pas eu d'entrevue à la phase III)
	TOTAUX PARTIELS 8 ^e année : 13 jeunes 9 ^e année : 51 jeunes 10 ^e année : 66 jeunes	TOTAL 130 entrevues avec des jeunes (35 jeunes interviewés deux fois)

SEPTIÈME PARTIE : PROCESSUS D'ENTREVUE

Il n'était pas nécessaire de fournir une formation approfondie aux intervieweurs, étant donné que la majorité des entrevues étaient menées par des membres de l'équipe comptant déjà une grande expérience. Toutefois, nous avons tenu des réunions d'équipe au cours desquelles nous avons discuté de tous les aspects de l'initiative et mis des trousseaux de formation à la disposition des membres. Aussi, en raison du nombre élevé de groupes de discussion tenus dans la région du grand Toronto, quelques intervieweurs externes qualifiés ont été mis à contribution afin d'animer les groupes de discussion dans cette région. Ainsi, nous avons déterminé qu'il était essentiel, au début de la phase I, de mettre sur pied une séance de formation conçue de façon à présenter aux animateurs et aux preneurs de notes un aperçu de l'initiative, à examiner leurs rôles et responsabilités et à leur permettre de se familiariser avec les outils d'entrevue.

La chercheuse principale et la gestionnaire du projet ont élaboré un manuel de formation pour les groupes de discussion et les entrevues individuelles. Les manuels de formation ont été conçus de façon à renseigner les animateurs et les preneurs de notes sur l'initiative. Le manuel a été revu par tous les membres de l'équipe de recherche, puis révisé en fonction des commentaires reçus. La gestionnaire du projet a aussi rencontré tous les animateurs et preneurs de notes externes des groupes de discussion de la région du grand Toronto dans le but de revoir le manuel de formation et de répondre à toutes leurs questions avant qu'ils entament la collecte de données. La plupart des groupes de discussion et des entrevues des phases II et III ont été réalisés par des membres internes de l'équipe. Nous avons à quelques reprises fait appel à un membre externe, mais il s'agissait habituellement d'une personne qui avait pris part à la phase I et qui connaissait bien l'étude et nos outils d'entrevue. Dans les rares cas (un ou deux) où nous avons fait appel à un nouveau preneur de notes, la gestionnaire du projet ou la coordonnatrice de la recherche lui offrait une formation approfondie conçue de façon à lui donner un aperçu de l'initiative, à examiner ses rôles et responsabilités et à lui permettre de se familiariser avec les outils et le processus d'entrevue.

Enfin, des téléconférences hebdomadaires, auxquelles assistaient la chercheuse principale, la gestionnaire du projet, les coordonnatrices du Nord et des écoles francophones, ont eu lieu à partir d'avril 2007. Ces téléconférences constituaient la pierre angulaire de la communication et de la collaboration. Au cours de ces rencontres hebdomadaires, nous discutons de tous les volets du processus d'entrevue. Notre objectif était de réfléchir aux moyens de faire face aux difficultés qui pourraient surgir en cours de route. De plus, au début de chaque phase, surtout pendant les premières semaines sur le terrain, les membres de l'équipe communiquaient étroitement pour déterminer si les directives et les questions des groupes de discussion et des entrevues étaient bien adaptées et faire les ajustements nécessaires.

HUITIÈME PARTIE : TRANSCRIPTION ET ANALYSE

Nous avons suivi un plan détaillé pour la transcription, le codage et l'analyse. Les lignes directrices et les stratégies concernant le codage, un guide de codage pour les groupes de discussion de même qu'un guide de codage pour les entrevues individuelles auprès des jeunes ont été ébauchés et révisés par l'équipe de recherche (voir les appendices ci-joints). Les chercheurs, la gestionnaire du projet et les coordonnatrices de la recherche participaient à des téléconférences hebdomadaires ou bimensuelles dans le but d'appliquer, de coder et d'analyser les transcriptions au fur et à mesure qu'elles étaient livrées, et communiquaient entre eux par courriel entre ces téléconférences. Le fait que seuls des changements mineurs ont dû être apportés au guide de codage au cours des phases II et III – pour tenir compte des années scolaires et des questions supplémentaires – montre la fiabilité et la validité des thèmes et des sous-thèmes du guide de codage de départ qui ont émergé de l'analyse des transcriptions.

Pour livrer les principaux messages du rapport, nous avons mené une analyse fondée sur deux approches principales :

1. Nous avons entrepris une analyse descriptive des données des fiches d'entretien des jeunes, des parents et des membres du personnel scolaire. Nous avons enregistré toutes les données dans le logiciel SPSS, épuré les données et procédé aux analyses pour nous aider à décrire les trois échantillons. Nous avons ensuite effectué un grand nombre d'analyses inférentielles pour tester les différences et les relations selon la région, le sexe et la famille d'écoles en fonction de variables appartenant aux trois principaux groupes théoriques suivants : les variables sociales (relations, amis, ambiance de l'école, affect, émotions, sentiments); les variables scolaires (année, expérience, choix de cours, programmes, curriculum, enseignement); et les variables procédurales (programmes et stratégies de transition, attitudes des établissements scolaires).
2. L'analyse qualitative de surface et préliminaire des groupes de discussion et des entrevues a été effectuée à l'aide des logiciels NVivo et Alceste. Nous avons également utilisé *Lexico* pour analyser les entrevues des phases I et II. Toutes les entrevues et tous les groupes de discussion ont été enregistrés sur support numérique et transcrits. L'épuration des données consistait à vérifier que l'information déontologique figurait au dossier de toutes les entrevues, que tous les codes d'identification étaient exacts et correspondaient à notre liste de codes principale, que ces codes étaient entrés dans la transcription de façon à identifier l'intervenant et que tous les renseignements

permettant d'identifier les intervenants avaient été retirés des transcriptions.

Nous avons ensuite généré une première analyse des données par ordinateur pour détailler les « modèles implicites » et fournir une estimation de la proportion de données pouvant appartenir à ces modèles.

Nous avons procédé à une analyse assistée par ordinateur des éléments lexicaux et syntaxiques des transcriptions mot à mot des groupes de discussion et des entrevues, et ce, pour trois raisons : 1) pour repérer tout biais qui serait attribuable uniquement à la façon dont les chercheurs analysaient les transcriptions à partir du guide de codage; 2) pour découvrir tout modèle de pensée important et significatif sur la transition rendu visible par le caractère commun des mots; 3) pour étudier les corrélations entre les principales idées présentées à propos de la transition de populations particulières (jeunes, parents, personnel scolaire) dans les groupes de discussion.

Étant donné que les composantes linguistiques du français et l'anglais diffèrent, nous ne pouvions traiter de la même façon les données des entrevues et des groupes de discussion réalisés en anglais et français à l'aide du logiciel. Nous avons donc analysé chaque ensemble de données séparément.

Nous avons également procédé à la lecture des transcriptions afin de distinguer, à l'œil et avec l'aide du logiciel NVivo, les réponses aux principales questions posées dans les groupes de discussion. L'équipe de recherche a effectué une « lecture » collective des transcriptions afin de décoder ces messages principaux et commencer à inscrire les codes selon le guide de codage (voir les appendices ci-joints).

Nous avons suivi une procédure adaptée d'une méthode en sept étapes pour l'analyse des données qualitatives (Diekelmann, 1992). Il convient de noter que les membres de l'équipe de recherche avaient déjà par le passé mené avec succès des analyses d'équipe de ce genre, y compris dans des emplacements différents (p. ex. Ferguson et collab., 2005; Tilleczek et collab., 2007). L'analyse des transcriptions s'est avérée un processus au cours duquel nous avons progressivement fait le point et par lequel nous avons amélioré notre compréhension de notre question de recherche; au cours de ce processus, nous avons aussi élaboré des descriptions détaillées et étudié certaines explications (*cf.* Hammersley et Atkinson, 1995; Silverman, 1993) pour chacune des transcriptions d'entrevues en anglais et en français. Il est important de remarquer que nous avons aussi pris des notes détaillées à propos de nos impressions, de nos idées, de citations intéressantes, etc., aux fins d'analyse.

Afin d'élaborer les messages principaux et les codes d'analyse, les membres de l'équipe de recherche ont lu chaque transcription d'entrevue pour que chacun en ait une compréhension générale. Chaque membre de l'équipe a ensuite revu les transcriptions pour en dégager des thèmes éventuels, et un schéma de codage a été

élaboré collectivement. Le guide de codage, dans sa première version, provenait de la documentation disponible et était fondé sur l'éventail de facteurs de risque et de protection répartis sur trois grands niveaux (*cf.* Tilleczek, 2008a; Tilleczek et Ferguson, 2007) et notre connaissance des principales idées qui avaient émergé des groupes de discussion. Chaque version subséquente du guide de codage a reflété les ajouts et tenait compte de détails additionnels dans les transcriptions. En cas de désaccord, nous nous sommes reportés au texte original et avons discuté en groupe.

Aux phases I et II, chaque transcription était lue et codée par au moins deux membres de l'équipe de recherche. À la fin de la phase II, nous avons constaté que les codes utilisés étaient très semblables et que les guides de codage étaient interprétés sensiblement de la même façon, ce qui témoignait de la fiabilité de nos codeurs. Plutôt que de poursuivre le codage double comme aux phases I et II, nous avons décidé qu'un codage simple suffisait. Par mesure de sécurité toutefois, nous avons demandé à un deuxième codeur de coder des pages choisies aléatoirement, ou encore de coder le document entier et de rechercher les différences entre les codes qu'il avait employés et ceux du premier codeur. À la phase III, ces vérifications ont permis de confirmer les résultats obtenus antérieurement, c'est-à-dire que les membres de l'équipe utilisaient les guides de codage sensiblement de la même façon et que le processus utilisé était fiable.

Les principaux modèles analytiques qui ont guidé notre lecture des transcriptions sont ceux qui se trouvent dans le guide de codage. Ils sont liés aux facteurs de risque et de protection des trois principaux niveaux d'analyse à l'intérieur et à l'extérieur de l'école (micro, méso et macro). Les données des groupes de discussion ont été organisées selon les thèmes suivants :

- Les émotions et les expériences relatives à la transition (descriptions générales)
- Les influences et rôles dans la transition (nombre et degré d'utilité)
- La culture de l'école élémentaire (facteurs de risque et de protection)
- La culture de l'école secondaire (facteurs de risque et de protection)
- La transition problématique et réussie (obstacles et catalyseurs)
- Les recommandations et les stratégies de transition

Aux fins de notre analyse des discussions de groupe et des descriptions des conclusions en résultant, nous nous sommes basés sur les données pour créer des catégories de thèmes principaux abordés par un nombre important de personnes. Comme nous l'avons mentionné plus haut, ces thèmes se retrouvent dans nos guides de codage (consulter les appendices). Il est important de noter que bien que l'établissement de catégories rigides constitue une étape nécessaire de l'analyse qualitative et une méthode reconnue de conceptualisation d'un ensemble de données incroyablement vaste (plus de 12 000 pages de transcriptions), certains thèmes appartenaient à plus d'une catégorie, la vie des jeunes étant complexe et multicouches. Nous devons cependant essayer de distinguer ces thèmes et de les étayer par des exemples pour obtenir des précisions sur la façon dont certaines des

influences (amis, familles, enseignants, etc.) se manifestent, et ce, en simplifiant le moins possible la nature complexe de la vie des jeunes.

Parfois, les distinctions entre les thèmes sont évidentes : le rôle des parents par rapport à celui des enseignants, ou les caractéristiques d'une bonne école par rapport à celles d'une mauvaise école. De tels exemples permettent de comprendre la différence entre les thèmes dégagés. Dans bien d'autres cas toutefois, la démarcation entre les thèmes est beaucoup plus subtile, puisque les catégories elles-mêmes s'entrecoupent. Voici des exemples de thèmes qui se chevauchent : les opinions et la culture des jeunes, les opinions sur soi, les amis et les camarades de même que les catalyseurs de la transition. Pour chacun de ces thèmes, les jeunes ont parlé de l'influence des amis dans leur vie et dans celle des autres élèves. Bien que ces thèmes aient été séparés aux fins de notre analyse, ils sont en fait si proches qu'ils semblent n'en constituer qu'un seul. Un autre exemple est le fait que les enseignants constituent aussi bien des obstacles que des catalyseurs du processus de transition. Bien que nous analysions ces aspects séparément, il est à noter qu'un bon nombre de jeunes estiment que les enseignants jouent les deux rôles simultanément.

Par conséquent, afin d'analyser nos données et de présenter nos conclusions, nous avons dégagé et traité séparément certains thèmes. Ainsi, nous sommes en mesure de fournir des éclaircissements et de rendre intelligibles ces thèmes complexes et les liens qui les unissent. Il est important de garder en tête que la création de thèmes à partir des données est un moyen de favoriser la compréhension de ces dernières. Ces thèmes ne sont pas statiques, et on ne devrait donc pas les considérer comme indépendants et entièrement autonomes.

La section suivante présente les principaux thèmes et tendances qui ressortent de notre analyse.

NEUVIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET MESSAGES PRINCIPAUX

Cette section est conçue de façon à ce que soient présentés les résultats et les principaux thèmes de l'ensemble des données de l'étude. Nous commençons toutefois par les données de la phase III puisqu'elles n'ont pas encore été publiées. Nous avons organisé cette section en commençant par décrire l'échantillonnage des jeunes, des membres du personnel scolaire et des parents qui ont participé aux groupes de discussion à la phase III, y compris quelques statistiques descriptives et tendances contenues dans l'ensemble des données des fiches d'entretien, tant en anglais qu'en français.

La première sous-section, qui vient après la présentation des données des groupes de discussion de la phase III et les comparaisons établies avec celles des phases I et II, présente les détails de l'analyse textuelle assistée par ordinateur des discussions de groupe. Nous commençons là aussi par présenter les données des groupes de discussion de la phase III en fonction des éléments lexicaux et morphosyntaxiques des transcriptions, données que nous comparons avec celles des phases I et II.

Ensuite, nous décrivons les messages et les thèmes principaux ressortant des transcriptions des groupes de discussion avec les jeunes, les membres du personnel scolaire et les parents, respectivement. Une fois encore, la plupart des données de la phase III sont présentées en premier puis comparées avec les données des phases I et II.

La sous-section suivante donne un aperçu des thèmes et des récits tirés des entrevues individuelles avec les jeunes et comprend une description de l'échantillon des jeunes qui ont participé aux entrevues. Les entrevues ont eu lieu aux phases I et II seulement (aucune entrevue à la phase III). Par conséquent, nous examinons les données des entrevues avec les jeunes pour ces deux phases et d'une phase à l'autre.

Les dernières sous-sections de données ont trait aux difficultés relatives à la transition qui sont propres aux familles d'écoles francophones.

Comme l'indique le tableau 3 ci-dessous, les 795 participants aux groupes de discussion de l'étude (aux trois phases) ont été répartis dans 124 groupes de discussion. De plus, 130 entrevues auprès de jeunes ont eu lieu aux phases I et II.

Tableau 3 : Total des groupes de discussion et des entrevues, par région : phases I, II et III

Groupes de discussion en anglais : jeunes			Entrevues		
Région	Groupes de discussion	Participants	Phase I	Phase II (Cohorte I)	Phase II (Cohorte II)
RGT	25	181	16	8	11
Ottawa	6	55	5	3	5
Windsor	6	51	4	4	7
Sudbury+	13	88	12	6	6
Thunder Bay+	7	55	6	6	6
TOTAL PARTIEL	57	430	43	27	35
Groupes de discussion en français : jeunes			Entrevues		
Région	Groupes de discussion	Participants	Phase I	Phase II (Cohorte I)	Phase II (Cohorte II)
RGT	5	43	2	1	2
Ottawa	6	48	2	2	2
Sudbury+	6	38	3	3	2
Kapuskasing/ Hearst/Moonbeam	5	37	2	2	2
TOTAL PARTIEL	22	166	9	8	8
TOTAL : JEUNES	79	596	52	35	43
Groupes de discussion en anglais : parents					
Région	Groupes de discussion	Participants			
RGT	4	9			
Ottawa	4	17			
Windsor	3	9			
Sudbury+	4	17			
Thunder Bay+	2	5			
TOTAL PARTIEL	17	57			
Groupes de discussion en français : parents					
Région	Groupes de discussion	Participants			
RGT	1	4			
Kapuskasing/ Hearst/Moonbeam	3	13			
TOTAL PARTIEL	4	17			
TOTAL : PARENTS	21	74			
Groupes de discussion en anglais : personnel scolaire					
Région	Groupes de discussion	Participants			
RGT	7	35			
Ottawa	4	25			
Windsor	3	16			
Sudbury+	3	16			
Thunder Bay+	4	15			
TOTAL PARTIEL	21	107			
Groupes de discussion en français : personnel scolaire					
Région	Groupes de discussion	Participants			
RGT	1	3			
Ottawa	1	6			
Kapuskasing/ Hearst/Moonbeam	1	9			
TOTAL PARTIEL	3	18			
TOTAL : PERSONNEL SCOLAIRE	24	125			

Totaux partiels par catégorie :

- ▶ Groupes de discussion avec les jeunes : 79
- ▶ Jeunes participants : 596

- ▶ Groupes de discussion avec les parents/tuteurs : 21
- ▶ Parents/tuteurs participants : 74

- ▶ Groupes de discussion avec le personnel scolaire : 24
- ▶ Membres du personnel scolaire participants : 125

Totaux partiels par langue :

- ▶ Groupes de discussion en anglais : 95
- ▶ Participants anglophones : 594
- ▶ Entrevues en anglais : 105
 - Phase I : 43
 - Phase II : 62 (cohorte I – 27/cohorte II – 35)

- ▶ Groupes de discussion en français : 29
- ▶ Participants francophones : 201
- ▶ Entrevues en français : 25
 - Phase I : 9
 - Phase II : 16 (cohorte I – 8/cohorte II – 8)

TOTAUX :

- ❖ NOMBRE TOTAL DE GROUPES DE DISCUSSION : 124
- ❖ NOMBRE TOTAL DE PARTICIPANTS AUX GROUPES DE DISCUSSION : 795
- ❖ NOMBRE TOTAL D'ENTREVUES : 130
 - PHASE I : 52
 - PHASE II : 78 (cohorte I – 35/cohorte II – 43)

Dans les appendices se trouve une analyse séparée des échantillons pour chacune des trois phases.

Description des échantillons : fiches d'entretien avec les jeunes

Description de l'échantillon des jeunes

La présente partie consiste en une description des échantillons des jeunes des groupes de discussion pour les phases I, II et III et offre des points de comparaison. Un premier ensemble de données pour la phase I, basé sur un échantillon de jeunes de 8^e année, a été présenté dans un rapport antérieur sous un titre distinct (Tilleczek, Laflamme, Ferguson, Roth Edney et collab., 2007; *Espoirs et peurs au cours des années à l'élémentaire*). Les données intégrales de la phase II, qui proviennent d'un nouvel échantillon de jeunes de 9^e année avec qui nous n'avions jamais parlé auparavant, ont aussi été présentées dans un rapport distinct (Tilleczek, Laflamme, Ferguson, Roth Edney et collab., 2008; *Crossing the River to Secondary School*). Les données de la phase III ont elles aussi été recueillies à partir d'un nouvel échantillon de participants, mais de 10^e année cette fois-ci.

Les trois échantillons n'avaient en commun que le bassin des participants, lesquels ont été sélectionnés parmi les 37 familles d'écoles ontariennes formant la base d'échantillonnage initiale de l'étude. Les comparaisons visent donc à établir, pour les 37 familles d'écoles, les éléments de continuité et de discontinuité d'ordre social, émotif, scolaire et procédural qui existent dans les transitions de l'élémentaire au secondaire au sein d'une même famille d'écoles ou entre deux familles d'écoles. La présente partie comprend aussi l'analyse de l'influence de certaines variables en fonction de la région, du sexe et de la famille d'écoles.

Les groupes de discussion des phases I, II et III comptaient respectivement 256, 215 et 125 jeunes participants. Le tableau 4 présente une analyse de ces échantillons selon la langue.

Tableau 4 : Jeunes participants par phase, par langue

Langue du questionnaire	Phases		
	Phase I (n = 256)	Phase II (n = 215)	Phase III (n = 125)
Anglais (%)	68,8	75,8	72,8
Français (%)	31,2	24,2	27,2
Total (%)	100,0	100,0	100,0

Nous avons commencé l'étude à la phase I avec 37 familles d'écoles et avons suivi des élèves dans 27 d'entre elles à la phase II, et dans 16 d'entre elles à la phase III. À la phase I, 132 élèves venaient de familles d'écoles complexes, et 124 de familles d'écoles de complexité moindre. À la phase II, 108 jeunes venaient de familles d'écoles complexes, et 107 de familles d'écoles de complexité moindre. À la phase III,

nous avons rencontré 62 jeunes de familles d'écoles complexes et 63 jeunes de familles d'écoles de complexité moindre (voir le tableau 5).

Tableau 5 : Jeunes participants par phase, par famille d'écoles

Famille d'écoles	Phases		
	Phase I (n = 256)	Phase II (n = 215)	Phase III (n = 125)
Complexe (%)	51,6	50,2	49,6
Complexité moindre (%)	48,4	49,8	50,4
Total (%)	100,0	100,0	100,0

Le tableau 6 fait état du léger changement dans le sexe des participants aux groupes de discussion des trois phases.

Tableau 6 : Jeunes participants par phase, par sexe

Sexe	Phases		
	Phase I (n = 256)	Phase II (n = 215)	Phase III (n = 125)
Féminin (%)	57,4	49,8	43,2
Masculin (%)	42,6	49,8	56,0
Pas de réponse (%)	0	0,05	0
Total (%)	100,0	100,0	100,0

** Remarque : Puisque les chiffres ont été arrondis aux dixièmes, il se peut que le total ne corresponde pas à la somme de chacun d'eux.*

Le tableau 7 montre les fluctuations entre les trois phases pour ce qui est du lieu de naissance des jeunes, soit au Canada ou à l'extérieur du Canada.

Tableau 7 : Jeunes participants par phase, par lieu de naissance

Lieu de naissance	Phases		
	Phase I (n = 256)	Phase II (n = 215)	Phase III (n = 125)
Hors du Canada (%)	15,2	17,2	14,5
Au Canada (%)	84,8	80,0	85,5
Total (%)	100,0	100,0	100,0

Les jeunes de l'ensemble du groupe, trois phases confondues, étaient âgés de 10 à 17 ans. À la phase I, ils avaient entre 10 à 15 ans; les plus jeunes d'entre eux venaient principalement de la cohorte de 6^e année des écoles francophones. À la phase II, l'âge des jeunes variait entre 14 et 16 ans, tandis qu'à la phase III, il oscillait entre 15 et 17 ans. Le tableau 8 montre les catégories d'âges, la valeur modale et la moyenne d'âge pour chacune des trois phases.

Tableau 8 : Jeunes participants par phase, par âge

Âge	Phases		
	Phase I	Phase II	Phase III
Catégorie	10-15	14-16	15-17
Valeur modale	13	14	15
Moyenne	13,0	14,5	15,37
Écart-type	1,10	0,56	0,50

En résumé, les cinq tableaux précédents établissent les variables sociodémographiques générales de nos échantillons de jeunes des groupes de discussion des trois phases de l'étude. Ces tableaux indiquent que les échantillons de chaque phase sont représentatifs de la population des jeunes de 8^e, de 9^e et de 10^e année. Les proportions d'élèves pour ce qui est de la langue, du sexe et de la famille d'écoles sont restées semblables aux trois phases de l'étude.

Composition de la famille et statut socioéconomique

On a établi la composition de la famille à la phase I en demandant aux élèves d'indiquer les personnes qui vivaient avec eux à la maison. À la phase I, la majorité des jeunes ont répondu qu'ils vivaient avec leur mère (n = 245; 95,7 %) et leur père (n = 191; 74,6 %) dans leur domicile. De plus, 127 élèves (49,6 %) ont dit y vivre avec une sœur, et 138 (53,9 %), avec un frère. Seulement 8 élèves (3,1 %) ont indiqué habiter avec une belle-mère, et 19 (7,4 %), avec un beau-père.

Les questions portant sur la composition de la famille à la phase II ont permis de récolter 205 réponses pour la maison A et 44 réponses pour la maison B (aux phases II et III, comme bon nombre de jeunes vivaient dans plus d'une résidence, ils pouvaient indiquer les personnes qui vivaient avec eux dans chacune d'elle). À la phase II, 21,5 % des élèves de l'échantillon ont fourni des réponses pour une seconde maison. Dans la maison A, on y trouvait le plus fréquemment la mère, nommée 177 fois (86,3 %), et le père, nommé 136 fois (60,3 %). Venaient ensuite les frères et sœurs (sœur = 129 fois, frères = 131 fois). Les autres réponses indiquées étaient « belle-mère », « tuteur masculin », « beau-père », « autre personne » et « demi-frère ». Pour ce qui est de la maison B, « père » a été la réponse donnée le plus souvent, soit 25 fois (56,8 %), suivie de « mère », indiquée 7 fois (15,9 %).

À la phase III, les questions sur la composition de la famille ont permis de recueillir 123 réponses (98,4 %) concernant la maison A et 21 réponses (20,2 %) concernant la maison B. Pour la maison A, la réponse indiquée la plus souvent était « mère » (n = 102; 83,9 %), suivie de « père » (n = 86; 69,9 %). Les frères et sœurs viennent ensuite (sœurs = 67; 54,5 %; frères = 68; 55,3 %). Les autres réponses étaient

« belle-mère » et « beau-père ». Dans la maison B, la réponse obtenue la plus souvent était « père » (n = 10; 47,6 %) et « mère » (n = 7; 33,3 %).

En résumé, aux trois phases, la majorité des jeunes de notre échantillon vivaient à la maison à la fois avec leur mère et leur père.

À la phase I, la notion subjective du statut socioéconomique a été évaluée favorablement par les jeunes; 60 % d'entre eux (n = 169) ont indiqué qu'ils avaient « assez d'argent » par rapport aux autres jeunes, 20 % (n = 50) ont déclaré qu'ils avaient « beaucoup d'argent » et 3 % (n = 8), qu'ils n'avaient « pas assez d'argent » comparativement aux autres jeunes. Cette mesure subjective était représentative du niveau de scolarité des parents, qui était aussi assez élevé en comparaison avec la moyenne canadienne; en effet, 75 % des mères et 69 % des pères possédaient un grade ou un diplôme collégial ou universitaire.

À la phase II, la notion subjective de statut socioéconomique était toujours évaluée favorablement par les jeunes; 64,7 % (n = 134) ont dit être « en accord » ou « fortement en accord » avec l'énoncé « En comparaison à mes camarades de classe, je me sens plus riche ». Fait à souligner, toutefois, 83,4 % ont aussi indiqué être « en désaccord » ou « fortement en désaccord » avec l'énoncé « En comparaison à mes camarades de classe, je me sens plus pauvre ». Cette mesure subjective était représentative du niveau de scolarité des parents, qui était aussi assez élevé par rapport à la moyenne canadienne. Par exemple, les jeunes ont mentionné que leur mère et leur père, dans une proportion de 64,1 % et de 57,2 % respectivement, possédaient un grade ou un diplôme collégial ou universitaire. Selon les réponses des jeunes, 28,0 % des mères et 32,3 % des pères ont un diplôme d'études secondaires ou moins.

À la phase III, la notion subjective de statut socioéconomique était évaluée différemment par les jeunes; 31,9 % d'entre eux (n = 37) ont dit être « en accord » ou « fortement en accord » avec l'énoncé « En comparaison à mes camarades de classe, je me sens plus riche ». Par ailleurs, ils étaient aussi, dans une proportion de 83,5 % (n = 96), « en désaccord » ou « fortement en désaccord » avec l'énoncé « En comparaison à mes camarades de classe, je me sens plus pauvre ». La proportion des mères et pères des jeunes détenant un grade ou un diplôme collégial ou universitaire était de 67,0 % et de 66,7 % respectivement. De plus, on a noté que 30,4 % des mères et 26,4 % des pères avaient un diplôme d'études secondaires ou moins. Cette distribution reflète notre tentative de représenter des élèves de plusieurs classes sociales dans nos groupes de discussion.

Il est intéressant de constater qu'à la phase II, il n'y avait pas de corrélation étroite entre le statut socioéconomique des parents et la perception des jeunes quant au

statut socioéconomique⁴. Ce fait signifie que le sentiment d'être « plus riche » ou « plus pauvre » en comparaison aux camarades de classe avait peu à voir avec le niveau de scolarité et le statut professionnel réels de la mère ou du père. Toutefois, à la phase III, lorsque nous avons comparé le statut socioéconomique subjectif et la classe sociale des parents, nous avons trouvé une corrélation intéressante (quoique modeste) laissant entendre que plus le niveau de scolarité de la mère est élevé, moins les jeunes ont le sentiment d'être « plus riche » en comparaison aux camarades de classe⁵. Nos conclusions indiquent qu'en général, la perception des jeunes quant au statut socioéconomique n'a pas de lien étroit avec nos meilleures estimations sur le statut socioéconomique familial, y compris la profession des parents. En d'autres mots, même les meilleures suppositions des jeunes sur le salaire que gagnent leurs parents ont peu de lien avec le revenu véritable de leur ménage, mais plutôt avec la manière complexe dont ils perçoivent leur situation économique par rapport à celle de leurs camarades. C'est cette comparaison sociale qui peut avoir des effets négatifs sur leur transition, sans égard à leur statut socioéconomique réel.

Choix de l'école, programmes et notes

À chaque phase, nous avons demandé aux jeunes d'indiquer les éléments qui ont le plus influencé leur décision quant à l'école secondaire qu'ils allaient fréquenter. Les éléments cités ont été les mêmes à chaque phase; les élèves ont indiqué le plus souvent que les éléments ayant eu le plus d'influence sur leur choix sont les cours et les programmes offerts, les amis, la famille et la distance. La seule différence résidait dans l'ordre d'importance de ces éléments. À la phase I, les élèves ont cité la distance, les cours, les amis puis la famille. À la phase II, ils ont cité les amis, la famille, l'emplacement et les cours. À la phase III, la constellation était la même, mais venaient en premier les amis, suivis de la distance, des cours et de la famille. Notons que les élèves de l'école secondaire ont mis les influences d'ordre social en tête de liste. Il semble qu'à la phase III, les inquiétudes quant à l'emplacement et le choix de l'école s'étaient dissipées.

⁴ La corrélation entre le sentiment d'être « plus riche » et le niveau de scolarité de la mère est de $r_s = 0,04$ ($p = 0,63$); avec le niveau de scolarité du père, elle est de $r_s = 0,02$ ($p = 0,85$). La corrélation entre le sentiment d'être « plus pauvre » et le niveau de scolarité de la mère est de $r_s = 0,04$ ($p = 0,59$); avec le niveau de scolarité du père, elle est de $r_s = 0,06$ ($p = 0,47$). Aucun V de Cramer n'était d'importance pour les associations entre les deux perceptions (« se sentir plus riche » et « se sentir plus pauvre ») et la profession des parents (de la mère et du père).

⁵ La corrélation entre le sentiment d'être « plus riche » et le niveau de scolarité de la mère est de $r_s = -0,19$ ($p < 0,05$); avec le niveau de scolarité du père, elle est de $r_s = -0,25$ ($p < 0,05$). La corrélation entre le sentiment d'être « plus pauvre » et le niveau de scolarité de la mère est de $r_s = 0,17$ ($p = 0,08$); avec le niveau de scolarité du père, elle est de $r_s = 0,16$ ($p = 0,10$). Le V de Cramer n'était généralement pas important pour les associations entre les deux perceptions (« se sentir plus riche » et « se sentir plus pauvre ») et la profession des parents (de la mère et du père).

À la phase II, les jeunes de 9^e année ont été invités à indiquer (par « oui » ou « non ») les programmes d'étude auxquels ils étaient inscrits dans leur école secondaire (voir le tableau 9). Les programmes les plus fréquentés étaient les cours théoriques, et les programmes les moins fréquentés étaient les programmes de baccalauréat international. Un bon nombre d'élèves (n = 89) avaient opté pour des programmes de cours appliqués. Un très petit nombre d'élèves étaient inscrits à des programmes de l'enfance en difficulté. Les programmes d'immersion en français avaient attiré moins de 20 % de l'échantillon. Des élèves étaient aussi inscrits à des programmes « autres », tels que des programmes enrichis, des programmes de commerce international et de technologie, des programmes pour les élèves doués, des programmes sportifs et le programme Franco-Défi. Il faut savoir que ces programmes ne s'excluent pas mutuellement, ce qui signifie qu'un étudiant peut à la fois être inscrit à des cours théoriques, à des cours appliqués et à d'autres cours (voir le tableau 9).

Tableau 9 : Pourcentages d'élèves de la phase II (9^e année) dans les divers programmes

Programme	Oui	Non	Total (n)
Anglais comme langue seconde	23,7	76,3	100,0 (207)
Immersion en français*	16,2	83,8	100,0 (204)
Enfance en difficulté	11,2	88,8	100,0 (205)
Cours théoriques	65,9	34,9	100,0 (208)
Cours appliqués	44,3	55,7	100,0 (201)
Baccalauréat international	6,7	93,3	100,0 (194)
Autre	9,8	89,2	100,0 (204)

** Remarque : Cette question a été posée à tous les élèves, mais n'est utile que pour l'échantillon des élèves anglophones.*

À la phase III, les jeunes de 10^e année ont aussi été appelés à indiquer (par « oui » ou « non ») les programmes d'études auxquels ils étaient inscrits pendant l'année scolaire, soit pendant le premier ou le deuxième semestre (voir le tableau 10). Les programmes les plus fréquentés étaient les cours théoriques, et les moins fréquentés étaient ceux de baccalauréat international. Bon nombre d'élèves avaient aussi opté pour des programmes de cours appliqués. Un très petit nombre d'élèves étaient inscrits à des programmes de l'enfance en difficulté ou de baccalauréat international. Les programmes d'immersion en français n'avaient attiré que 16 % de l'échantillon. Les élèves ayant indiqué « autres » étaient inscrits à des programmes enrichis, à des cours de 11^e année, à des programmes de récupération de crédits, à des classes ouvertes (des cours tels que l'éducation physique qui ne sont ni des cours théoriques, ni des cours appliqués), à des programmes de science, à des programmes de musique et à des programmes pour élèves doués (voir le tableau 10).

Tableau 10 : Pourcentages d'élèves de la phase III (10^e année) dans les divers programmes

Programme	Oui	Non	Total (n)
Anglais comme langue seconde	25,2	74,8	100,0 (119)
Immersion en français*	16,0	84,0	100,0 (119)
Enfance en difficulté	8,4	91,6	100,0 (119)
Cours théoriques	74,0	26,0	100,0 (123)
Cours appliqués	36,4	63,6	100,0 (118)
Baccalauréat international	5,5	94,5	100,0 (110)
Autre	16,0	84,0	100,0 (125)

* Remarque : Cette question a été posée à tous les élèves, mais n'est utile que pour l'échantillon des élèves anglophones.

À la phase I, les élèves de 8^e année ont fourni leurs notes moyennes à l'école au moment de la rencontre en groupes de discussion en indiquant à la fois la moyenne brute de leurs notes et en cochant leur niveau selon le ministère de l'Éducation sur une échelle de 1 à 4. La note moyenne brute de l'échantillon pour la phase I était de 79,5 %.

À la phase II, les élèves ont aussi fourni leurs notes moyennes à l'école au moment de la rencontre en groupes de discussion en indiquant à la fois la moyenne brute de leurs notes et en cochant leur niveau selon le ministère de l'Éducation sur une échelle de 1 à 4. La note moyenne brute de l'échantillon pour la phase II était de 77,6 %. À la phase III, nous avons demandé aux élèves de nous informer de leurs notes et des fluctuations de ces dernières au fil du temps. Ils nous ont communiqué leurs notes moyennes de 8^e, de 9^e (premier et deuxième semestre) et de 10^e année (premier et deuxième semestre), comme l'indique le tableau 11.

À la phase III, nous avons aussi demandé aux jeunes d'expliquer, s'il y a lieu, les variations dans leurs notes de la 8^e à la 10^e année. Parmi ceux qui ont répondu à la question (n = 97), six ont indiqué que leurs notes avaient augmenté, et cinq ont mentionné que leurs notes n'avaient pas changé. Les six élèves qui ont noté une amélioration dans leurs notes ont attribué cette réussite à leur désir d'atteindre des objectifs d'avenir ou d'étudier plus sérieusement. Le reste des répondants (n = 86) ont noté une baisse de leurs notes pendant la transition. Nous avons noté que des groupes de réponses revenaient plus fréquemment : difficultés scolaires (n = 26), soi (n = 25), soi à risque (n = 21) et cours (n = 12). Un plus petit nombre d'élèves ont laissé entendre que ce changement s'expliquait par d'autres raisons : transition vers une nouvelle école (n = 2), raisons d'ordre social (n = 5), charge de travail (n = 4) et manque d'efforts (n = 3).

Tableau 11 : Résultats scolaires des élèves aux trois phases

	Phase I	Phase II	Phase III				
	Moyenne jusqu'à présent à l'école	Moyenne jusqu'à présent cette année	Moyenne générale en 8 ^e année	Moyenne du 1 ^{er} semestre en 9 ^e année	Moyenne du 2 ^e semestre en 9 ^e année	Moyenne du 1 ^{er} semestre en 10 ^e année	Moyenne du 2 ^e semestre en 10 ^e année
Valeur modale	75	80	80	70	70	80	80
Médiane	80,0	80,0	80,0	78,0	78,5	78,5	79,0
Moyenne	79,5	77,6	78,4	77,2	77,0	76,6	75,2
Écart-type	8,21	10,24	10,01	9,45	12,8	10,27	16,96
n	164	144	91	99	98	106	92

Nous avons par la suite effectué une analyse de variance des notes par région pour chaque phase⁶. À la phase I, nous avons observé une différence inférable dans les notes selon les régions, soit un écart notable entre la moyenne la plus haute, associée à la RGT (82,7 %), et la moyenne la plus basse, associée à Sudbury (76,2 %). Toutes les autres moyennes doivent être considérées comme étant équivalentes. À la phase II, il n'y avait pas de différence inférable entre les notes par région. À la phase III, nous avons fondé notre analyse sur la moyenne générale de 10^e année au deuxième semestre et avons ainsi trouvé une différence inférable, c'est-à-dire un écart important entre la RGT et Sudbury et entre Ottawa et Sudbury; la moyenne la plus basse était associée à Sudbury (60,17 %), la plus haute, à Thunder Bay (86,3 %), et la deuxième en importance, à Ottawa (81,9 %). Toutes les autres moyennes sont considérées comme étant égales.

On a aussi demandé aux élèves ce qu'ils considéraient être de « bonnes notes » à chaque phase. À la phase I, les élèves ont donné un certain nombre de réponses ouvertes telles que « faire de son mieux » (n = 7) « bien faire en général » (n = 2), et d'autres réponses personnelles (n = 6), et ces réponses comptaient pour 8,0 % de l'ensemble des réponses. Tous les autres élèves ont dit que de bonnes notes variaient entre C et A+ (de 65 à 100 %). Les élèves avaient choisi la note A dans 65,9 % des cas, B dans 22,9 % des cas et C dans 3,2 % des cas.

À la phase II, les réponses en ce qui concerne les « bonnes notes » étaient diversifiées; elles comprenaient 14 réponses ouvertes (« faire de son mieux » n = 4; « passer » n = 5; et d'autres réponses personnelles n = 5). Après avoir éliminé ces réponses ouvertes, nous avons constaté que les élèves situaient les bonnes notes entre A+ et C. Un peu plus de la moitié des jeunes (53,3 %) ont dit que les bonnes

⁶ Phase I – $F_{(4; 125)} = 2,90$; $p < 0,05$; phase II – $F_{(5; 138)} = 1,27$; $p = 0,28$; phase III – $F_{(6; 85)} = 3,79$; $p < 0,01$.

notes allaient de A- à A+, 42,8 % ont indiqué que les notes de B et de B+ étaient de bonnes notes, et le reste des jeunes (3,8 %) ont indiqué que C était une bonne note. Il est intéressant de constater que la grande majorité des élèves de 9^e année estimaient qu'une note de 70 % n'était pas une bonne note.

À la phase III, un seul élève a donné une réponse ouverte (« ne pas échouer »); tous les autres ont indiqué qu'une « bonne note » se situait entre C et A+ (de 60 à 100 %). Trois élèves ont mentionné que de bonnes notes se situaient entre 60 et 65 %. La plupart des jeunes (66,9 %) ont dit que de bonnes notes allaient de A- à A+. Un total de 28,8 % des jeunes ont dit que B et B+ étaient de bonnes notes, tandis que le reste des jeunes (3,3 %) ont indiqué que C était une bonne note. Il est intéressant de voir une fois de plus que la grande majorité des élèves de 10^e année estimaient qu'une note de 70 % n'était pas une bonne note.

À la phase III, nous avons également demandé aux jeunes ce qu'ils considéraient comme de « bonnes notes » pour chaque année de la transition. Nous avons analysé leurs réponses au moyen de trois corrélations distinctes. Nous avons observé une corrélation positive : les élèves qui avaient indiqué que de bonnes en 8^e année étaient des notes élevées étaient restés avec cette impression en 9^e et en 10^e année. Nous avons corrélé ce que les élèves estimaient être de bonnes notes pour les trois phases. En particulier, il y a un lien entre la 8^e et la 9^e année ($r_{\text{tau-b}} = -0,57$; $p < 0,001$), entre la 8^e et la 10^e année ($r_{\text{tau-b}} = -0,50$; $p < 0,001$) et entre la 9^e et la 10^e année ($r_{\text{tau-b}} = -0,61$; $p < 0,001$). Toutefois, il est important de souligner que ces liens laissent sous-entendre que les perceptions quant à ce que constituent de « bonnes notes » ont réellement changé pour certains élèves. Cependant, en général, les élèves avaient toujours l'impression que des notes inférieures à 70 % n'étaient pas de bonnes notes.

En résumé, les perceptions de ce que constituent de « bonnes notes » varient peu pendant la transition. Toutefois, nous avons dégagé une conclusion intéressante en observant, entre les « bonnes notes » telles qu'elles sont perçues par les élèves et les notes moyennes actuelles à l'école, une corrélation négative et assez forte à la phase I ($r_{\text{tau-b}} = -0,45$; $p < 0,001$) et à la phase II ($r_{\text{tau-b}} = -0,48$; $p < 0,001$). Dans les échantillons de 8^e et de 9^e année, nous avons remarqué que les élèves qui avaient de faibles notes avaient plus tendance à estimer que de bonnes notes devaient être élevées. À la phase III, la même tendance se dessinait entre la moyenne générale en 10^e année (deuxième semestre) et l'appréciation de ce que constituent de « bonnes notes »; en effet, nous avons également établi une corrélation négative pour cette phase ($r_{\text{tau-b}} = -0,35$; $p < 0,001$), bien qu'elle ne soit pas aussi manifeste. En général, les élèves ayant des niveaux de rendement plus faibles ont tendance à établir des normes plus élevées en ce qui a trait aux bonnes notes.

À chaque phase, nous avons analysé les données pour tenter de trouver, dans les opinions sur les « bonnes notes », des différences selon le sexe, la famille d'écoles et la région. Nous n'avons observé aucune différence notable selon le sexe dans les attentes quant aux bonnes notes pour ce qui est des échantillons aux phases I, II et

III⁷. De la même façon, nous n'avons constaté aucune différence inférable selon la famille d'écoles⁸ ou la région⁹.

Nous avons demandé aux élèves de 10^e année à la phase III de fournir des réponses descriptives sur le Test provincial de compétences linguistiques. Seulement cinq élèves ont indiqué qu'ils ne l'avaient pas fait. Une vaste majorité des élèves qui avaient fait le test étaient confiants. La plupart des élèves (95,8 %) croyaient l'avoir réussi, et 89,9 % des élèves estimaient y avoir été bien préparés. Cela dit, nous ne pouvons pas dire que ces pourcentages sont attribuables à leur curriculum. À la question « Est-ce que le test correspondait à ce que tu apprenais dans ton cours de français de 10^e année? », 28,6 % des élèves ont répondu « non ». La plupart des élèves n'ont pas trouvé le test difficile (91,7 %), ce qui ne signifie pas pour autant qu'il était facile. De fait, 67,2 % ont répondu « non » à la question « Est-ce que le test était trop facile? ». C'est donc dire que la majorité des élèves estiment que le test n'était ni facile, ni difficile.

⁷ Sexe : phase I $\chi^2_{(4)} = 0,63$; $p = 0,96$; phase II $\chi^2_{(4)} = 5,35$; $p = 0,25$; phase III $\chi^2_{(4)} = 6,75$; $p = 0,15$.

⁸ Famille d'écoles : phase I $\chi^2_{(4)} = 4,49$; $p = 0,34$; phase II $\chi^2_{(4)} = 4,95$; $p = 0,29$; phase III $\chi^2_{(4)} = 2,01$; $p = 0,73$.

⁹ Région : phase I $\chi^2_{(16)} = 25,18$; $p = 0,07$; phase II $\chi^2_{(20)} = 15,06$; $p = 0,77$; phase III $\chi^2_{(20)} = 22,26$; $p = 0,33$.

Influence de la famille et des amis

Lors des phases II et III, nous avons demandé aux élèves d'évaluer trois aspects de la connaissance qu'ont leurs parents de leurs travaux scolaires, de leurs activités parascolaires et du temps qu'ils passent avec leurs amis. Comme cette question n'a pas été posée dans la fiche d'entretien de la phase I, il n'existe pas de données relatives à ces aspects pour cette phase. Dans le cadre des phases II et III, l'échelle d'évaluation utilisée par les jeunes participants pour ces aspects était la suivante : 1 = « jamais », 2 = « parfois », 3 = « souvent » et 4 = « toujours ».

Les moyennes obtenues dans le cadre des phases II et III en réponse à la connaissance qu'on les parents des travaux scolaires étaient $\bar{x} = 3,06$ et $\bar{x} = 3,04$, respectivement. Ces résultats semblables avoisinant la cote 3 signifient que les jeunes participants croient que leurs parents sont « souvent » au courant de leurs progrès en ce qui a trait à leurs travaux scolaires. Cette tendance s'observe pour la 9^e et la 10^e année.

Nous n'avons dénoté aucune différence inférable pour le sexe¹⁰ lors des phases II et III. Dans le même ordre d'idées, nous n'avons observé aucune différence inférable dans les phases II ou III en ce qui a trait aux familles d'écoles¹¹, si bien que la moyenne, à la fois pour les familles complexes et pour celles qui le sont moins, est tout juste supérieure à 3, ce qui illustre une fois de plus une tendance à informer les parents des travaux scolaires. Il n'y avait aucune interaction entre les phases II et III.

Nous avons toutefois observé une différence inférable lors de la phase II pour certaines régions¹² : la région de Kapuskasing/Hearst ($\bar{x} = 3,61$) a obtenu la plus haute moyenne, suivie de Thunder Bay ($\bar{x} = 3,23$), de la RGT ($\bar{x} = 3,04$) et d'Ottawa ($\bar{x} = 3,03$). Les régions de Sudbury ($\bar{x} = 2,88$) et de Windsor ($\bar{x} = 2,74$) ont obtenu une moyenne inférieure à 3,0. Les tests post-hoc ont établi une distinction entre la région de Kapuskasing/Hearst et toutes les autres régions, à l'exception de la région de Thunder Bay; de même, la région de Windsor se distinguait de la région de Thunder Bay. Ainsi, pour toutes les régions, les parents semblaient être, du moins selon la cote attribuée, informés « souvent » des travaux scolaires de leurs enfants, sauf pour les régions de Kapuskasing/Hearst et de Thunder Bay où ils étaient « toujours » informés des travaux scolaires. Les moyennes obtenues lors de la phase III sont semblables à celles de la phase II, la taille réduite des échantillons ne se traduisant pas par des différences significatives¹³.

¹⁰ Phase II $F_{(1; 187)} = 0,48$; $p = 0,49$; Phase III $F_{(1; 113)} = 1,97$; $p = 0,16$.

¹¹ Phase II $F_{(1; 187)} = 0,40$; $p = 0,53$; Phase III $F_{(1; 113)} = 0,98$; $p = 0,33$.

¹² $F_{(5; 187)} = 2,69$; $p < 0,05$.

¹³ $F_{(5; 111)} = 1,20$; $p < 0,32$.

Sur la fiche d'entretien des phases II et III, les élèves devaient indiquer des moyens de communication efficaces entre les écoles et les parents concernant leurs progrès scolaires. Les résultats sont constants d'une phase à l'autre, c'est-à-dire que les moyennes étaient semblables et que l'ordre demeurait le même. De plus, comme nous l'avons mentionné précédemment, les parents étaient généralement bien informés des travaux scolaires de leurs enfants. Les élèves étaient généralement d'avis que les appels téléphoniques ($\bar{x}_{\text{Phase II}} = 2,57$; $\bar{x}_{\text{Phase III}} = 2,58$), l'envoi de lettres par la poste ($\bar{x}_{\text{Phase II}} = 2,27$; $\bar{x}_{\text{Phase III}} = 2,18$), les courriels ($\bar{x}_{\text{Phase II}} = 2,47$; $\bar{x}_{\text{Phase III}} = 2,38$), de même que les rencontres entre parents et enseignants ($\bar{x}_{\text{Phase II}} = 2,94$; $\bar{x}_{\text{Phase III}} = 2,88$), ($\bar{x} = 2,94$) constituaient des moyens efficaces de communication avec les parents.

Lors de la phase II, aucune de ces moyennes ne variait significativement selon le sexe, la région ou les familles d'écoles¹⁴. On note une seule différence inférable pour le sexe¹⁵ lors de la phase III, différence qui est cependant sans importance. Le fait que ces moyennes se situent entre 2,0 et 3,0 semble indiquer que les élèves ne croient pas qu'il existe de moyen de communication idéal entre les parents et les écoles. Les élèves semblent toutefois croire que les rencontres entre parents et enseignants constituent le moyen le plus efficace de communication. En effet, dans le cadre de la phase II, 21 élèves ont cru bon de faire des suggestions supplémentaires, suggestions qui mettaient l'accent sur l'importance de la communication directe et face à face entre le personnel scolaire et les parents. En outre, lors des phases II et III, 21 et 18 élèves ont respectivement donné d'autres suggestions, suggestions qui mettaient également l'accent sur la nécessité de ce type de communication entre le personnel scolaire et les parents.

Les élèves devaient aussi évaluer la connaissance qu'ont leurs parents de leurs activités parascolaires sur la fiche d'entretien. La moyenne pour l'échantillon complet était de 2,95 pour la phase II et de 2,97 pour la phase III, ce qui semble encore indiquer que les parents sont « souvent » au courant des activités de leurs enfants. L'analyse de la variance n'a pas permis de relever de différence inférable pour le sexe¹⁶, les familles d'écoles¹⁷ ou la région¹⁸, et ce, tant pour la phase II que III.

¹⁴ Appels téléphoniques : sexe : $F_{(1; 185)} = 0,76$; $p = 0,38$; familles d'écoles : $F_{(1; 185)} = 0,14$; $p = 0,71$; région : $F_{(5; 185)} = 0,27$; $p = 0,93$. Envoi de lettres par la poste : sexe : $F_{(1; 181)} = 0,32$; $p = 0,57$; familles d'écoles : $F_{(1; 181)} = 0,58$; $p = 0,45$; région : $F_{(5; 181)} = 2,15$; $p = 0,06$. Courriels : sexe : $F_{(1; 185)} = 1,26$; $p = 0,26$; familles d'écoles : $F_{(1; 185)} = 2,78$; $p = 0,10$; région : $F_{(5; 185)} = 2,08$; $p = 0,07$. Rencontres entre parents et enseignants : sexe : $F_{(1; 183)} = 0,19$; $p = 0,67$; familles d'écoles : $F_{(1; 183)} = 0,02$; $p = 0,88$; région : $F_{(5; 185)} = 0,49$; $p = 0,78$.

¹⁵ Appels téléphoniques : sexe : $F_{(1; 111)} = 0,63$; $p = 0,43$; familles d'écoles : $F_{(1; 111)} = 0,41$; $p = 0,52$; région : $F_{(5; 109)} = 0,62$; $p = 0,69$. Envoi de lettres par la poste : sexe : $F_{(1; 110)} = 5,14$; $p < 0,05$; familles d'écoles $F_{(1; 110)} = 0,37$; $p = 0,55$; région : $F_{(5; 108)} = 0,55$; $p = 0,74$. Courriels : sexe : $F_{(1; 106)} = 1,57$; $p = 0,21$; familles d'écoles : $F_{(1; 106)} = 0,71$; $p = 0,40$; région : $F_{(5; 104)} = 1,21$; $p = 0,31$. Rencontres entre parents et enseignants : sexe : $F_{(1; 110)} = 1,55$; $p = 0,22$; familles d'écoles : $F_{(1; 110)} = 0,03$; $p = 0,87$; région : $F_{(5; 108)} = 1,08$; $p = 0,38$.

¹⁶ Phase II $F_{(1; 185)} = 0,04$; $p = 0,84$; Phase III $F_{(1; 112)} = 2,93$; $p = 0,09$.

Les élèves ont aussi dû évaluer la connaissance qu'ont leurs parents des activités qu'ils font avec leurs amis. La moyenne pour l'échantillon complet était de 2,75 pour la phase II et de 2,89 pour la phase III. Une fois de plus, ces chiffres semblent indiquer que les parents sont, « la plupart du temps », au courant des activités que font leurs enfants avec des amis. Bien que nous n'ayons observé aucune différence pour le sexe¹⁹ dans la phase II, la moyenne chez les filles (3,14) était légèrement supérieure à celle chez les garçons (2,57)²⁰ pour la phase III. On ne remarque pas de différence inférable en ce qui a trait aux familles d'écoles pour les phases II et III²¹. Nous avons cependant noté une différence sur le plan des régions lors de l'évaluation de cet aspect au cours de la phase II²² : la région de Kapuskasing/Hearst ($\bar{x} = 3,44$) avait une moyenne supérieure à celle des autres régions ($2,72 \leq \bar{x} \leq 3,00$). On ne remarque cependant pas de différence inférable pour les régions dans le cadre de la phase III²³.

Si on examine les tendances pour tous les aspects qui concernent les connaissances des parents, nous remarquons que les parents sont « souvent » renseignés sur les différentes activités de leurs enfants, mais que cette connaissance varie selon qu'il s'agit de travaux scolaires, d'activités parascolaires et d'activités entre amis. En effet, plus les activités en question se rapportent aux amis, ou plus l'on s'éloigne des activités scolaires, plus les jeunes sont réticents à renseigner leurs parents. Lors de la phase II, les différences entre les moyennes pour ces aspects²⁴ étaient significatives, les activités scolaires obtenant la moyenne la plus élevée ($\bar{x} = 3,07$), suivies des activités parascolaires ($\bar{x} = 2,95$). Cette tendance se maintient pour la phase III, mais l'écart entre les moyennes devient toutefois moins marqué : activités scolaires ($\bar{x} = 3,03$), activités parascolaires ($\bar{x} = 2,96$) et activités entre amis ($\bar{x} = 2,88$)²⁵.

L'importance de l'éducation

Sur la fiche d'entretien de chacune des phases, les élèves devaient évaluer l'importance des études secondaires de leur point de vue, de celui de leurs parents et de celui de leurs amis. Pour chacun d'entre eux, cette importance était évaluée en

¹⁷ Phase II $F_{(1; 185)} < 0,01$; $p = 0,99$. Phase III $F_{(1; 112)} = 0,30$; $p = 0,59$.

¹⁸ Phase II $F_{(5; 185)} = 1,20$; $p = 0,31$. Phase III $F_{(5; 110)} = 0,19$; $p = 0,97$.

¹⁹ $F_{(1; 182)} = 2,90$; $p = 0,09$.

²⁰ $F_{(1; 112)} = 14,67$; $p < 0,001$.

²¹ Phase II $F_{(1; 182)} = 1,12$; $p = 0,29$. Phase III $F_{(1; 112)} = 0,48$; $p = 0,49$.

²² $F_{(5; 182)} = 2,39$; $p < 0,05$.

²³ $F_{(5; 110)} = 1,76$; $p = 0,13$.

²⁴ $F_{G-G(1,92; 383,07)} = 10,81$; $p < 0,001$. Les tests post-hoc ont fait ressortir des différences inféribles entre ces trois moyennes.

²⁵ $F_{G-G(1,76; 200,94)} = 1,76$; $p = 0,18$.

choisissant parmi les quatre cotes suivantes : « pas du tout », « pas très », « un peu » ou « très ». Les moyennes des trois phases sont très similaires, tant chez les garçons et les filles dans les familles d'écoles complexes et moins complexes (voir tableaux 9, 10 et 11). En outre, le fait que toutes les moyennes soient supérieures à 3,0 semble indiquer que les élèves mêmes et leurs parents accordent une très grande importance aux études secondaires. Cette hypothèse s'applique aussi aux amis, mais à un degré moindre. Il n'y avait pas de différence inférable selon le sexe, si l'on fait abstraction de deux petites exceptions, ni entre familles d'écoles. Les résultats des phases II et III démontrent qu'une proportion plus importante de filles que de garçons recherchent la compagnie d'amis qui accordent de l'importance aux études secondaires (voir tableaux 12, 13 et 14).

Tableau 12 : Moyennes des variables se rapportant à l'importance des études secondaires à la phase I, par sexe et famille d'écoles						
Analyse de la variance pour 2 facteurs. Si $p < 0,05$, la réponse est « oui ». (1 = aucunement important et 4 = très important)						
Importance des études secondaires pour :		Sexe		Famille d'écoles		Effet d'interaction
		Garçon	Fille	Complexe	Moins Complexe	
Moi	\bar{x}	3,91	3,85	3,86	3,88	non
	test	$F_{(1; 201)} = 1,23$; non		$F_{(1; 201)} = 0,11$; non		
Mes parents	\bar{x}	3,93	3,90	3,95	3,88	non
	test	$F_{(1; 201)} = 0,49$; non		$F_{(1; 201)} = 1,93$; non		
Mes amis	\bar{x}	3,28	3,35	3,42	3,24	non
	test	$F_{(1; 198)} = 0,51$; non		$F_{(1; 198)} = 2,87$; non		

Tableau 13 : Moyennes des variables se rapportant à l'importance des études secondaires à la phase II, par sexe et famille d'écoles						
Analyse de la variance pour 2 facteurs. Si $p < 0,05$, la réponse est « oui ». (1 = aucunement important et 4 = très important)						
Importance des études secondaires pour :		Sexe		Famille d'écoles		Effet d'interaction
		Garçon	Fille	Complexe	Moins complexe	
Moi	\bar{x}	3,79	3,85	3,80	3,84	non
	test	$F_{(1; 204)} = 0,75$; non		$F_{(1; 204)} = 0,27$; non		
Mes parents	\bar{x}	3,91	3,90	3,90	3,91	non
	test	$F_{(1; 205)} = 0,03$; non		$F_{(1; 205)} = 0,04$; non		
Mes amis	\bar{x}	3,17	3,45	3,21	3,40	non
	test	$F_{(1; 202)} = 6,30$; oui		$F_{(1; 202)} = 2,52$; non		

Tableau 14 : Moyennes des variables se rapportant à l'importance des études secondaires à la phase III, par sexe et famille d'écoles						
Analyse de la variance pour 2 facteurs. Si $p < 0,05$, la réponse est « oui ». (1 = aucunement important et 4 = très important)						
Importance des études secondaires pour :		Sexe		Famille d'écoles		Effet d'interaction
		Garçon	Fille	Complexe	Moins complexe	
Moi	\bar{x}	3,75	3,96	3,85	3,88	non
	test	$F_{(1; 117)} = 5,37$; oui		$F_{(1; 117)} = 0,04$; non		
Mes parents	\bar{x}	3,88	3,96	3,90	3,95	non
	test	$F_{(1; 118)} = 1,78$; non		$F_{(1; 118)} = 0,36$; non		
Mes amis	\bar{x}	3,27	3,53	3,36	3,48	non
	test	$F_{(1; 115)} = 3,12$; non		$F_{(1; 115)} = 0,50$; non		

Contre toutes attentes, les corrélations entre l'importance *qu'accordent les élèves à leurs études secondaires* et à *celle qu'ils prêtent à leurs amis* s'établissent à seulement 0,29 pour la phase I, à 0,28 pour la phase II et à 0,26 pour la phase III²⁶. Ces

²⁶ $p < 0,01$ pour chaque phase.

corrélations positives, quoique faibles, semblent démontrer que plus un élève accorde d'importance aux études secondaires, plus il a tendance à estimer qu'il en va de même pour ses amis. Or, il a été démontré plus d'une fois que les élèves sont conscients que leurs amis n'accordent pas nécessairement autant d'importance à l'éducation qu'ils ne le font eux-mêmes.

Dans chacune des phases, ces trois aspects portant sur l'importance de l'éducation ont également été évalués par région. Certains résultats au test étaient positifs dans le Nord, mais n'étaient pas cohérents pour l'ensemble des phases. En outre, les différences sont si négligeables qu'elles semblent indiquer qu'il ne s'agit pas d'un effet lié au facteur (la région), mais plutôt lié au résultat, et ce, en raison du choix de l'échantillon. Ce qu'il faut retenir, c'est qu'il n'y a pas de différence inférable entre les régions. Les différences qui ressortent signalent simplement que l'importance qu'accordent les élèves aux études secondaires et celle qu'ils prêtent à leurs parents sont plus élevées que celle qu'ils prêtent à leurs amis, et ce, peu importe la région. En effet, les différences entre les moyennes de l'importance accordée à l'éducation pour les élèves, les parents et les amis sont significatives lorsqu'on les compare : ces moyennes sont effectivement plus élevées pour les élèves et les parents que pour les amis, pour les phases II²⁷ et III²⁸.

Sur la fiche d'entretien des phases II et III les jeunes devaient évaluer la fréquence à laquelle leurs amis les encourageaient à réussir à l'école. Les moyennes générales sont indiquées ci-dessous, dans le tableau 15.

Tableau 15 : Statistique descriptive pour « mes amis m'encouragent à réussir à l'école »

	Phase II	Phase III
Moyenne	2,75	2,83
Écart-type	0,88	0,87
n	215	115

Remarque : (1 = jamais, 4 = toujours)

La phase II ne présente pas de différence inférable pour les familles d'écoles ou les régions, mais elle en présente une en ce qui a trait au sexe²⁹. En effet, la moyenne chez les garçons ($\bar{x} = 2,55$) était inférieure à la moyenne chez les filles ($\bar{x} = 2,95$), ce qui semble indiquer que les jeunes femmes, dans une proportion plus importante que les jeunes hommes, croient que leurs amis les soutiennent de façon plus active au chapitre des travaux scolaires. Une tendance similaire a été observée lors de la

²⁷ $F_{G-G (1.56; 317.21)} = 82,62$; $p < 0,001$.

²⁸ $F_{G-G (1.65; 196.55)} = 33,04$; $p < 0,001$.

²⁹ Phase II Familles d'écoles $F_{(1; 184)} = 1,27$; $p = 0,26$; Région $F_{(5; 184)} = 0,96$; $p = 0,44$; Sexe $F_{(1; 182)} = 4,62$; $p < 0,05$.

phase III, c'est-à-dire que seule la variable relative au sexe³⁰ comportait une différence inférable. La moyenne chez les garçons ($\bar{x} = 2,60$) était donc, une fois de plus, inférieure à la moyenne chez les filles ($\bar{x} = 3,02$), ce qui semble à nouveau indiquer que plus de jeunes femmes que de jeunes hommes sont d'avis que leurs amis leur apportent un soutien actif dans le cadre de leurs travaux scolaires.

Être heureux à l'école

Lors de la phase I, nous avons demandé aux élèves s'ils se sentaient heureux à l'école par une question ouverte, pour laquelle ils devaient d'abord cocher « oui » ou « non ». Parmi les répondants, 81 % des jeunes ($n = 158$) ont affirmé être actuellement heureux dans leur école élémentaire, tandis que 7 % ($n = 13$) ont affirmé être à la fois heureux et malheureux à l'école.

Nous avons par la suite introduit une nouvelle échelle pour cette question aux phases II et III, afin de pouvoir évaluer avec une plus grande précision les émotions des élèves. Les élèves pouvaient ainsi répondre « jamais », « parfois », « souvent » ou « toujours ». Les résultats à cette question améliorée étaient similaires, quoique une plus petite proportion d'élèves ont répondu qu'ils ne sont « jamais » heureux à l'école (3,9 % lors de la phase II et 4,4 % lors de la phase III).

La majorité des jeunes ressentait un certain degré de bonheur, et les moyennes de 2,92 (phase II) et de 3,04 (phase III) pour la totalité des groupes, sexe³¹, famille d'écoles³² et région³³ confondus, viennent confirmer cette affirmation. Notre nouvelle échelle permet de nuancer la tendance, c'est-à-dire que les élèves sont la plupart du temps heureux à l'école, malgré les quelques préoccupations qu'ils peuvent avoir.

Fréquentation de l'école secondaire

Nous avons demandé aux jeunes, lors des phases II et III, s'ils avaient été absents de l'école ou s'ils avaient séché des cours en 9^e ou 10^e année; en outre, lors de la phase III, nous avons demandé aux jeunes de 10^e année s'il y avait eu des changements à cet égard au cours de la dernière année et d'en expliquer les raisons.

Près des trois quarts des élèves aux phases II (72,7 %; $n = 152$) et III (71,2 %; $n = 118$) ont admis avoir manqué ou séché des cours. Nous avons ensuite demandé aux élèves à quelle fréquence ils s'étaient absentés de l'école et avons obtenu une

³⁰ Phase III Familles d'écoles $F_{(1; 111)} = 0,42$; $p = 0,52$; Région $F_{(5; 109)} = 0,99$; $p = 0,43$; Sexe $F_{(1; 111)} = 7,00$; $p < 0,01$.

³¹ Phase II : $F_{(1; 185)} = 0,04$; $p = 0,85$; Phase III : $F_{(1; 110)} = 0,82$; $p = 0,39$.

³² Phase II : $F_{(1; 185)} = 0,02$; $p = 0,89$; Phase III : $F_{(1; 110)} = 1,49$; $p = 0,22$.

³³ Phase II : $F_{(5; 185)} = 0,30$; $p = 0,91$; Phase III : $F_{(5; 108)} = 0,30$; $p = 0,92$.

gamme de réponses allant de « une ou deux fois » (phase II 52,3 %; phase III 49,4 %) à « souvent » (phase II 13,7 %; phase III 13,8 %) en passant par « plusieurs fois » (phase II 34,0 %; phase III 36,8 %).

Les élèves ont ensuite énuméré les raisons de leurs absences. La presque totalité des élèves ayant admis s'être absentes de l'école était en mesure de fournir une excuse écrite pour l'absence en question (voir tableau 16). Nous avons remarqué que la gamme de raisons justifiant les absences est demeurée relativement la même durant les deux phases, mais que leur fréquence variait d'une phase à l'autre. En effet, les réponses semblent indiquer que plus d'élèves s'étaient absentes des cours en 9^e année, alors qu'ils s'absentent pour des raisons de charge de travail et d'activités scolaires et de clubs en 10^e année. Nous avons aussi pu observer que plus de jeunes se sont absentes de l'école lors de la phase II que de la phase III, et que les raisons de ces absences étaient plus nombreuses. Il est intéressant de souligner que les élèves de 10^e année s'absentent de leurs cours ou les sèchent moins souvent que les élèves de 9^e année.

Tableau 16 : Principales raisons d'absence aux cours par phase

Raisons en ordre d'importance	Raisons	Phase II (n = 152)	Phase III (n = 118)
1 ^{re} raison principale	École buissonnière	35,5 %	15,9 %
	Maladie	19,7 %	21,3 %
	Rendez-vous	12,5 %	6,2 %
	École/sports/clubs	7,9 %	4,4 %
	Amis	5,3 %	
	Examens/charge de travail		5,3 %
2 ^e raison principale	École buissonnière	35,6 %	7,1 %
	Rendez-vous	11,9 %	4,4 %
	Maladie	10,2 %	2,7 %
	Examens/charge de travail	10,2 %	2,7 %
	Vacances	10,2 %	1,8 %
	École/sports/clubs		11,5 %
3 ^e raison principale	École buissonnière	43,8 %	1,8 %
	Maladie	18,8 %	0,9 %
	Rendez-vous	18,8 %	0,9 %
	École/sports/clubs		5,3 %

Nous avons également demandé aux élèves de 10^e année s'il y avait eu des changements quant à leur nombre d'absences en classe. Parmi les répondants faisant

partie de groupes de discussion pour les jeunes de 10^e année, 30 % d'entre eux (n = 31) ont affirmé qu'il y avait eu des changements. Ces changements marquaient une amélioration ou une détérioration en ce qui a trait à la fréquentation de l'école. En effet, les élèves ont indiqué, pour les réponses de nature positive, qu'ils avaient eux-mêmes changé, qu'ils se sentaient plus matures, qu'ils étaient en meilleure santé, que leurs cours étaient plus intéressants ou encore que leurs buts pour l'avenir avaient pris forme. Du côté des réponses négatives, les élèves ont mentionné connaître des problèmes scolaires et être complètement désintéressés par l'école ou s'y ennuyer.

Nous avons examiné cette variable en tant que variable ordinale et lui avons attribué trois valeurs, soit « une ou deux fois », « plusieurs fois » et « souvent ». Nous lui avons ensuite attribué une quatrième valeur (0) afin de pouvoir inclure tous les élèves ne s'étant jamais absentés de l'école et de pouvoir la mettre en corrélation avec toutes les déclarations de la fiche d'entretien se rapportant à l'état d'esprit des élèves lorsqu'ils se trouvent à l'école. Sur une possibilité de neuf corrélations pour ces aspects, une seule d'entre elles s'est révélée inférable pour la phase II, soit « je m'ennuie souvent à l'école ». La corrélation est à la fois faible et positive (coefficient tau-b de Kendall = 0,27; $p < 0,001$), ce qui semble démontrer l'existence d'un faible lien entre le fait de s'ennuyer à l'école et le fait de s'y absenter. Lors de la phase III, la seule corrélation inférable observée se rapportait à la variable « je me sens populaire » à l'école (coefficient tau-b de Kendall = 0,18; $p < 0,05$), ce qui semble également indiquer qu'il pourrait exister un lien extrêmement ténu entre le fait d'être populaire à l'école et le fait de s'y absenter régulièrement.

Nous avons procédé de même lorsqu'il a été temps d'associer la variable se rapportant aux absences à l'école aux déclarations portant sur la cote attribuée aux enseignants dans le cadre des phases II et III. Seulement deux corrélations sur sept se sont révélées inférables pour les élèves de 9^e année à la phase II, soit pour les aspects « en général, mes enseignants m'aident à apprendre » et « en général, mes enseignants sont disponibles pour discuter en dehors de la classe ». Bien qu'inférables, ces corrélations demeurent toutefois faibles (avec des coefficients tau-b de Kendall = -0,16 et de -0,13; $p < 0,05$) et sont de surcroît négatives, ce qui tend à indiquer que les élèves seront moins tentés de s'absenter de l'école s'ils ont des enseignants disposés à les écouter et à les aider. Cette tendance semblait également se confirmer pour les élèves de 10^e année, c'est-à-dire qu'une différence inférable a aussi été observée pour l'aspect « mes enseignants me donnent de l'aide supplémentaire si j'en ai besoin » (coefficient tau-b de Kendall = -0,23; $p < 0,01$). Ce résultat positif semble une fois de plus indiquer que les élèves auront tendance à s'absenter moins souvent si les enseignants leur offrent de l'aide supplémentaire lorsque le besoin se fait sentir.

Nous avons par la suite procédé à la même analyse avec les neuf aspects se rapportant à l'attribution de cotes aux écoles par les élèves, sans toutefois obtenir de corrélations significatives pour la phase II. En ce qui a trait à la phase III, une seule

corrélation s'inscrivait dans la tendance des constatations mentionnées précédemment; dans ce cas, nous avons identifié une relation négative entre le critère « aide aux étudiants qui ont des difficultés à l'école » et le fait de s'absenter de l'école (coefficient tau-b de Kendall = -0,17; $p < 0,05$).

En outre, aucune relation n'a pu être établie entre le fait d'être heureux à l'école et l'absentéisme des élèves pour les phases II et III, et il s'agit là de la conclusion la plus importante. En effet, l'examen de ces relations a permis de constater qu'il n'existe généralement pas de corrélations significatives entre les aspects se rapportant à l'état d'esprit des élèves lorsqu'ils se trouvent à l'école, ou aux cotes qu'ils ont attribuées à leurs enseignants et écoles, et le fait de s'absenter ou de sécher les cours. Cette conclusion peut s'expliquer par le fait qu'il est relativement normal pour les élèves de 9^e et de 10^e année de faire l'école buissonnière. Cependant, la plupart des élèves ont tout de même un taux d'absentéisme peu élevé et ont de bonnes raisons de s'absenter lorsqu'ils le font.

Afin d'examiner ces constatations plus en profondeur, nous avons sélectionné seulement les élèves de 10^e année s'étant absentés « souvent » de l'école ($n = 12$). Ces réponses étaient le reflet de divers problèmes sociaux dans le quotidien des élèves, tels une maladie, des problèmes familiaux et affectifs, des funérailles ou de la pression de la part des pairs. Le fait de sécher les cours constitue la seule exception et était fréquent, ce qui, en soi, tend à refléter qu'il devient normal pour ce groupe d'élèves de s'absenter de l'école et que cette nouvelle façon de penser est de plus en plus répandue. Ces élèves devaient également composer avec plusieurs problèmes sociaux interreliés, et les absences justifiées semblent ouvrir la porte aux absences injustifiées et à l'école buissonnière pour ces derniers. De plus, les raisons pour lesquelles il est socialement acceptable de s'absenter de l'école abondaient dans le quotidien de ces élèves.

Les raisons données par les élèves de 9^e année (phase II) s'étant absentés « souvent » de l'école ($n = 21$) tendent à être moins nombreuses. En effet, le *séchage de cours* constituait la principale cause des absences, mais d'autres événements de la vie courante, comme le fait d'être malade ou de connaître des problèmes liés aux amis ou à la famille étaient également des causes importantes d'absence. Les données présentées dans cette section semblent indiquer que les élèves considèrent la 9^e année comme un tremplin leur permettant de tester les eaux sur le plan du séchage de cours, puisqu'ils sont tout juste sortis de l'école élémentaire où plusieurs d'entre eux considéraient être traités en bébés. Les élèves de 10^e année donnaient, quant à eux, d'autres raisons pour justifier leurs absences parce que le fait de sécher les cours pour le simple plaisir de le faire n'était plus en soi une raison suffisante.

Les jeunes comprennent que la fréquentation de l'école est nécessaire et reconnaissent ainsi qu'ils doivent y aller, et ce, peu importe leur opinion de l'école. Les élèves considèrent le fait d'aller à l'école comme étant normal, tout comme le fait de

sécher les cours de temps à autre. Le fait de s'absenter de l'école semble représenter une expérience de normalisation, particulièrement en 9^e année où les absences sont plus répandues et fréquentes.

Cotes que se sont attribuées les jeunes, et qu'ils ont attribuées à leurs amis et à leur école, par sexe et famille d'écoles

Nous avons demandé aux élèves, sur la fiche d'entretien des phases I, II et III de se comparer à leurs camarades de classe en fonction de sept aspects portant sur la perception qu'ils ont de leurs caractéristiques personnelles. La fiche d'entretien de la phase I ne comportait pas les aspects « J'ai l'air plus gros » et « J'ai l'air plus mince », et il s'agit là de la seule exception. Le tableau 17 présente les moyennes pour chacune des phases et pour chacun des aspects. La comparaison des moyennes des phases I, II et III nous permet de constater qu'il y a eu très peu de changements au fil du temps. Les moyennes indiquent aussi que les élèves ont tendance à se juger sévèrement lorsque vient le temps de se comparer à leurs camarades de classe, puisqu'elles ne s'approchent pas de 1,0. Par contre, lorsqu'il s'agit de caractéristiques recherchées, comme « Je me sens plus adulte » ou « Je me sens plus responsable », les élèves tendent à se juger moins sévèrement.

Tableau 17 : Moyennes des variables se rapportant à la perception des caractéristiques personnelles par rapport aux camarades de classe			
(1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord)			
Variable	Phase		
	Phase I	Phase II	Phase III
En comparaison à mes camarades de classe :			
J'ai l'air plus grand	2,51	2,53	2,42
J'ai l'air plus court	2,18	2,18	2,16
J'ai l'air plus jeune	2,10	2,15	2,14
J'ai l'air plus vieux	2,66	2,58	2,57
Je sens que je suis beau	2,71	2,72	2,71
Je me sens plus adulte	2,98	2,96	2,83
Je me sens plus responsable	3,20	3,10	3,01
J'ai l'air plus gros		1,97	1,98
J'ai l'air plus mince		2,29	2,33

Nous avons ensuite analysé les données afin de déterminer les différences pour ces aspects par sexe et par famille d'écoles (voir tableaux 18,19 et 20). Lors de la phase I, les filles des écoles élémentaires se sont montrées plus critiques d'elles-mêmes par rapport à leurs camarades de classe en ce qui a trait à la taille et à l'apparence.

Lors de la phase II, six tests portant sur les différences selon le sexe ont révélé des moyennes inégales. En effet, pour trois des six aspects, soit « J'ai l'air plus grand », « J'ai l'air plus mince » et « Je sens que je suis beau », les moyennes étaient supérieures chez les garçons. Il importe de souligner que bien que nous ayons recensé des différences inféribles en ce qui a trait au sexe, aucune d'entre elles n'était importante. Ces différences entre moyennes allaient, par exemple, de 0,28 (« Je me sens plus adulte ») à 0,48 (« J'ai l'air plus grand »). En ce qui a trait aux trois autres aspects, c'est-à-dire « J'ai l'air plus court », « J'ai l'air plus gros » et « Je me sens plus adulte », les moyennes étaient plus élevées chez les filles, mais il importe de souligner à nouveau que les différences entre moyennes n'étaient pas très importantes. Il est intéressant de noter que pour les aspects physiques et les perceptions associées à l'âge adulte (p. ex., être plus grand ou avoir plus de maturité), les moyennes étaient un peu plus élevées pour tous les élèves de 9^e année, ce qui démontre que les jeunes ont une opinion positive d'eux-mêmes, si ce n'est qu'avec quelques réserves.

À la phase III, nous avons recensé quatre différences inféribles : les garçons croyaient être plus grands, tandis que les filles croyaient être plus grosses, avoir plus de maturité et être plus responsables que leurs camarades de classe. Nous pouvons donc en conclure qu'il n'y a pas de changements au fil du temps et que les différences observées se rapportent au sexe plutôt qu'aux familles d'écoles. En outre, lorsque différences il y a, ces dernières ne sont pas importantes (à l'exception de l'aspect de la taille). Par ailleurs, lorsqu'elles se rapportent au sexe, ces différences démontrent que les filles jugent plus sévèrement leur physique que les garçons, mais indiquent qu'elles semblent également se considérer comme étant plus sérieuses et posséder plus de maturité que leurs camarades masculins.

<p align="center">Tableau 18 : Moyennes des variables se rapportant à la perception qu'ont les élèves de leurs caractéristiques personnelles par rapport à leurs camarades de classe par sexe et famille d'écoles</p> <p align="center">Phase I</p> <p align="center">Analyse de la variance pour 2 facteurs. Si $p < 0,05$, la réponse est « oui ». (1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord)</p>					
En comparaison à mes camarades de classe :		Sexe		Famille d'écoles	
		Homme	Femme	Complexe	Moins complexe
J'ai l'air plus grand	\bar{x}	2,67	2,38	2,48	2,53
	test	$F_{(1; 166)} = 3,26$; non		$F_{(1; 166)} = 0,15$; non	
J'ai l'air plus court	\bar{x}	1,97	2,35	2,25	2,13
	test	$F_{(1; 169)} = 5,02$; oui		$F_{(1; 169)} = 0,64$; non	
J'ai l'air plus jeune	\bar{x}	2,15	2,06	2,09	2,11
	test	$F_{(1; 168)} = 0,47$; non		$F_{(1; 168)} = 0,01$; non	
J'ai l'air plus vieux	\bar{x}	2,64	2,67	2,70	2,63
	test	$F_{(1; 164)} = 0,04$; non		$F_{(1; 164)} = 0,31$; non	
Je sens que je suis beau	\bar{x}	2,89	2,58	2,66	2,76
	test	$F_{(1; 157)} = 5,66$; oui		$F_{(1; 157)} = 0,17$; non	
Je me sens plus adulte	\bar{x}	2,91	3,04	3,06	2,91
	test	$F_{(1; 169)} = 1,34$; non		$F_{(1; 169)} = 2,13$; non	
Je me sens plus responsable	\bar{x}	3,08	3,28	3,19	3,20
	test	$F_{(1; 170)} = 3,14$; non		$F_{(1; 170)} = 0,01$; non	

Tableau 19 : Moyennes des variables se rapportant à la perception qu'ont les élèves de leurs caractéristiques personnelles par rapport à leurs camarades de classe par sexe et famille d'écoles Phase II Analyse de la variance pour 2 facteurs. Si $p < 0,05$, la réponse est « oui ». (1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord)					
En comparaison à mes camarades de classe :		Sexe		Famille d'écoles	
		Garçon	Fille	Complexe	Moins complexe
J'ai l'air plus grand	\bar{x}	2,77	2,29	2,49	2,57
	test	$F_{(1; 206)} = 16,03$; oui		$F_{(1; 206)} = 0,79$; non	
J'ai l'air plus court	\bar{x}	2,03	2,32	2,22	2,14
	test	$F_{(1; 204)} = 5,51$; oui		$F_{(1; 204)} = 0,60$; non	
J'ai l'air plus jeune	\bar{x}	2,10	2,20	2,14	2,16
	test	$F_{(1; 203)} = 0,78$; non		$F_{(1; 203)} = 0,01$; non	
J'ai l'air plus vieux	\bar{x}	2,67	2,49	2,58	2,58
	test	$F_{(1; 208)} = 2,52$; non		$F_{(1; 208)} = 0,04$; non	
J'ai l'air plus gros	\bar{x}	1,83	2,11	2,04	1,90
	test	$F_{(1; 199)} = 5,98$; oui		$F_{(1; 199)} = 1,67$; non	
J'ai l'air plus mince	\bar{x}	2,49	2,09	2,21	2,37
	test	$F_{(1; 200)} = 13,64$; oui		$F_{(1; 200)} = 2,52$; non	
Je sens que je suis beau	\bar{x}	2,90	2,54	2,70	2,74
	test	$F_{(1; 190)} = 10,02$; oui		$F_{(1; 190)} = 0,29$; non	
Je me sens plus adulte	\bar{x}	3,10	2,82	2,96	2,96
	test	$F_{(1; 202)} = 8,22$; oui		$F_{(1; 202)} = 0,04$; non	
Je me sens plus responsable	\bar{x}	3,15	3,05	3,08	3,13
	test	$F_{(1; 204)} = 1,49$; non		$F_{(1; 204)} = 0,43$; non	

Tableau 20 : Moyennes des variables se rapportant à la perception qu'ont les élèves de leurs caractéristiques personnelles par rapport à leurs camarades de classe par sexe et famille d'écoles Phase III Analyse de la variance pour 2 facteurs. Si $p < 0,05$, la réponse est « oui ». (1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord)					
En comparaison à mes camarades de classe :		Sexe		Famille d'écoles	
		Garçon	Fille	Complexe	Moins complexe
J'ai l'air plus grand	\bar{x}	2,63	2,26	2,47	2,37
	test	$F_{(1; 117)} = 5,16$; oui		$F_{(1; 117)} = 0,04$; non	
J'ai l'air plus court	\bar{x}	1,98	2,29	2,15	2,17
	test	$F_{(1; 117)} = 3,33$; non		$F_{(1; 117)} = 0,07$; non	
J'ai l'air plus jeune	\bar{x}	2,24	2,06	2,20	2,07
	test	$F_{(1; 111)} = 1,42$; non		$F_{(1; 111)} = 0,96$; non	
J'ai l'air plus vieux	\bar{x}	2,47	2,65	2,53	2,62
	test	$F_{(1; 110)} = 1,22$; non		$F_{(1; 110)} = 0,45$; non	
J'ai l'air plus gros	\bar{x}	1,90	2,04	2,11	1,84
	test	$F_{(1; 116)} = 1,23$; oui		$F_{(1; 116)} = 3,84$; non	
J'ai l'air plus mince	\bar{x}	2,48	2,22	2,24	2,43
	test	$F_{(1; 116)} = 3,64$; non		$F_{(1; 116)} = 1,99$; non	
Je sens que je suis beau	\bar{x}	2,73	2,70	2,84	2,57
	test	$F_{(1; 107)} = 0,01$; non		$F_{(1; 107)} = 4,60$; oui	
Je me sens plus adulte	\bar{x}	2,76	2,88	2,94	2,71
	test	$F_{(1; 113)} = 1,08$; oui		$F_{(1; 113)} = 3,05$; non	
Je me sens plus responsable	\bar{x}	2,86	3,13	3,10	2,91
	test	$F_{(1; 109)} = 4,61$; oui		$F_{(1; 113)} = 2,26$; non	

Sur la fiche d'entretien, on demandait également aux élèves d'évaluer l'importance qu'ils accordaient à leurs amis lorsqu'ils se trouvent en classe, de même que durant et après la journée d'école et durant la fin de semaine (voir tableau 21). Presque tous

ces aspects ont obtenu des moyennes supérieures à 3, et ce, pour les trois phases. Il semble donc clair que les jeunes accordent une très grande importance à leurs amis, peu importe les circonstances, mais nous avons constaté que les amis perdent un peu de leur importance lorsque les élèves se trouvent en classe et que l'importance accordée aux amis connaît une légère baisse d'une phase à l'autre. C'est au moment du passage à l'école secondaire que les amis prennent toute leur importance.

Tableau 21 : Moyennes des variables se rapportant à l'importance accordée aux amis pour les trois phases (Phase I : 1 = pas du tout et 4 = très important) (Phases II et III : 1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord)			
Variable	Phase		
Mes amis me sont importants :	Phase I	Phase II	Phase III
Après l'école et les fins de semaine	3,36	3,42	3,31
Pendant la journée scolaire	3,59	3,44	3,35
En classe, avec mon apprentissage	3,09	3,14	2,89

L'analyse de la variance permet de repérer une seule différence inférable pour le sexe à la phase II et pour l'aspect se rapportant à *l'importance des amis pendant la journée scolaire*. La moyenne chez les filles est légèrement supérieure à celle des garçons; une moyenne se situant près de 4 nous indiquerait qu'une très grande importance est accordée aux amis.

Dans un même ordre d'idées, les données recueillies aux phases I et III n'ont pas permis de déceler des différences selon le sexe ou la famille d'écoles. Cette constatation indique que l'importance accordée aux amis n'est pas tant caractéristique des élèves en tant qu'individus, mais plutôt en tant que population. Les élèves ne sauraient se passer des amis pendant le processus de transition, et leur importance ne diminue que légèrement lorsque la transition est chose du passé. Les amis peuvent contribuer à faciliter la transition qui, selon les données, est un **processus social plutôt qu'individuel**.

Les élèves ont ensuite procédé à l'évaluation, sur la fiche d'entretien et pour chacune des phases, de neuf facteurs liés à la perception qu'ils ont de leur école et à leur état d'esprit lorsqu'ils s'y trouvent. Le tableau 22 présente les moyennes générales pour chacun de ces facteurs et pour chaque phase. Les tendances qui se dégagent des données recueillies ne varient généralement pas d'une phase à l'autre. Nous avons pu observer une légère augmentation des moyennes de la phase I à la phase III pour les facteurs « où je me sens délaissé » et « où je m'ennuie souvent », tout en observant par contre des tendances positives pour d'autres facteurs, comme le fait d'être apprécié des autres élèves, d'avoir un sentiment d'appartenance et de se sentir en sécurité à l'école.

Tableau 22 : Moyennes des variables se rapportant à la perception des écoles pour les trois phases (1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord)			
Variable	Phase		
Mon école est un endroit :	Phase I	Phase II	Phase III
où je me fais facilement des amis	3,17		
où je ne suis pas à l'aise et je ne me sens pas à ma place	1,65		
où je me sens délaissé	1,53	1,67	1,70
auquel je sens que j'appartiens	3,02	3,02	2,99
où je me sens seul	1,55	1,69	1,75
où je me sens populaire	2,67	2,57	2,51
où les autres étudiants semblent m'aimer	3,06	3,05	2,98
où j'aime aller	2,95	2,74	2,82
où je m'ennuie souvent	2,33	2,56	2,66
où je me fais taxer (<i>bullied</i>)		1,58	1,49
où je me sens en sécurité		3,03	3,02

Les moyennes obtenues sont remarquablement semblables pour les trois phases (voir tableau 23). Nous avons obtenu seulement six infimes différences moyennes, soit quatre pour le sexe et deux pour la famille d'écoles, le tout sur un total de 54 tests de différence de moyenne. L'influence des familles d'écoles se fait seulement sentir à la phase II en ce qui a trait aux facteurs « les autres étudiants semblent m'aimer » et « je m'ennuie souvent », puisque dans les deux cas, la cote moyenne était plus élevée dans les écoles de famille complexe que dans les écoles de famille moins complexe. Nous avons identifié uniquement deux différences relatives au sexe lors de la phase I, et ces différences se rapportaient aux facteurs « je ne me sens pas à ma place » et « je me sens délaissé ». De même, la phase III comportait deux différences qui se rapportaient cette fois-ci aux facteurs « je me sens délaissé » et « j'aime aller » à l'école. Aucune de ces différences ne réapparaissait d'une phase à l'autre. Par ailleurs, lors de la phase I, les filles avaient plus tendance à chercher leur place à l'école, tandis que les garçons se sentaient plus souvent seuls, et à la phase III, les filles se sentaient plus délaissées que les garçons, mais appréciaient plus l'école que ces derniers. Ces observations nous amènent à constater que la principale tendance en matière de transition s'avère l'absence de différences en fonction du sexe et de la famille d'écoles. Ceci étant dit, il importe de mentionner que le sexe joue tout de même un rôle dans la transition des jeunes et qu'il devrait donc être pris en considération.

Tableau 23 : Tests de différence de moyenne pour les variables se rapportant à la perception de l'école pour les trois phases, par sexe et famille d'écoles

(1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord)

(Pour le sexe, F : fille et G : garçon; pour les familles d'écoles, C : complexe et MC : moins complexe)

Variable	Phase					
	Phase I		Phase II		Phase III	
	Sexe	Famille d'écoles	Sexe	Famille d'écoles	Sexe	Famille d'écoles
Mon école est un endroit :						
où je me fais facilement des amis	=	=				
où je ne suis pas à l'aise et je ne me sens pas à ma place	F+	=				
où je me sens délaissé	=	=	=	=	F+	=
auquel je sens que j'appartiens	=	=	=	=	=	=
où je me sens seul	G+	=	=	=	=	=
où je me sens populaire	=	=	=	=	=	=
où les autres étudiants semblent m'aimer	=	=	=	C+	=	=
où j'aime aller	=	=	=	=	F+	=
où je m'ennuie souvent	=	=	=	C+	=	=
où je me fais taxer (<i>bullied</i>)			=	=	=	=
où je me sens en sécurité			=	=	=	=

Les jeunes ont par la suite indiqué sur la fiche d'entretien l'opinion qu'ils avaient de leurs enseignants sur divers aspects tels le soutien dans le processus d'apprentissage et leur souci à l'égard des élèves. Lors de la phase I, nous avons également demandé aux élèves d'évaluer à quel point les enseignants leur donnaient de l'information pertinente au sujet de l'école secondaire et les aidaient à prendre des décisions relatives à cette dernière. Les moyennes générales pour ces aspects sont présentées dans le tableau 24. Les moyennes sont d'une constance remarquable, toujours près de trois, et c'est ce qui est le plus frappant. Ces résultats révèlent donc que les jeunes apprécient leurs enseignants, mais qu'il y a tout de même place à l'amélioration. Nous avons également pu observer une cohérence certaine au fil du temps à cet égard, ce qui indique que la façon dont les élèves évaluent leurs enseignants ne se modifie pas pendant la transition. On dénote aussi une certaine distance entre élèves et enseignants, tant à l'école élémentaire qu'à l'école secondaire. Finalement, soulignons que certains enseignants de 8^e année n'ont pas obtenu de très bonnes cotes pour ce qui est de renseigner les élèves sur l'école secondaire et lorsque venait le temps de les aider à prendre des décisions relatives à cette dernière.

Tableau 24 : Moyennes des variables se rapportant à la cote attribuée aux enseignants par les élèves, par phase			
(Phase I : 1 = mauvais et 4 = très bons)			
(Phase II et III : 1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord)			
Variable	Phase		
	Phase I	Phase II	Phase III
En général, mes enseignants :			
appuient mon apprentissage	3,12		
donnent des renseignements sur l'école secondaire	2,98		
m'aident à prendre des décisions par rapport à l'école secondaire	2,84		
il est facile de leur parler	2,92		
se soucient de mes amis	2,89		
sont de bons enseignants	3,14		
se soucient de moi	2,98	2,87	2,94
me laissent travailler avec mes amis en classe	2,68	2,67	2,88
rendent l'apprentissage amusant/plaisant	2,71	2,69	2,63
sont disponibles pour discuter en dehors de la classe		2,91	3,08
m'aident à apprendre		3,09	3,06
m'encouragent à bien faire à l'école		3,15	3,20
me donnent de l'aide supplémentaire si j'en ai besoin		3,17	3,16

Tableau 25 : Moyennes des variables se rapportant à la cote attribuée aux enseignants par les élèves, par phase (Phase I : 1 = mauvais et 4 = très bons) (Phase II et III : 1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord) (Pour le sexe, F : filles et G : garçons; pour les familles d'écoles, C : complexe et MC : moins complexe)						
Variable	Phase					
	Phase I		Phase II		Phase III	
	Sexe	Familles d'écoles	Sexe	Familles d'écoles	Sexe	Familles d'écoles
appuient mon apprentissage donnent des renseignements sur l'école secondaire						
m'aident à prendre des décisions par rapport à l'école secondaire	=	=				
il est facile de leur parler	=	=				
se soucient de mes amis	=	=				
sont de bons enseignants	=	=				
se soucient de moi	=	=				
me laissent travailler avec mes amis en classe	F+	=				
rendent l'apprentissage amusant/plaisant	F+	=	=	=	F+	=
sont disponibles pour discuter en dehors de la classe	=	=	=	=	F+	=
m'aident à apprendre	F+	=	G+	=	F+	=
m'encouragent à bien faire à l'école			G+	=	=	=
me donnent de l'aide supplémentaire si j'en ai besoin			=	=	=	=
appuient mon apprentissage			G+	=	=	=
donnent des renseignements sur l'école secondaire			=	=	=	=

Nous avons réalisé 46 tests de différence de moyenne, et neuf d'entre eux se sont révélés positifs. Tous ces résultats positifs se rapportaient au sexe. Dans le cadre de la phase I, ce sont tout d'abord les filles qui ont évalué le plus favorablement leurs enseignants, au tour des garçons lors de la phase II, et à nouveau au tour des filles lors de la phase III. Les garçons et les filles évaluent donc différemment leurs enseignants au cours de la transition qui les amènera de la 8^e à la 10^e année. En outre, il ne semble pas y avoir de différence quant à la manière dont les élèves perçoivent leurs enseignants en ce qui a trait aux familles d'écoles, puisqu'aucune différence n'a été observée à cet égard.

Après avoir évalué leurs enseignants, les jeunes ont dû attribuer, pour chacune des phases, une cote à leur école en fonction de neuf aspects (voir tableau 26). Les moyennes obtenues se situaient toutes près de trois. Comme nous l'avons mentionné précédemment, ces résultats nous indiquent donc que les élèves apprécient généralement leur école, mais qu'il y a tout de même place à l'amélioration. Les moyennes de la phase I ont toutefois révélé des résultats intéressants. En effet, les résultats indiquent qu'il y a une légère augmentation de la phase I (école élémentaire) à la phase II (9^e année) pour certains aspects comme la *taille des bâtiments/grandeur de l'édifice* et le *nombre d'élèves par classe*, appui dans la sélection de cours/choix de

cours optionnels, l'accès aux activités parascolaires, les aires ouvertes où les étudiants peuvent simplement « être ensemble » et l'aide aux étudiants qui ont des difficultés à l'école. En outre, nous avons noté une légère diminution pour d'autres aspects, tels *l'atmosphère à l'école/l'attitude/esprit d'école* et la *sécurité* à l'école. De façon générale, ces constatations semblent indiquer que les élèves de 9^e année ont une plus grande appréciation de ces aspects que les autres élèves des écoles élémentaires à la phase I. Les résultats étaient les mêmes à la phase III, mais de peu. Tout changement dans les moyennes, si peu important soit-il, entre les phases I et III tend à indiquer que les jeunes apprécient en grande partie ce que l'école a à leur offrir, mais qu'ils préféreraient voir une amélioration en ce qui a trait à l'esprit d'école et à la sécurité.

Tableau 26 : Moyennes des variables se rapportant à l'attribution d'une cote à l'école, par phase (1 = mauvais et 4 = très bon)			
Variable	Phase		
Évaluation de l'école secondaire en fonction de :	Phase I	Phase II	Phase III
Taille des bâtiments/grandeur de l'édifice	2,70	2,94	2,98
Nombre d'élèves par classe	2,81	2,94	3,04
Atmosphère à l'école/attitude/esprit d'école	3,00	2,84	2,83
Appui dans la sélection de cours/choix de cours optionnels	2,71	2,97	3,03
Sécurité	3,11	2,90	2,96
Utilisation de tests équitables/justes	2,89	2,96	2,89
Accès à des activités parascolaires	2,98	3,21	3,19
Accès à des aires ouvertes où les élèves/étudiants peuvent simplement « être ensemble »	2,56	2,95	2,87
Soutien pour les élèves qui ont des difficultés à l'école/aide aux étudiants qui ont des difficultés à l'école	2,88	3,12	3,21

Nous avons, pour les phases II et III, procédé à 18 tests statistiques pour le sexe et les familles d'écoles, et deux d'entre eux ont fait ressortir des différences inféribles qui se rapportaient au même aspect, soit les aires ouvertes permettant aux élèves de se rassembler. Ces résultats indiquent que les garçons accordent une plus grande importance à ces aires ouvertes que les filles; les moyennes pour les aires ouvertes étaient d'ailleurs légèrement supérieures pour les écoles de familles de complexité moindre. De façon générale, il n'y a cependant pas de réelles différences entre les sexes ou familles d'écoles, mais il importe tout de même de souligner que toutes les moyennes pour ces neuf aspects se situent près de trois, ce qui reflète bien l'appréciation moyenne des élèves pour leurs écoles. La tendance observée précédemment pour les aires ouvertes est toutefois remarquable en raison de l'écart entre les différences : cet écart qui était de 0,19 pour la phase II a bondi à 0,53 pour la phase III. Nous pouvons donc en conclure qu'il existe un élément spécial en ce qui a trait à la façon qu'ont les familles d'écoles de complexité moindre de mettre des

aires ouvertes à la disposition des élèves, particulièrement pour les garçons, bien que l'effet soit relativement de petite échelle.

Nous avons recensé, lors de la phase I, trois différences inférables dans l'échantillon d'écoles primaires, soit deux pour le sexe et une pour les familles d'écoles. Nous avons donc été en mesure de constater que les filles semblent apprécier, dans une plus grande proportion que les garçons, la taille des classes et le soutien offert pour les choix de cours. En outre, les élèves de familles d'écoles de complexité moindre avaient une plus grande appréciation de la taille de leur école que ceux de familles d'écoles complexes.

Tableau 27 : Moyennes des variables se rapportant à l'attribution d'une cote à l'école par les élèves, par phase						
(1 = très mauvais et 4 = très bon)						
(Pour le sexe, F : filles et G : garçons; pour les familles d'écoles, C : complexe et MC : moins complexe)						
Variable	Phase					
	Phase I		Phase II		Phase III	
Évaluation de l'école secondaire en fonction de :	Sexe	Famille d'écoles	Sexe	Famille d'écoles	Sexe	Famille d'écoles
Taille des bâtiments/grandeur de l'édifice	=	MC+	=	=	=	=
Nombre d'élèves par classe	F+	=	=	=	=	=
Atmosphère à l'école/attitude/esprit d'école	=	=	=	=	=	=
Appui dans la sélection de cours/choix de cours optionnels	F+	=	=	=	=	=
Sécurité	=	=	=	=	=	=
Utilisation de tests équitables/justes	=	=	=	=	=	=
Accès à des activités parascolaires	=	=	=	=	=	=
Accès à des aires ouvertes où les élèves/étudiants peuvent simplement « être ensemble »	=	=	G+	MC+	M+	MC+
Soutien pour les élèves qui ont des difficultés à l'école/aide aux étudiants qui ont des difficultés à l'école	=	=	=	=	=	=

Les élèves devaient indiquer sur la fiche d'entretien de la phase I leur évaluation (avec une échelle allant de « pas du tout » à « beaucoup ») de la diversité culturelle, raciale et linguistique des élèves et enseignants de leur école élémentaire. La cote moyenne pour la diversité des élèves ($\bar{x} = 3,08$) a révélé une différence inférable pour les familles d'écoles, c'est-à-dire qu'il y a plus d'élèves d'origines diverses qui fréquentent les écoles de familles complexes. La cote attribuée à la diversité des enseignants n'a pas révélé de différence.

Les élèves ont également dû évaluer la diversité de leur école sur les fiches d'entretien des phases II et III. Nous avons toutefois modifié les questions afin d'en faciliter la compréhension, et ces dernières portaient désormais sur quatre aspects de la diversité culturelle. Nous avons relevé deux différences inférables se rapportant aux

familles d'écoles de la phase II pour les différences culturelles *entre les élèves au sein d'une même école* et *entre les enseignants et l'élève*. Dans tous les cas, la moyenne des cotes est légèrement supérieure pour les écoles de familles complexes. Nous avons aussi relevé une différence inférable pour le sexe relativement aux différences culturelles *entre les enseignants et les autres élèves*, c'est-à-dire que les filles ont obtenu une moyenne légèrement plus élevée que les garçons (voir tableau 28). Par ailleurs, nous n'avons relevé aucune différence inférable à la phase III. Finalement, il importe de souligner qu'aucune moyenne, que ce soit à la phase II ou à la phase III, n'était supérieure à 2,65 ou inférieure à 2,16, et ce, pour tous les aspects évalués, ce qui semble indiquer que les élèves constatent qu'il existe une certaine diversité, mais qu'ils ne sont pas portés à y accorder trop d'importance.

Tableau 28 : Moyennes des variables se rapportant à la diversité culturelle à l'école par sexe et famille d'écoles					
Phase II					
Analyse de la variance pour 2 facteurs. Si $p < 0,05$, la réponse est « oui ».					
(1 = pas du tout différents et 4 = très différents)					
Pour ce qui est de la religion, la race et la langue, à quel point...		Sexe		Familles d'écoles	
		Garçon	Fille	Complexe	Moins complexe
Les élèves de ton école sont-ils différents de toi?	\bar{x}	2,33	2,26	2,36	2,23
	test	$F_{(1; 202)} = 0,25$; non		$F_{(1,202)} = 1,04$; non	
Les élèves de ton école sont-ils différents les uns des autres?	\bar{x}	2,23	2,35	2,40	2,18
	test	$F_{(1; 201)} = 1,59$; non		$F_{(1,201)} = 4,14$; oui	
Les enseignants de ton école sont-ils différents de toi?	\bar{x}	2,27	2,50	2,51	2,26
	test	$F_{(1; 205)} = 3,74$; non		$F_{(1,205)} = 4,29$; oui	
Les enseignants de ton école sont-ils différents des autres étudiants?	\bar{x}	2,18	2,50	2,44	2,26
	test	$F_{(1; 201)} = 7,49$; oui		$F_{(1,201)} = 2,69$; non	

Cotes que se sont attribuées les jeunes et qu'ils ont attribuées à leurs amis et à leur école, par région

Notre étude s'étendait à six régions provinciales de l'Ontario, soit Ottawa, Windsor, Sudbury/Manitoulin, Thunder Bay, Kapuskasing/Hearst et la RGT. Une analyse de la variance simple pour chacune des phases nous a permis de déterminer les différences entre les cotes attribuées aux jeunes par famille d'écoles et par région. Il est

cependant important de souligner que l'échantillon de la région de Thunder Bay et de Kapuskasing/Hearst à la phase III était relativement petit et qu'il nous faudra donc utiliser et interpréter les données recueillies pour ces régions avec prudence.

Aucune des phases n'a révélé de différence inférable par région, et ce, pour les onze aspects se rapportant aux caractéristiques physiques (p.ex. *j'ai l'air plus grand, plus court*, etc.). Nous avons cependant relevé des différences intéressantes pour la cote attribuée aux amis.

Lors de la phase I, nous avons relevé une différence en qui a trait à *l'importance des amis en classe, quant à l'apprentissage*³⁴; la région de Sudbury obtient la moyenne la plus faible ($\bar{x} = 2,75$), tandis que la région d'Ottawa obtient la moyenne la plus élevée ($\bar{x} = 3,41$). La phase II présentait une différence par région pour ce même aspect, mais les moyennes étaient toutefois plus élevées pour les régions de Windsor, de Sudbury, de Thunder Bay, de Kapuskasing/Hearst et d'Ottawa ($3,06 \leq \bar{x} \leq 3,39$) qu'elles ne l'étaient pour la RGT ($\bar{x} = 2,91$)³⁵. Il semblerait, de façon générale, que les amis des jeunes de la RGT apportent moins à ces jeunes en situation d'apprentissage qu'ils ne le font pour les jeunes des autres régions. Les données amassées dans le cadre de la phase III ne font ressortir aucune différence inférable pour ces aspects. Nous n'avons pu dégager aucune tendance d'une phase à l'autre, que des événements statistiques non représentatifs qui ne reflètent d'ailleurs aucune importante inégalité.

Nous avons en outre relevé des différences pour les neuf aspects se rapportant aux cotes attribuées aux écoles pour toutes les phases. Dans le cadre de la phase I, une seule différence inférable a été observée, et elle se rapportait au *sentiment d'appartenance* des élèves³⁶, aspect pour lequel toutes les moyennes se situaient entre 2,79 et 3,39. Il s'agit là de la seule différence – relativement négligeable – que nous avons répertoriée, puisqu'elle ne se manifeste pas pour les autres aspects.

Nous avons par ailleurs relevé, dans le cadre de la phase II, des différences par région pour trois aspects, soit pour le fait de se *sentir délaissé et seul* à l'école, de même que pour le fait de *s'y ennuyer*. En ce qui a trait au *sentiment de rejet*³⁷, toutes les moyennes se situaient sous la barre de deux, ce qui indique que les jeunes ne semblent pas se sentir à part lorsqu'ils sont à l'école. Les régions d'Ottawa ($\bar{x} = 1,96$), de la RGT ($\bar{x} = 1,76$) et de Sudbury ($\bar{x} = 1,75$) ont obtenu les moyennes les plus élevées. Les tests post-hoc de la plus petite différence significative ont permis d'établir des distinctions entre les régions d'Ottawa et de la RGT par rapport aux régions de Windsor, de Thunder Bay et de Kapuskasing/Hearst ($1,32 \leq \bar{x} \leq 1,47$), de même

³⁴ $F_{(4; 242)} = 4,47$; $p < 0,01$.

³⁵ $F_{(5; 201)} = 2,76$; $p < 0,05$.

³⁶ $F_{(4; 246)} = 2,99$; $p < 0,05$.

³⁷ $F_{(5; 201)} = 3,53$; $p < 0,01$.

qu'entre les régions de Sudbury et de Windsor. Ces résultats sous-tendent que les jeunes qui vivent dans les régions de Windsor, de Kapuskasing/Hearst et de Thunder Bay sont moins enclins à vivre un sentiment de rejet à l'école que les jeunes des régions de la RGT et d'Ottawa en particulier et, à un degré moindre, de Sudbury.

Nous avons également recensé des différences par région en ce qui a trait au fait de *se sentir seul* à l'école³⁸, aspect pour lequel toutes les moyennes étaient inférieures à 2. La RGT ($\bar{x} = 1,82$) et la région d'Ottawa ($\bar{x} = 1,84$) ont obtenu les moyennes les plus élevées et se sont ainsi différenciées de Thunder Bay ($\bar{x} = 1,50$) et de Kapuskasing/Hearst ($\bar{x} = 1,29$), régions ayant obtenu les moyennes les plus faibles. Le sentiment de solitude ne semble donc pas être répandu parmi les élèves, puisque toutes les moyennes étaient inférieures à 2, et il est encore moins présent chez les élèves des régions de Kapuskasing/Hearst et de Thunder Bay.

Finalement, nous avons également pu observer des différences quant au *sentiment d'ennui* à l'école³⁹. Les analyses pour cet aspect ont révélé des moyennes toutes inférieures à 2,78, dont trois moyennes élevées se situant entre 2,77 et 2,68 pour les régions de Thunder Bay ($\bar{x} = 2,70$), de Windsor ($\bar{x} = 2,71$) et de la RGT ($\bar{x} = 2,68$), une faible moyenne pour la région de Kapuskasing/Hearst ($\bar{x} = 2,00$), et des moyennes entre ces deux pôles pour les régions de Sudbury ($\bar{x} = 2,45$) et d'Ottawa ($\bar{x} = 2,35$).

Lors de la phase III, nous n'avons relevé aucune constance dans ces tendances, et une seule d'entre elles s'est révélée inférable (*mon école est un endroit où je me sens seul*). Nous avons fait l'examen de ce manque de cohérence à l'aide du coefficient tau de Kendall et avons pu établir un niveau de corrélation de 0,53 pour les neuf aspects. Or, pour être pertinente, l'analyse de la variance du *sentiment de solitude* aurait dû produire plus d'un résultat positif; il s'agit donc d'une anomalie.

Pour les élèves, la 9^e année constitue une expérience totalement nouvelle, raison pour laquelle les différences sont si marquées. La préparation de l'élève représente un facteur clé dans la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire; or, cette transition dépend grandement du milieu dans lequel se trouve l'école et des politiques qui la gouvernent et qui y sont mises en œuvre. C'est ce qui pourrait expliquer le grand nombre de différences observées par région lors de la phase II. En outre, la transition ayant lieu au sein même de l'école secondaire, soit la transition de la 9^e à la 10^e année, elle semble plus généralisée et moins désorientante pour les élèves, qui n'ont qu'à s'ajuster au sein d'un système qui les a déjà intégrés, et plus simple pour les écoles, qui n'ont pas à déployer autant d'efforts pour aider les élèves à s'adapter à leur milieu. Par conséquent, les ressources doivent être mises en place au bon endroit, mais aussi au bon moment. Il importe donc, par exemple, de mettre des

³⁸ $F_{(5; 198)} = 2,80$; $p < 0,05$.

³⁹ $F_{(5; 201)} = 3,27$; $p < 0,01$.

ressources en place pour la transition de la 8^e à la 9^e année, de même que pour la période suivant la transition (9^e année) et pour la période d'ajustement (10^e année). Ces ressources doivent également être adaptées à chacune des régions, puisque nos constatations démontrent que certaines préoccupations sont plus présentes dans certaines régions que d'autres. Les initiatives provinciales visant à faciliter la transition ont d'ailleurs connu des difficultés d'implantation, ce que corroborent les différences observées dans le cadre de la présente étude.

Les jeunes ont également évalué le personnel scolaire par rapport à sept aspects. Nous n'avons pu relever de différences pour ces aspects en fonction des régions pour les phases II et III, ce qui semble indiquer que la région n'est pas un facteur en ce qui a trait à l'évaluation des enseignants par les jeunes de 9^e et de 10^e année. Nous avons cependant observé des différences par région lors de la phase I et avons été en mesure d'en dégager une tendance évidente : la région d'Ottawa a obtenu les moyennes les plus basses pour tous les aspects évalués⁴⁰, tandis que la région de Windsor a obtenu les moyennes les plus élevées, ce qui démontre que les jeunes de la région d'Ottawa avaient plus de doutes à l'égard du personnel scolaire.

En outre, nous avons constaté que la région jouait un rôle dans la façon dont les jeunes évaluaient leur école aux phases I et II. Ces différences semblent toutefois s'atténuer, voire disparaître presque totalement à la phase III. Nous avons relevé six différences inférables pour les neuf critères d'évaluation des écoles de la phase I, soit pour le *nombre d'élèves par classe*, *l'esprit d'école*, *l'appui à la sélection de cours*, de même que pour *l'accès à des activités parascolaires* et le *soutien pour les élèves qui ont des difficultés à l'école*. La tendance dégagée de ces différences nous a permis de constater que les élèves de la région de Windsor attribuaient systématiquement la cote la plus élevée à leurs écoles pour ces aspects, tandis que les cotes attribuées aux écoles des régions de Sudbury et de Thunder Bay se révélaient souvent les plus faibles. En effet, les écoles de la région de Thunder Bay se classent au dernier rang en ce qui a trait à *l'atmosphère à l'école*⁴¹, au *nombre d'élèves par classe*⁴² et à *l'appui à la sélection de cours*⁴³, tandis que les écoles de la région de Sudbury obtiennent la cote la plus faible pour les aspects se rapportant à la *sécurité*⁴⁴, à *l'accès à des activités parascolaires*⁴⁵ et au *soutien pour les élèves qui ont des difficultés à l'école*⁴⁶.

Nous avons trouvé six différences inférables pour les neuf aspects relatifs à l'évaluation des écoles à la phase II, soit pour la *grandeur de l'édifice*⁴⁷ et le *nombre*

⁴⁰ Pour les neuf aspects, $219 \leq df \leq 225$ pour la personne, $2,82 \leq F \leq 6,93$, $p < 0,05$.

⁴¹ $F_{(4; 221)} = 4,64$; $p < 0,01$.

⁴² $F_{(4; 226)} = 5,05$; $p < 0,01$.

⁴³ $F_{(4; 179)} = 4,60$; $p < 0,01$.

⁴⁴ $F_{(4; 222)} = 7,21$; $p < 0,001$.

⁴⁵ $F_{(4; 219)} = 2,87$; $p < 0,05$.

⁴⁶ $F_{(4; 219)} = 5,07$; $p < 0,01$.

⁴⁷ $F_{(5; 201)} = 4,92$; $p < 0,001$.

d'élèves par classe⁴⁸, pour l'*attitude/esprit d'école*⁴⁹ et la *sécurité*⁵⁰ de même que pour l'accès à des *aires ouvertes où les élèves peuvent simplement « être ensemble »*⁵¹ et pour l'*aide aux étudiants qui ont des difficultés à l'école*⁵². À première vue, les moyennes indiquent que la région de Kapuskasing/Hearst obtient systématiquement les cotes les plus élevées, tandis que la RGT obtient toujours les cotes les plus faibles. De son côté, la région d'Ottawa a obtenu la cote la plus faible pour le *nombre d'élèves par classe*, mais il s'agit là de la seule exception. Les moyennes les plus élevées et les plus faibles varient entre 0,49 et 0,75, ce qui n'est pas extrême, mais requiert tout de même une interprétation. Nous avons pu établir, dans un premier temps, que les élèves de la région de Kapuskasing/Hearst sont généralement plus satisfaits de leur école que les élèves de la RGT : tous les tests post-hoc ont validé cette observation, à l'exception de l'aspect portant sur le *nombre d'élèves par classe* mentionné précédemment. La région de Kapuskasing/Hearst se distingue de toutes les autres ($2,97 \leq \bar{x} \leq 3,21$) pour l'*aide aux étudiants qui ont des difficultés à l'école* avec une moyenne significativement plus élevée ($\bar{x} = 3,72$). La RGT, quant à elle, se distingue des autres régions ($2,90 \leq \bar{x} \leq 3,28$) avec, cette fois-ci, une moyenne notablement plus faible pour l'*attitude/esprit d'école* ($\bar{x} = 2,51$).

Nous avons par ailleurs relevé d'autres différences inféribles pour deux aspects à la phase I et quatre aspects à la phase II en ce qui a trait à la diversité culturelle dans les écoles. Les deux aspects de la phase I sont assortis de différences inféribles, si bien que la région de Windsor, suivie de près par la RGT, présente le plus haut degré de diversité dans ses écoles, tandis la région de Thunder Bay se voit attribuer le degré le plus faible⁵³. Lors de la phase II, seul l'aspect portant sur les *différences entre l'élève et les autres élèves*⁵⁴ présentait des différences en fonction des régions; de fait, les tests post-hoc placent toutes les régions à égalité ($2,21 \leq \bar{x} \leq 2,43$), hormis la région de Kapuskasing/Hearst ($\bar{x} = 1,67$).

Lors de la phase III, nous n'avons trouvé aucune différence pour la *diversité parmi les enseignants*; nous avons cependant noté des différences inféribles pour les trois autres aspects. La région de Sudbury obtient, par exemple, la moyenne la plus faible pour les *différences entre l'élève et les autres élèves*⁵⁵ ($\bar{x} = 1,91$) et pour la *diversité entre élèves*⁵⁶ ($\bar{x} = 1,87$), tandis que la RGT ($\bar{x} = 2,59$), suivie de la région d'Ottawa ($\bar{x} = 2,32$), obtient la moyenne la plus élevée pour les *différences entre l'élève et les*

⁴⁸ $F_{(5; 203)} = 2,63$; $p < 0,05$.

⁴⁹ $F_{(5; 202)} = 5,32$; $p < 0,001$.

⁵⁰ $F_{(5; 201)} = 2,58$; $p < 0,05$.

⁵¹ $F_{(5; 204)} = 2,99$; $p < 0,05$.

⁵² $F_{(5; 202)} = 4,19$; $p < 0,001$.

⁵³ Diversité des élèves : $F_{(4; 219)} = 12,69$; $p < 0,001$; diversité des enseignants et du personnel :

$F_{(4; 217)} = 6,24$; $p < 0,001$.

⁵⁴ $F_{(5; 200)} = 2,36$; $p < 0,05$.

⁵⁵ $F_{(5; 113)} = 2,55$; $p < 0,05$.

⁵⁶ $F_{(5; 114)} = 2,84$; $p < 0,05$.

autres élèves. La région de Windsor ($\bar{x} = 2,53$) et la RGT ($\bar{x} = 2,51$) se voient attribuer les moyennes les plus élevées pour la *diversité entre élèves*. Finalement, la RGT ($\bar{x} = 2,68$) et les régions de Sudbury ($\bar{x} = 2,00$) et de Thunder Bay ($\bar{x} = 2,00$) obtiennent respectivement les moyennes les plus élevées et les plus faibles pour les *différences entre élèves et enseignants*⁵⁷.

Jeunes risquant de vivre une transition difficile

Nous avons tenté, pour chacune des phases, de cerner les facteurs les plus pertinents au chapitre des indicateurs importants qui sont synonymes de transition difficile pour les élèves. Pour ce faire, nous avons sélectionné toute une gamme de variables (p. ex. variable de nature sociale, scolaire ou se rapportant à la culture de l'école) à partir de la fiche d'entretien, variables dont nous connaissions déjà la pertinence quant aux facteurs de risque pour la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire en raison de notre analyse documentaire. Notre sélection comprenait les variables suivantes : déménagement, changement d'école, situation socio-économique (*Je me sens plus riche/plus pauvre*), sexe, rendement scolaire, fréquence des absences, famille d'écoles, cote attribuée à l'école (neuf aspects), cote attribuée à l'enseignant (sept aspects)⁵⁸.

Nous avons par la suite déterminé le type de relation entre ces variables portant sur les situations de risque obtenues à la suite de l'évaluation subjective des jeunes sur leurs sentiments par rapport à l'école (*mon école est un endroit où... j'ai l'impression d'être un étranger/je me sens délaissé/je me sens seul/ je m'ennuie souvent*), et leur évaluation du bonheur à l'école. Nous avons pris ces variables en compte en tant qu'indicateurs virtuels des difficultés de transition pour les jeunes, que ces difficultés soient à venir ou actuellement vécues par les jeunes. Nous avons donc supposé que les difficultés liées à la transition étaient directement proportionnelles au fait de se sentir à part, délaissé et misérable à l'école.

Le tableau 29 démontre que pour la phase I, notre premier indicateur (*mon école est un endroit où j'ai l'impression d'être un étranger*) ne varie qu'en fonction d'un seul facteur, soit le niveau de scolarité du père. Nous pouvons constater, d'après l'orientation de l'échelle de mesure, que les élèves sont plus enclins à se sentir rejetés lorsque le père a un niveau de scolarité peu élevé. Ce facteur permet d'expliquer pourquoi la variance empirique s'établit à seulement 4 % en ce qui concerne le sentiment de rejet vécu par les élèves de 8^e année.

⁵⁷ $F_{(5; 114)} = 2,51$; $p < 0,05$.

⁵⁸ Nous avons traité la variable (ordinaire au départ) se rapportant au niveau de scolarité des parents en tant que variable d'intervalle en l'incluant dans l'analyse, ce qui augmentait ainsi nos chances de faire le constat de son influence significative sur les variables dépendantes. Nous augmentions ainsi les probabilités de validation de la théorie.

Tableau 29 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante <i>Mon école est un endroit où j'ai l'impression d'être un étranger</i> Phase I (Variance expliquée [R ²] et coefficient normalisé [β]) (échelle de Likert pour la variable dépendante : 1 = pas du tout d'accord et 4 = tout à fait d'accord) (niveau de scolarité du père : 1 = universitaire et 5 = élémentaire)			
Variables explicatives choisies	β	F	p < 0,05
Niveau de scolarité du père	0,21	5,49	oui
Total R ² = 0,04			

Notre deuxième indicateur virtuel (*Mon école est un endroit où je me sens seul*), comme on peut le voir dans le tableau 30, varie quant à lui en fonction de deux facteurs. En effet, l'orientation de l'échelle de mesure pour les facteurs en question nous a permis de constater que plus un élève apprécie les aires ouvertes qui permettent aux élèves de se rassembler, plus il sera enclin à se sentir seul; ce sentiment de solitude est d'ailleurs plus prononcé chez les garçons que chez les filles. Ces deux variables ne permettent d'expliquer qu'une faible partie (8 %) des données relatives au sentiment de solitude des élèves.

Tableau 30 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante <i>Mon école est un endroit où je me sens seul</i> Phase I (Variance expliquée [R ²] et coefficient normalisé [β]) (échelle de Likert pour la variable dépendante : 1 = pas du tout d'accord et 4 = tout à fait d'accord) (échelle de Likert pour la cote de l'école : 1 = mauvais et 4 = très bon) (pour le sexe : 0 = fille et 1 = garçon)			
Variables explicatives choisies	β	F	p < 0,05
Cote de l'école pour l'accès à des aires ouvertes où les élèves peuvent simplement « être ensemble »	-0,25	5,48	oui
Sexe	-0,18		
Total R ² = 0,08			

Le tableau 31 indique que quatre facteurs viennent influencer notre troisième indicateur virtuel (*mon école est un endroit où je m'ennuie souvent*). Trois de ces facteurs se rapportent aux cotes des écoles, et il en ressort que les élèves qui apprécient le plus la taille des bâtiments, le nombre d'élèves par classe ainsi que la culture d'école sont ceux qui s'y ennuient le moins. Le dernier facteur est associé au rendement, c'est-à-dire que plus un élève a une moyenne élevée, moins il aura tendance à considérer l'école comme étant ennuyeuse. Ces trois variables permettent d'expliquer 22 % des données relatives au sentiment d'ennui des élèves.

Tableau 31 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante Mon école est un endroit où je m'ennuie souvent Phase I (Variance expliquée [R^2] et coefficient normalisé [β]) (échelle de Likert pour la variable dépendante : 1 = pas du tout d'accord et 4 = tout à fait d'accord) (échelle de Likert pour la cote de l'école : 1 = mauvais et 4 = très bon)			
Variables explicatives choisies	β	F	p < 0,05
Cote de l'école pour le nombre d'élèves par classe	-0,19	8,13	oui
Moyenne de l'élève pour l'année en cours	-0,20		
Cote de l'école pour la taille des bâtiments	-0,21		
Cote de l'école pour l'atmosphère à l'école	-0,17		
Total $R^2 = 0,22$			

Le tableau 32 présente les résultats pour le quatrième indicateur, soit être heureux à l'école. Cette variable n'était pas présentée sous forme d'énoncés accompagnés de l'échelle de Likert sur la fiche d'entretien de la phase I, comme c'était le cas pour les deux autres phases, mais plutôt sous forme de question. Les élèves devaient donc répondre à la question suivante : *Dirais-tu que tu es heureux à l'école?* Les choix de réponses étaient (1) oui et (2) non, et (3) oui et non, puisque certains élèves ont coché les deux choix. Il s'agit là d'une variable nominale, et nous avons procédé à une analyse de discrimination afin de déterminer l'influence exercée par les variables explicatives sur cette variable. Les résultats démontrent que trois variables exerçaient une influence significative, soit la cote attribuée aux enseignants pour *l'attention qu'ils accordaient à l'élève* répondant, la cote attribuée aux écoles pour *le nombre d'élèves par classe* et pour *l'esprit d'école*. La corrélation canonique était de 0,44. En outre, nous avons recodé les réponses afin d'être en mesure de comparer les résultats sur le fait d'être heureux obtenus à la phase I avec ceux des autres phases : le fait d'être heureux à l'école était donc associé à la réponse « oui », tandis que l'absence de bonheur se traduisait par « non » et une justification contradictoire (à la fois positive et négative) devenait ainsi une valeur intermédiaire. Nous avons obtenu une échelle à trois niveaux que nous avons pris en compte en tant qu'intervalle. Nous avons par la suite procédé à une analyse de régression multiple qui a fait ressortir quatre variables explicatives pertinentes. L'analyse de discrimination avait déjà fait ressortir deux de ces variables, c'est-à-dire la cote attribuée aux écoles pour *l'atmosphère à l'école* et pour *l'esprit d'école* et pour le *nombre d'élèves par classe*. Les deux analyses étaient donc cohérentes l'une par rapport à l'autre. Les deux autres variables pertinentes se rapportaient au *niveau de scolarité du père* et à la cote attribuée aux enseignants au chapitre du *travail en classe avec les amis*. Les élèves de la phase I sont donc plus enclins à être heureux à l'école si le niveau de scolarité de leur père n'est pas trop élevé, s'ils aiment l'esprit de leur école et si les enseignants leur permettent de travailler avec leurs amis en classe. Ces quatre facteurs contribuent à expliquer 25 % des données relatives à la variance de l'échantillon pour la 8^e année.

Tableau 32 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante Dirais-tu que tu es heureux à l'école? Phase I (Variance expliquée [R ²] et coefficient normalisé [β]) (échelle pour la variable dépendante : 1 = non, 2 = oui et non, 3 = oui) (échelle de Likert pour les cotes des écoles et des enseignants : 1 = mauvais et 4 = très bon) (niveau de scolarité du père : 1 = universitaire et 5 = élémentaire)			
Variables explicatives choisies	β	F	p < 0,05
Niveau de scolarité du père	0,20	9,96	oui
Cote de l'école pour l'esprit d'école	0,25		
Cote des enseignants pour le fait de laisser l'élève travailler avec ses amis en classe	0,26		
Cote de l'école pour le nombre d'élèves par classe	0,17		
Total R ² = 0,25			

Les quatre analyses de la phase I ne nous ont permis d'expliquer qu'un faible pourcentage des données relatives au fait de *se sentir comme un étranger* (8 %) et de *se sentir seul* (4 %). En effet, la valeur explicative de nos variables était plus élevée lorsque ces dernières étaient associées à deux autres émotions, soit le sentiment d'*ennui* et de bonheur à l'école; nous obtenions alors une variance expliquée de l'ordre de 22 % et de 25 %, mais sans plus. Bien que la situation socio-économique ait une légère influence sur les variables, ces dernières se rapportaient généralement aux évaluations qu'avaient faites les élèves de leur école et de leurs enseignants. Bref, l'état d'esprit des élèves lorsqu'ils se trouvent à l'école dépend de ce que l'école et les enseignants peuvent leur apporter, particulièrement sur le plan de la dialectique des relations entre l'école et les élèves et entre ces derniers et les enseignants. Cette compréhension des émotions associées à l'école ne semble cependant pas suffire lorsque vient le temps de cerner le phénomène dans son ensemble; d'autres facteurs entrent en jeu, lesquels sont liés à la complexité des antécédents sociaux des élèves.

Nous avons effectué les mêmes analyses pour les élèves risquant de vivre une transition difficile à la phase II. Le tableau 33 montre que notre premier indicateur (*mon école est un endroit où je me sens délaissé*) varie en fonction de cinq facteurs. La corrélation s'est révélée négative pour deux de ces facteurs, soit pour l'aide à l'apprentissage (*En général, mes enseignants m'aident à apprendre*) et pour la cote attribuée à l'école sur le plan du soutien (*aide aux étudiants qui ont des difficultés à l'école*). Ces résultats indiquent que plus un élève est d'avis que ses enseignants ne l'aident pas à apprendre, plus il a l'impression que son école n'est pas d'un grand soutien pour les élèves en difficulté et plus il a l'impression de se sentir délaissé. La corrélation est toutefois positive pour les trois autres facteurs. En effet, les élèves sont plus enclins à sentir à part s'ils apprécient (1) la *grandeur de l'édifice*, (2) s'ils se *sentent pauvres* et (3) s'ils considèrent que l'école comporte de nombreuses *aires*

ouvertes où les élèves peuvent simplement « être ensemble ». Ces données semblent indiquer qu'il est plus difficile de se sentir à part pour un élève fréquentant une école de petite taille. Ces cinq facteurs permettent d'expliquer 39 % de la variance de l'échantillon des élèves qui se sentent délaissés.

Tableau 33 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante *Mon école est un endroit où je me sens délaissé*
Phase II

(Variance expliquée [R^2] et coefficient normalisé [β])

(échelle de Likert pour la variable dépendante : 1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord)

(échelle de Likert pour les cotes des enseignants : 1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord)

(échelle de Likert pour les cotes des écoles : 1 = mauvais et 4 = très bon)

(échelle de Likert pour la comparaison avec les camarades de classe : 1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord)

Variables explicatives choisies	β	F	p < 0,05
Cote des enseignants pour l'aide à l'apprentissage	-0,29	8,99	oui
Cote de l'école pour la grandeur de l'édifice	0,40		
J'ai l'impression d'être plus pauvre que mes camarades de classe	0,22		
Cote de l'école pour l'aide aux étudiants qui ont des difficultés à l'école	-0,39		
Cote de l'école pour l'accès à des aires ouvertes où les élèves peuvent simplement « être ensemble »	0,33		
Total $R^2 = 0,39$			

Le tableau 34 montre que notre second indicateur virtuel (*mon école est un endroit où je me sens seul*) varie en fonction de trois facteurs. Ainsi, les jeunes étaient plus enclins à se sentir seuls s'ils cumulaient les absences, s'ils appréciaient la taille de leur école et s'ils avaient l'impression que leur école n'offrait pas un soutien suffisant aux élèves en difficulté. Ces trois facteurs permettent d'expliquer le sentiment de solitude des élèves dans une proportion 21 %.

Tableau 34 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la la variable dépendante Mon école est un endroit où je me sens seul Phase II (Variance expliquée [R^2] et coefficient normalisé [β]) (échelle de Likert pour la variable dépendante : 1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord) (échelle de Likert pour les cotes des écoles : 1 = mauvais et 4 = très bon)			
VARIABLES EXPLICATIVES CHOISIES	β	F	p < 0,05
Nombre d'absences	0,29	6,35	oui
Cote de l'école pour l'aide aux étudiants qui ont des difficultés à l'école	-0,32		
Cote de l'école pour la grandeur de l'édifice	0,29		
Total $R^2 = 0,21$			

Comme l'indique le tableau 35, notre troisième indicateur virtuel (*mon école est un endroit où je m'ennuie souvent*) varie quant à lui en fonction de trois facteurs. La corrélation s'est révélée positive pour deux de ces facteurs, soit le nombre d'absences et la cote attribuée à l'école pour l'accessibilité aux activités parascolaires, ce qui signifie que plus un élève a tendance à s'absenter de l'école et à apprécier les activités parascolaires qu'elle offre, plus il est enclin à s'y ennuyer. La corrélation s'est par contre avérée négative en ce qui concerne l'autre facteur; ainsi, un élève sera plus susceptible de s'ennuyer à l'école s'il considère que ses enseignants ne sont pas disponibles pour parler avec lui à l'extérieur de la classe.

Tableau 35 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante Mon école est un endroit où je m'ennuie souvent Phase II (Variance expliquée [R^2] et coefficient normalisé [β]) (échelle de Likert pour la variable dépendante : 1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord) (échelle de Likert pour les cotes des enseignants : 1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord) (échelle de Likert pour les cotes des écoles : 1 = mauvais et 4 = très bon)			
VARIABLES EXPLICATIVES CHOISIES	β	F	p < 0,05
Nombre d'absences	0,42	9,01	oui
Cote des enseignants pour leur disponibilité à discuter en dehors de la classe	-0,29		
Cote de l'école pour l'accessibilité aux activités parascolaires	0,23		
Total $R^2 = 0,27$			

Comme le montre le tableau 36, notre quatrième indicateur virtuel (*je suis heureux à l'école*) variait lui aussi en fonction de trois facteurs, avec une corrélation positive pour chacun d'entre eux. Ainsi, un élève qui est d'avis que ses enseignants rendent

l'apprentissage plaisant, qui obtient de bonnes notes et qui apprécie l'esprit d'école sera plus susceptible d'être heureux à l'école.

Tableau 36 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante
Je suis heureux à l'école
Phase II
 (Variance expliquée [R^2] et coefficient normalisé [β])
 (échelle de Likert pour la variable dépendante : 1 = jamais et 4 = toujours)
 (échelle de Likert pour les cotes des enseignants : 1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord)
 (échelle de Likert pour les cotes des écoles : 1 = mauvais et 4 = très bon)

Variables explicatives choisies	β	F	p < 0,05
Cote des enseignants pour leur capacité à rendre l'apprentissage plaisant	0,32	7,96	oui
Moyenne de l'élève pour l'année en cours	0,27		
Cote de l'école pour l'attitude/esprit d'école	0,21		
Total $R^2 = 0,25$			

Les quatre analyses réalisées dans le cadre de la phase II ont fait ressortir l'importance de l'influence de l'école à sept reprises et des enseignants à trois reprises. Le soutien, de même que la disponibilité des enseignants semblent donc être des facteurs déterminants lorsqu'on parle de transition positive. Contre toute attente, il semble que l'accès à un grand nombre d'activités parascolaires et d'aires ouvertes s'avère problématique pour certains élèves, et ce, peut-être parce que la possibilité d'être exclu fait alors surface. Nous tenons également à souligner que l'aspect de la classe sociale n'a fait l'objet d'aucune mesure objective s'étant avérée significative. L'indicateur subjectif relatif au sentiment de pauvreté n'est ressorti qu'à une seule reprise et s'avère donc être le seul facteur socio-démographique pertinent. Nous pouvons ainsi en conclure que les facteurs se rapportant à l'école et au personnel scolaire ont éclipsé les autres en ce qui concerne notre indicateur de risque.

Certains des résultats obtenus étaient instinctivement compréhensibles : par exemple, il semble évident que plus un élève cumule les absences, plus il sera enclin à se sentir seul et à s'ennuyer à l'école. Dans un même ordre d'idées, l'élève qui obtient de bonnes notes et qui fréquente une école dont l'esprit meilleur sera probablement plus heureux à l'école que d'autres élèves. Nous avons aussi noté que le pourcentage de la variance expliquée se situait entre 21 % et 39 %. Plusieurs autres facteurs peuvent bien entendu influencer les indicateurs virtuels de la transition, et l'absence d'explication pour 60 % des variances de l'échantillon vient valider cette observation. La proportion de variances expliquées n'est toutefois pas sans pertinence et vient simplement souligner l'importance des relations entre les élèves et enseignants et des ressources qu'offrent les écoles. Les données amassées dans le cadre des groupes de discussion et des entrevues ont contribué à faire la lumière sur les variances, facteurs et processus qui demeurent inexpliqués.

Nous avons par la suite soumis les données recueillies lors de la phase III à la même série d'analyses. L'analyse de la variance n'a fait ressortir qu'une seule variable explicative pour le premier indicateur (*mon école est un endroit où je me sens délaissé*), soit la *capacité des enseignants*, du point de vue de l'élève, à rendre l'apprentissage plaisant. Cette variable ne fournit une explication que pour 9 % des données relatives à cet aspect, ce qui laisse entendre que les élèves qui considèrent que leurs enseignants rendent l'apprentissage plaisant sont moins susceptibles de se sentir délaissés (voir tableau 37).

Tableau 37 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante <i>Mon école est un endroit où je me sens délaissé</i> Phase III (Variance expliquée [R ²] et coefficient normalisé [β]) (échelle de Likert pour la variable dépendante : 1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord) (échelle de Likert pour les cotes des enseignants : 1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord)			
Variables explicatives choisies	β	F	p < 0,05
Cote des enseignants pour leur capacité à rendre l'apprentissage plaisant	-0,30	7,50	oui
Total R ² = 0,09			

Comme le montre le tableau 38, notre deuxième indicateur virtuel (*mon école est un endroit où je me sens seul*) ne varie lui aussi qu'en fonction d'une seule variable, c'est-à-dire l'esprit d'école. La corrélation s'est avérée négative, puisque les élèves qui apprécient l'esprit d'école de leur école n'ont pas tendance à affirmer qu'ils se sentent seuls. Ce sentiment des élèves est attribuable, dans une proportion de 13 %, au facteur se rapportant à l'esprit d'école.

Tableau 38 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante <i>Mon école est un endroit où je me sens seul</i> Phase III (Variance expliquée [R ²] et coefficient normalisé [β]) (échelle de Likert pour la variable dépendante : 1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord) (échelle de Likert pour les cotes des écoles : 1 = mauvais et 4 = très bon)			
Variables explicatives choisies	β	F	p < 0,05
Cote de l'école pour l'attitude/esprit d'école	-0,36	11,21	oui
Total R ² = 0,13			

Le tableau 39 indique, quant à lui, que quatre facteurs venaient influencer notre troisième indicateur virtuel (*mon école est un endroit où je m'ennuie souvent*), soit la moyenne générale en 10^e année pour le 1^{er} semestre, la cote de l'école pour l'esprit d'école, la cote des enseignants pour l'aide à l'apprentissage et la cote de l'école pour

l'appui dans le choix de cours optionnels. Nous avons donc été en mesure d'établir les corrélations suivantes : les élèves qui ont un bon rendement scolaire (1), qui apprécient l'esprit d'école de leur école (2), qui ont des enseignants bien cotés au chapitre de l'aide à l'apprentissage (3) et dont l'école offre un bon appui pour le choix des cours optionnels (4) seront moins susceptibles de s'y ennuyer. Ces facteurs ont permis d'expliquer la variance de l'échantillon dans une proportion de 36 %.

Tableau 39 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante
Mon école est un endroit où je m'ennuie souvent
Phase III

(Variance expliquée [R^2] et coefficient normalisé [β])

(échelle de Likert pour la variable dépendante : 1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord)

(échelle de Likert pour les cotes des écoles : 1 = mauvais et 4 = très bon)

(échelle de Likert pour les cotes des enseignants : 1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord)

Variables explicatives choisies	β	F	p < 0,05
Moyenne générale en 10 ^e année pour le 1 ^{er} semestre	-0,41	9,98	oui
Cote de l'école pour l'attitude/esprit d'école	-0,23		
Cote des enseignants pour l'aide à l'apprentissage	-0,40		
Cote de l'école pour l'appui au choix de cours optionnels	-0,31		
Total $R^2 = 0,36$			

L'analyse de la variance a permis de révéler trois facteurs qui influencent notre dernier indicateur virtuel (*je suis heureux à l'école*). Ainsi, un élève ayant une moyenne élevée aura tendance à considérer que ses enseignants savent rendre l'apprentissage plaisant, et à se sentir plus riche par rapport à ses camarades de classe, et donc à être plus heureux à l'école. Le sentiment d'être heureux à l'école de 23 % de ces élèves est donc attribuable à ces facteurs (voir tableau 40).

Tableau 40 : Régression multiple pour les variables qui semblent avoir une influence significative sur la variable dépendante Je suis heureux à l'école Phase III (Variance expliquée [R^2] et coefficient normalisé [β]) (échelle de Likert pour la variable dépendante : 1 = jamais et 4 = toujours) (échelle de Likert pour les cotes des enseignants et pour la cote subjective attribuée à la classe sociale : 1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord) (échelle de Likert pour les cotes des écoles : 1 = mauvais et 4 = très bon)			
Variables explicatives choisies	β	F	p < 0,05
Moyenne générale en 10 ^e année pour le 1 ^{er} semestre	0,30	7,16	oui
Cote des enseignants pour leur capacité à rendre l'apprentissage plaisant	0,28		
En comparaison à mes camarades de classe, je me sens plus riche	0,25		
Total $R^2 = 0,23$			

Les quatre analyses réalisées dans le cadre de la phase III ont fait ressortir une variance expliquée oscillant entre 0,09 et 0,36. La variance pour les sentiments d'ennui et de bonheur était plus élevée, puisque ces sentiments n'ont pas le même poids symbolique que les sentiments de rejet et de solitude. Nous avons dénoté un seul facteur socio-économique dans le cadre des analyses, et il s'agit d'un facteur subjectif qui influence le sentiment d'être heureux. Toutes les autres variables explicatives se rapportent à l'école : esprit d'école, rendement scolaire, soutien apporté par l'école et par les enseignants et capacité de ces derniers à rendre l'apprentissage plaisant. Toutes ces variables ont leur importance d'une perspective statistique, mais ne constituent que des éléments de corrélation interdépendants lorsqu'on les considère d'un point de vue sémantique. Par exemple, l'élève qui obtient de bons résultats aime l'école, et l'élève qui aime l'école obtient de bons résultats. Ou encore les élèves sont heureux lorsque leurs enseignants parviennent à rendre l'apprentissage plaisant, et plus enclins à affirmer que l'apprentissage est plaisant s'ils sont déjà heureux. Bref, tout est question de perception dans un ensemble où les établissements d'enseignement de même que les enseignants et élèves jouent chacun un rôle; ces rôles ne suffisent toutefois pas à eux seuls à rendre les élèves heureux à l'école parce que d'autres facteurs entrent en ligne de compte.

En somme, nos analyses sur les jeunes risquant de vivre une transition difficile nous ont permis de cerner quatre facteurs particulièrement symptomatiques d'une telle transition : je me sens exclu, je me sens triste, je m'ennuie à l'école et je suis heureux à l'école. Nous avons repéré des variables associées à ces facteurs pour chacune des phases et avons, pour ce faire, procédé à douze analyses de régression multiple qui nous ont permis de répertorier les éléments importants.

Parmi les variables explicatives choisies, seulement quelques-unes d'entre elles se sont révélées pertinentes quant à leur influence sur les facteurs. Nous avons par

ailleurs constaté que les variables de nature socio-économiques ont peu ou pas d'incidence sur ces derniers. La plupart des variables pertinentes sont, sans contredit, associées au quotidien des élèves à l'école. En effet, les élèves semblent formuler leurs opinions en fonction de leur perception de la taille des bâtiments et de leurs classes, de la disponibilité des enseignants lorsque vient le temps de discuter hors de la classe, des activités parascolaires, des aires ouvertes leur permettant de se rassembler et du soutien de leurs enseignants au chapitre de l'apprentissage. Il est donc clair que les élèves qui aiment leur école s'y sentiront à l'aise. Ce sentiment prend forme en fonction de ce que l'école peut apporter à l'élève, mais est également significative la perception qu'ont les élèves de leur école. L'incidence de la variable portant sur le rendement scolaire est révélatrice du phénomène : l'élève qui obtient de bons résultats est heureux à l'école, et l'élève heureux à l'école obtient de bons résultats. Nous parlons donc ici de variables interdépendantes et non pas de simples relations de type cause à effet.

Nous nous devons, afin d'améliorer l'expérience de transition des élèves, de simplifier, dans son ensemble, la relation complexe qui existe entre l'élève et l'école et les multiples composantes de celle-ci. Simplifier les expériences vécues quotidiennement en classe et à l'école par les élèves s'avère nécessaire, mais ne suffit cependant pas à améliorer la transition. Il importe de garder en tête que la variance expliquée pour ces quatre facteurs n'est jamais supérieure à 39 %, ce qui signifie que bien d'autres facteurs entrent en ligne de compte. Le groupe de discussion et les données recueillies dans le cadre des entrevues nous ont permis de faire la lumière sur certains de ces facteurs et sur l'influence qu'ils ont sur les jeunes en transition.

Lors de la phase I, la plus importante demande des élèves de 8^e année était de pouvoir travailler avec leurs amis en classe, et c'est lorsqu'ils avaient la possibilité de le faire qu'ils disaient être les plus *heureux à l'école*. Dans le cadre de la phase II, nous avons pu établir l'existence d'une corrélation entre le fait de s'absenter et de sécher les cours et les sentiments de solitude et d'ennui à l'école, tandis que dans le cadre de la phase III, nous avons remarqué que les élèves de 10^e année accordaient une grande importance à l'appui apporté par l'école en matière de choix de cours optionnels et évaluaient s'ils étaient heureux à l'école en fonction de cet élément. Ces constatations soulignent que les besoins des élèves évoluent tout au long de la période de transition et qu'il est donc important de suivre la tendance des élèves de 9^e année à sécher leurs cours afin d'éviter que ce comportement ne devienne banal. Il importe également de souligner que les cotes qu'ont attribuées les membres du personnel scolaire à leur école (voir la section suivante) indiquent que le soutien apporté aux élèves qui cumulent les absences est loin d'être optimal au cours de la période de transition.

Déménagement et changement d'écoles chez les jeunes

Pour chacune des phases, nous avons demandé aux jeunes à combien de reprises ils avaient déménagé et changé d'écoles. Lors de la phase I, la plupart des élèves de l'école élémentaire ont répondu qu'ils n'avaient jamais déménagé ($n = 53$; 20,9 %). Parmi ceux qui avaient déménagé, 43 élèves (17,0 %) l'avaient fait à une reprise, 35 (13,8 %) à 2 reprises, 34 (13,4 %) à 3 reprises, 24 (9,5 %) à 4 reprises, 22 (8,7 %) à 5 reprises, et les 42 élèves restant (16,6 %) à plus de 5 reprises. Un élève a même indiqué avoir déménagé à 27 reprises. En outre, parmi les élèves de la phase I, 89 (42,6 %) n'avaient jamais changé d'école, 23 (11,0 %) avaient changé d'école plus de 3 fois et 13 (6,2 %) plus de 5 fois. Nous n'avons relevé aucune différence pour le sexe, les familles d'écoles ou la région en ce qui a trait aux changements d'école⁵⁹ ou au nombre de déménagements⁶⁰.

Nous avons par la suite tenté de déterminer s'il y avait une corrélation entre les déménagements et changements d'école et les opinions des élèves par rapport à l'école, leur sentiment d'être heureux à l'école et les cotes qu'ils attribuaient à l'école et à leurs enseignants. Nous avons pu établir une relation entre le nombre de changements d'école et l'impression d'être un étranger, le sentiment d'être populaire et le sentiment d'appartenance. Ces corrélations, bien que faibles, démontrent que plus un élève change d'école, plus il aura tendance, d'une part, à se sentir étranger⁶¹ au sein de sa propre école et, d'autre part, à avoir l'impression qu'il ne jouit pas d'une grande cote de popularité⁶². Aussi, son sentiment d'appartenance⁶³ à l'école sera moins développé.

La cote attribuée aux enseignants pour *l'appui à l'apprentissage*⁶⁴ s'est également révélée pertinente, puisque cette cote tend à augmenter avec le nombre de déménagements d'un élève. Il s'agit là des seules corrélations pertinentes que nous avons pu établir, ce qui indique que les déménagements et changements d'écoles ont peu de répercussions sur l'état d'esprit des élèves lorsqu'ils sont à école, de même que sur la façon dont ils évaluent leur école et leurs enseignants. Ces deux facteurs ont par contre une certaine influence sur le plan des sentiments qu'entretiennent les élèves par rapport à leur école. La corrélation entre le nombre de déménagements et de changements d'école est de l'ordre de 0,41 (coefficient tau-b de Kendall)⁶⁵, ce qui signifie que plus les élèves déménagent, plus ils ont tendance à changer d'école. Un

⁵⁹ Sexe : $F_{(1; 205)} = 0,83$; $p = 0,37$; familles d'écoles : $F_{(1; 205)} = 0,56$; $p = 0,46$; région : $F_{(4; 204)} = 0,71$; $p = 0,59$.

⁶⁰ Sexe : $F_{(1; 249)} = 2,26$; $p = 0,13$; familles d'écoles : $F_{(1; 249)} < 0,01$; $p = 0,96$; région : $F_{(4; 248)} = 0,78$; $p = 0,54$.

⁶¹ Coefficient tau-b de Kendall = 0,12; $p < 0,05$.

⁶² Coefficient tau-b de Kendall = -0,19; $p < 0,05$.

⁶³ Coefficient tau-b de Kendall = 0,14; $p < 0,05$.

⁶⁴ Coefficient tau-b de Kendall = 0,14; $p < 0,05$.

⁶⁵ $p < 0,001$.

élève peut cependant déménager sans changer d'école et vice-versa, puisque la corrélation n'est que de 0,41.

Seulement 9 % (n = 19) des élèves de la phase II avaient changé d'école sans déménager. Parmi ceux-ci, 16 fréquentaient une école de langue anglaise et 3, une école de langue française. En outre, 72 élèves (34,3 %) avaient changé d'école plus de 3 fois, tandis que 14,3 % des élèves avaient changé d'écoles plus de 5 fois.

Dans le cadre de la phase II, les élèves devaient indiquer sur la fiche d'entretien le nombre de déménagements qu'ils avaient vécus à ce jour. Les réponses obtenues variaient de 0 à 20 fois, mais seulement 19,5 % des élèves avaient déménagé plus de 5 fois, et 52,7 % des élèves avaient déménagé moins de 3 fois. Les élèves devaient également indiquer le nombre de fois qu'ils avaient changé d'école. Au total, 85,7 % des élèves avaient changé d'école moins de 6 fois. Il importe de souligner que 19 élèves (9,0 %) n'avaient quant à eux jamais changé d'école. Nous avons par la suite modifié la variable se rapportant au nombre de déménagements afin que ce nombre se voie attribuer une valeur unique lorsqu'il se situait entre 6 et 20, soit la valeur « plus de cinq fois », et ce, dans le but d'établir un plus grand nombre de comparaisons avec la variable se rapportant aux changements d'école. La corrélation entre ces deux variables est à la fois positive et modeste⁶⁶, ce qui signifie que plus un élève déménage, plus il change d'école. Toutefois, le changement d'école n'est pas à l'origine des déménagements, puisqu'on peut changer d'école sans déménager.

Nous avons ensuite tenté de déterminer, dans un esprit de cohérence avec les analyses précédentes, s'il était possible d'établir un lien entre ces deux variables et le sexe, la région et les familles d'écoles. Nous n'avons pas relevé de différence inférable : les moyennes ne variaient pas en fonction des variables explicatives⁶⁷. En effet, les moyennes se rapportant aux déménagements et aux changements d'école demeuraient les mêmes, qu'elles soient examinées en fonction du sexe, de la région et des familles d'écoles. Les déplacements semblent donc être semblables pour toutes les régions.

Nous avons également voulu savoir si nous pouvions établir des corrélations entre les déménagements et changements d'école et les sentiments des élèves par rapport à leur école, leur sentiment d'être heureux à l'école et les cotes qu'ils attribuent aux enseignants et aux écoles. Nous n'avons relevé aucune corrélation significative pour ces aspects, ce qui indique que les déménagements et changements d'école n'ont pas d'incidence sur l'état d'esprit des élèves lorsqu'ils sont à l'école, ni sur l'évaluation

⁶⁶ Coefficient tau-b de Kendall = 0,48; p < 0,001.

⁶⁷ Moyennes pour le nombre de déménagements : sexe : $F_{(1; 183)} = 0,59$; p = 0,45; familles d'écoles : $F_{(1; 183)} = 0,31$; p = 0,58; région : $F_{(5; 183)} = 1,40$; p = 0,23. Moyennes pour les changements d'école : sexe : $F_{(1; 188)} < 0,01$; p = 0,95; familles d'écoles : $F_{(1; 188)} = 0,07$; p = 0,80; région : $F_{(5; 188)} = 0,83$; p = 0,53.

qu'ils font de leur école et de leurs enseignants. Les déménagements et changements d'école n'ont d'ailleurs aucune incidence sur les résultats scolaires.

Nous avons par ailleurs relevé, à la phase II comme à la phase I, une corrélation à la fois faible et positive (coefficient tau-b de Kendall = 0,15; $p < 0,05$) entre les absences et le fait de faire l'école buissonnière et le nombre de déménagements vécus par les élèves. Plus les élèves avaient déménagé, plus ils séchaient les cours. Nous avons d'ailleurs pu observer une corrélation semblable (coefficient tau-b de Kendall = 0,12; $p < 0,05$) entre le nombre de changements d'école et le nombre d'absences, ce qui signifie que les élèves qui ont souvent changé d'école sont plus enclins à cumuler les absences.

Lors de la phase III, nous avons également demandé aux élèves à combien de reprises ils avaient déménagé à ce jour. Beaucoup d'élèves de 10^e année n'avaient jamais déménagé ($n = 31$; 25,6 %), ce qui était la réponse la plus fréquente. Toutefois, 30 élèves (24,8 %) avaient déménagé une fois, 19 élèves (15,7 %) deux fois, 16 élèves (13,2 %) trois fois, 10 élèves (8,3 %) quatre fois et 5 élèves (4,1 %) cinq fois. Les 10 derniers élèves du groupe (7,3 %) avaient déménagé à plus de cinq reprises, et l'un d'entre eux a affirmé avoir déménagé 13 fois. La corrélation s'établissait à 0,37 pour ces deux variables et était donc à la fois positive et relativement faible, à l'image des phases I et II. Comme à ces phases, plus un élève déménage, plus il est susceptible de changer d'école, mais un changement d'écoles n'implique pas nécessairement un déménagement et vice-versa. Nous avons pu établir l'existence d'un faible lien entre le nombre de déménagements et les absences⁶⁸ des élèves de 10^e année, ce qui n'est toutefois pas le cas pour les changements d'école⁶⁹ et les absences.

À la phase III, seulement 9 élèves (7,2 %) étaient toujours demeurés à la même école. La plupart des élèves avaient donc vécu au moins un changement d'école, ce qui n'est pas surprenant pour des élèves de 10^e année. Plusieurs d'entre eux avaient changé d'école à 2 ($n = 29$; 24,8 %) et à 3 reprises ($n = 34$; 29,1 %), 24 élèves (20,5 %) avaient vécu plus de 3 changements d'école, et 4 élèves (3,4 %) en avaient vécu plus de 5. Le sexe, de même que la région et les familles d'écoles demeurent sans influence sur les déménagements⁷⁰ et les changements d'école⁷¹.

Nous avons pu établir de nombreuses corrélations entre, d'une part, les déménagements et changements d'école et, d'autre part, entre ces deux variables et

⁶⁸ Coefficient tau-b de Kendall = 0,20; $p < 0,01$.

⁶⁹ Coefficient tau-b de Kendall = 0,08; $p = 0,30$.

⁷⁰ Sexe : $F_{(1; 117)} = 0,01$; $p = 0,93$; familles d'écoles : $F_{(1; 117)} = 0,02$; $p = 0,88$; région : $F_{(5; 115)} = 1,35$; $p = 0,25$.

⁷¹ Sexe : $F_{(1; 112)} = 0,01$; $p = 0,98$; familles d'écoles : $F_{(1; 112)} = 3,26$; $p = 0,07$; région : $F_{(5; 111)} = 1,01$; $p = 0,42$.

les sentiments des élèves par rapport à l'école et les cotes qu'ils attribuent aux enseignants et aux écoles. Deux de ces corrélations se sont révélées inféribles, et elles se rapportaient toutes deux aux déménagements. L'une portait sur l'aspect « *mon école est un endroit où je m'ennuie souvent* »⁷², et l'autre se rapportait à la cote attribuée aux enseignants pour le travail en classe avec les amis⁷³. Ces deux corrélations sont à la fois faibles et anormales, et c'est pourquoi il est préférable de les considérer comme des accidents plutôt que des phénomènes significatifs.

La transition : un paradoxe émotif pour les jeunes

Nous avons, pour chacune des phases, donné aux jeunes une feuille avec des visages humains illustrant toute une gamme d'émotions et leur avons demandé d'encercler tous les visages qui correspondaient à leurs sentiments en ce qui concerne la transition vers l'école secondaire. L'analyse de ces données nous a permis de constater la présence d'un paradoxe émotif, et ce, tout au long de leur 8^e, 9^e et 10^e année. L'existence de ce paradoxe demeure indéniable malgré des changements au chapitre de la personnalité et des émotions au fil du temps.

Lors de la phase I, les 256 jeunes ont, en moyenne, encerclé 5,01 visages ($s = 2,26$), ce qui indique que la transition ne se définit pas facilement d'un point de vue émotif. Tant sur la fiche d'entretien que dans les groupes de discussion, les élèves de 8^e année (phase I) ont affiché des émotions contradictoires en ce qui a trait à la transition. Lorsque nous leur avons demandé comment ils se sentaient lorsqu'ils pensaient à leur entrée à l'école secondaire, 65 % des élèves ont d'abord indiqué être heureux ou ont fait mention d'autres sentiments positifs, tandis que seulement 33 % d'entre eux ont indiqué être anxieux ou ressentir d'autres sentiments négatifs. Les élèves qui ont indiqué un deuxième sentiment ont encerclé un sentiment positif dans 53 % des cas. La plupart des élèves ayant encerclé plus d'un visage ont choisi des sentiments positifs et négatifs, ce qui se traduisait par un paradoxe émotif.

Parmi la gamme de sentiments suggérés, sept semblaient particulièrement bien refléter l'expérience vécue par les élèves à la phase I (voir le tableau 41). En effet, les élèves étaient heureux et plein d'espoir quant à la perspective de la transition, mais également anxieux et apeurés, sentiments possiblement alimentés par la crainte de l'inconnu. Les élèves ont par la suite indiqué être sûrs d'eux-mêmes, confus et gênés. Bien que les élèves se soient montrés sûrs d'eux-mêmes à certains égards, ils ne l'étaient pas pour d'autres aspects de la transition. Nous tenons à souligner que, pour la phase I, ces sept sentiments prédominaient et coexistaient.

⁷² Coefficient tau-b de Kendall = 0,22; $p < 0,01$.

⁷³ Coefficient tau-b de Kendall = -0,26; $p < 0,01$.

Lors de la phase II, 215 élèves de 9^e année ont dû à nouveau faire part de leurs sentiments à l'égard de la transition en encerclant le nombre voulu de visages sur la page « Visages sentiments » de la fiche d'entretien. Les élèves ont en moyenne encerclé 4,16 visages ($s = 2,20$). La phase II présentait certaines similitudes avec la phase I, mais aussi d'importantes différences : par exemple, les élèves étaient en grande partie heureux à l'égard de la transition et ont aussi indiqué être pleins d'espoir et sûrs d'eux-mêmes. Ce sentiment de confiance était cependant plus marqué chez les élèves de la phase II que ceux de la phase I, et à l'opposé, le sentiment d'espoir était moins présent. L'anxiété et la peur étaient encore très présentes dans le paradoxe émotif des élèves de 9^e année, mais à un degré moindre que l'année antérieure. Les sentiments de gêne et de prudence ont été encerclés moins fréquemment, bien que ce dernier constitue encore une part importante de l'ensemble des réponses de la phase II. Il importe de souligner la présence du sentiment de frustration chez les élèves de 9^e année et la place plus importante qu'il occupe dans le paradoxe émotif à la phase II par rapport à la phase I.

Les résultats des phases I et II illustrent bien à quel point la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire est empreinte d'une grande complexité émotionnelle. Cette complexité et le paradoxe qui l'accompagne demeurent très présents, bien que certains sentiments gagnent ou perdent en importance en fonction des groupes d'élèves.

Lors de la phase III (tableau 41), les élèves ont en moyenne encerclé 3,77 visages ($s = 2,71$). Le visage représentant le sentiment d'être heureux a été le plus encerclé (61,3 %), suivi par les visages illustrant la confiance en soi (56,5 %), l'espoir (32,3 %), l'ennui (28,2 %), la frustration (27,4 %), l'anxiété (23,4 %) et la confusion (22,6 %). Tous les autres sentiments se situaient sous la barre des 20 %. Les trois sentiments les plus fréquents étaient de nature positive, tandis que les autres étaient considérés comme étant de nature négative si leur proportion dépassait les 20 %.

Tableau 41 : Visages exprimant les sentiments des élèves par rapport à la transition vers l'école secondaire <i>encerclé ou non</i>			
Visage encerclé	Phase I (n = 228)	Phase II (210 ≤ n ≤ 211)	Phase III (n = 124)
	Oui	Oui	Oui
Heureux	72,7	75,8	61,3
Sûr de moi	46,7	53,6	56,5
Plein d'espoir	44,9	41,0	32,3
Fou de joie	28,6	15,6	10,5
Méfiant	14,7	14,2	11,3
Prudent	26,5	19,4	12,9
Ennuyé	8,6	28,4	28,2
Confus	28,6	31,8	22,6
Inquiet	57,1	39,8	23,4
Accablé	13,1	18,5	17,7
Hystérique	5,3	3,8	4,8
Dégoûté	2,0	2,4	8,1
Apeuré	29,0	14,7	7,3
Fâché	2,0	7,1	10,5
Enragé	1,6	2,4	3,2
Frustré	9,8	17,5	27,4
Déprimé	5,3	9,5	12,1
Triste	16,3	5,2	8,9
Seul	10,2	4,3	7,3
Gêné	24,1	9,5	11,3

Entre les phases I et III, le nombre moyen de visages encerclés est passé de 5,01 à 4,16 pour terminer sa course à 3,77, contrairement à l'écart-type qui lui, est passé de 2,26 à la phase I à 2,71 à la phase III. Ces résultats permettent de constater qu'en général, le système d'émotions non seulement perd en complexité au fil du temps, mais qu'il s'individualise.

Dans son ensemble, la situation émotive des jeunes est empreinte de changements. En effet, au chapitre des sentiments de nature positive, tel le fait de se sentir heureux, plein d'espoir ou fou de joie, nous avons pu observer trois diminutions sur le plan des proportions, comparativement à une seule augmentation (pour la confiance en soi, qui est passée de 46,7 % à 56,5 %). Si, deux ans après la transition, les élèves sont moins nombreux à indiquer qu'ils se sentent heureux, pleins d'espoir ou fous de joie, ils sont toutefois plus nombreux à affirmer qu'ils se sentent sûrs d'eux-mêmes.

Les émotions sont moins directement liées à la transition au cours de la 9^e et de la 10^e année. En effet, nous obtenions à la phase I des résultats supérieurs à 40 % pour

quatre sentiments ou émotions, mais seulement pour deux à la phase III. Ces résultats sont, à plusieurs égards, synonymes d'une saine adaptation à l'école secondaire, d'une individualisation du parcours des élèves et d'une dédramatisation de la transition, les élèves ayant vécu cette dernière. Les pourcentages obtenus pour les différentes émotions lors des phases I à III illustrent bien ces tendances. Bien que les pourcentages obtenus pour les sentiments d'ennui, d'accablement, de dégoût, de colère, de rage, de frustration et de dépression aient certes augmenté, les pourcentages relatifs aux sentiments de méfiance, de prudence, de confusion, d'inquiétude, d'hystérie, de peur, de tristesse, de solitude et de gêne ont quant à eux connu une diminution. La diversité moindre des réponses des élèves pour les phases I à III illustre bien l'expérience concrète que font les élèves de la transition, ce qui est compréhensible puisque ces derniers sont passés d'une période prétransitoire en 8^e année à une période d'ajustement en 10^e année.

Dès le début de la 10^e année, la transition ne constitue plus une réelle préoccupation pour les élèves d'un point de vue émotif. Les élèves de 10^e année vivent toute une gamme d'émotions relatives à la transition, mais celles-ci perdent toutefois de leur intensité. La transition suscite beaucoup plus d'émotions chez les élèves de 8^e et de 9^e année, et l'attention portée aux problèmes qui y sont liés se doit conséquemment d'être la plus adéquate possible au cours de ces années.

Perceptions des jeunes quant aux activités et leur participation à ces dernières

Nous avons demandé aux jeunes d'énumérer les activités « saines et malsaines » qu'ils font chaque semaine et d'expliquer leurs réponses sur la fiche d'entretien. Pour la phase I, nous avons noté que le comportement sain le plus souvent mentionné par les 171 élèves se rapportait, dans une proportion de 68 %, à l'activité physique, comme la pratique de sports ou l'entraînement, et venait ensuite la bonne alimentation (n = 44; 18 %). Les réponses obtenues lors de la phase II reflétaient également cette tendance, puisque presque tous les élèves de 9^e année (phase II) ont indiqué l'activité physique par le sport ou l'entraînement comme activité saine pratiquée chaque semaine. En outre, la moitié des élèves ont répondu avoir une bonne alimentation lorsqu'ils ont été interrogés à ce sujet. Les réponses données par les élèves de 10^e année (phase III) étaient semblables, c'est-à-dire que plus des trois quarts des élèves (n = 91; 75,8 %) ont également inscrit l'activité physique par le sport et l'entraînement comme réponse la plus fréquente parmi les trois réponses les plus mentionnées, tandis que 15,2 % des élèves (n = 19) ont aussi fait mention de la bonne alimentation.

Parmi les comportements malsains énumérés à la phase I (école élémentaire), nous trouvons : consommer de la nourriture de piètre qualité (malbouffe), demeurer assis devant un écran (jeux vidéo et télévision) et éviter l'activité physique. Les réponses obtenues à la phase II étaient exactement les mêmes, 112 élèves ayant fait mention

d'une « mauvaise alimentation » et 110 élèves d'une « surconsommation de technologies ». Les réponses de la phase III n'étaient pas tellement différentes, puisque près de la moitié des élèves de 10^e année (n = 56; 49,1 %) ont également mentionné la mauvaise alimentation comme comportement malsain le plus fréquent, ce qui était suivi d'une « surconsommation de technologies » (n = 33; 28,9 %) et de « mauvaises habitudes » (n = 9; 7,9 %).

Nous avons par la suite demandé aux jeunes d'indiquer les activités d'équipe auxquelles ils participaient. Les élèves de la phase I participaient en grand nombre aux activités sportives et physiques, puisque plus de 83 % d'entre eux (n = 184) ont indiqué participer, d'une façon ou d'une autre, aux activités sportives de l'école, qu'il s'agisse d'activités en équipe ou individuelles. Ces données ont trouvé écho dans le groupe de discussion de la phase I, nombre de jeunes souhaitant continuer à pratiquer des sports ou se joindre à des équipes sportives une fois à l'école secondaire. En ce qui concerne la phase II, nous avons pu constater que seulement 47,9 % des élèves de l'échantillon participaient à des activités ou sports à l'école et que la plupart d'entre eux étaient membres d'une équipe sportive ou, dans une moindre mesure, de clubs. Nous tenons également à souligner que 77 élèves (31,8 %) ont indiqué qu'ils ne faisaient « rien » et qu'ils ne participaient donc à aucune activité à l'école. Cette réalité était également reproduite à la phase III, puisque 30,6 % (n = 34) des élèves ont également mentionné ne participer à aucune activité. Dans l'ensemble, les élèves de 10^e année participaient cependant aux activités en plus grand nombre que les élèves de 9^e année, puisque 74 % d'entre eux appartenaient à une équipe sportive, et 30,7 % d'entre eux, à un club.

Nous avons également demandé aux élèves de 10^e année d'indiquer les activités auxquelles ils avaient participé en 7^e et 8^e année, de même qu'en 9^e et 10^e année. L'analyse des réponses nous permet de constater dans un premier temps que les élèves de 7^e et 8^e année font principalement partie d'« équipes sportives », dans une proportion de 70,1 % (n = 82), et qu'ils participent à différents clubs ou ne font aucune activité (« rien ») dans une proportion de 11,1 % (n = 13) pour chacune de ces deux réponses. Une fois en 9^e année, ces mêmes élèves participaient tout aussi régulièrement aux sports d'équipe, mais leur nombre connaissait un certain recul, passant de 82 élèves à 50 (43,9 %), et la deuxième réponse la plus fréquente devenait alors « aucune activité », dans une proportion de 31,6 % (n = 36). En 10^e année, la participation à des sports d'équipe était l'activité la plus répandue chez les élèves (43,2 %; n = 48), alors que l'absence de participation à diverses activités (« aucune activité ») se classait au second rang (30,6 %; n = 34) et était suivie de la participation à divers clubs (13,5 %; n = 15).

Manifestement, la gamme d'activités offertes aux élèves à l'école secondaire laisse à désirer. Les élèves qui font leur entrée à l'école secondaire s'attendent à y trouver un plus grand nombre d'équipes et de clubs et considèrent les activités parascolaires comme une nécessité au plan social, ce que vient corroborer la baisse de la

participation enregistrée d'une année à l'autre. Par contre, certains élèves ne participeront jamais aux activités, qu'elles soient offertes ou non.

Buts et opinions des élèves quant à l'école et à la transition

Lors de chacune des phases, nous avons demandé aux élèves d'indiquer les trois principaux buts qu'ils s'étaient fixés pour l'année scolaire et nous avons pu constater que les réponses de loin les plus fréquentes se rapportaient aux résultats scolaires pour les trois phases. À la phase I, l'école était perçue comme un lieu d'apprentissage, et les objectifs des élèves, qui ont manifestement répondu en toute connaissance de cause, reflétaient bien cette perception. Lors de la phase I, les élèves ont rarement fait mention des activités parascolaires, de la découverte de soi ou des aspects sociaux relatifs à l'école dans leurs réponses à cette question. Les élèves s'en remettaient donc à l'école pour atteindre leurs objectifs, mais espéraient cependant que l'atteinte de ces objectifs soit couplée à divers aspects sociaux.

À la phase II, les élèves ont indiqué jusqu'à trois buts distincts pour la 9^e année : 147 d'entre eux ont mentionné un seul but principal, tandis que seulement 16 élèves ont indiqué trois buts. Les résultats scolaires constituaient en soi un but pour 108 élèves et constituaient le but le plus important pour 93 d'entre eux. La deuxième réponse en importance a été mentionnée à 77 reprises et porte sur la poursuite des études, tandis que la troisième réponse, mentionnée à 44 reprises, portait sur la réussite scolaire. Les données recueillies lors de la phase III étaient très semblables, c'est-à-dire que 115 élèves ont fait mention d'un seul but et que les résultats scolaires constituaient à nouveau le premier but en importance (n = 82; 73 %). Les deux autres réponses les plus fréquemment obtenues, c'est-à-dire la « réussite scolaire » et « la poursuite des études » (n = 12; 10,4 % pour ces deux réponses) reflètent aussi la nature intellectuelle des buts des élèves. Nous avons en outre voulu savoir quels étaient les buts des élèves de 10^e année pour la 11^e année : une fois de plus, les réponses les plus populaires se rapportaient, en ordre d'importance, aux « résultats scolaires », à « la poursuite des études » et à la « réussite scolaire ». Il y avait donc peu de changement à cet égard.

Nous nous sommes également intéressés aux « meilleures » et « pires » choses auxquelles les élèves songeaient lorsqu'il était question de l'école secondaire ou de leur passage vers celle-ci, et ce, non seulement en raison de l'importance des résultats scolaires, que les élèves ont identifiés comme principal but à toutes les étapes de la transition, mais aussi parce que les réponses à ces questions peuvent servir d'outils pour les écoles, lorsque vient le temps d'aider les élèves à atteindre leurs buts. Nous avons donc posé aux élèves des questions ouvertes à cet égard lors de chacune des phases (voir tableau 42).

Tableau 42 : Les trois « meilleurs » et « pires » aspects de l'école secondaire, par phase

	Phase I Quant à l' <u>entrée</u> à l'école secondaire	Phase II Quant à la <u>fréquentation</u> de l'école secondaire	Phase III Quant à la <u>fréquentation</u> de l'école secondaire
Pires aspects	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problèmes et pressions de nature sociale 2. Charge de travail 3. Quitter ses amis 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Charge de travail 2. Problèmes et pressions de nature sociale 3. L'école n'est pas plus agréable en raison de sa plus grande taille 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Charge de travail 2. Problèmes de nature sociale 3. L'école n'est pas plus agréable en raison de sa plus grande taille
Meilleurs aspects	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aspect social/amis 2. Nouveau départ 3. Aspect parascolaire 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aspect social/amis 2. Vieillir/statut social 3. Aspect parascolaire 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aspect social/amis 2. Vieillir/statut social 3. Nouveau départ

Lors de la phase I, les « meilleures choses » par rapport à l'entrée à l'école secondaire étaient, en ordre d'importance : l'aspect social et les amis, le nouveau départ que l'arrivée au secondaire représente, l'acquisition d'une maturité nouvelle et les activités parascolaires. Les possibilités de problèmes et pressions de nature sociale, y compris le taxage et l'intimidation, de même qu'une importante charge de travail et le fait de dire adieu à l'école élémentaire constituent tous des éléments mentionnés par les élèves au chapitre des pires aspects de l'école secondaire. L'ordre des réponses se modifie toutefois aux phases II et III. En effet, les élèves de 9^e année ont indiqué jusqu'à quatre éléments pour les « pires aspects » de l'école secondaire; quoique 170 d'entre eux n'ont mentionné qu'un seul élément, et 26 élèves n'ont pu imaginer d'aspect *néгатif* relatif à l'école secondaire et ont ainsi simplement indiqué « rien » sur la fiche d'entretien. Parmi les « pires aspects » de la fréquentation de l'école secondaire, la « charge de travail » remporte la palme (n = 106) et est suivie des « problèmes de nature sociale » (n = 32) et du fait que l'école secondaire « n'est pas plus agréable que l'école élémentaire en raison de sa plus grande taille » (n = 31). Le « taxage et l'intimidation » (n = 10) et la « pression sociale » (n = 10) suivent, et la crainte d'être en retard et de se perdre dans l'école arrive bonne dernière (n = 9). La catégorie regroupant les réponses de nature sociale est composée de 52 de ces réponses, si on englobe les réponses portant sur les pressions et problèmes sociaux et sur le taxage et l'intimidation. Ce total est pourtant inférieur au total de réponses obtenues pour la charge de travail, deuxième préoccupation en importance lors de la phase I et qui devient ensuite la principale préoccupation des élèves aux phases II et III. Les réponses des élèves de 10^e année à la phase III faisaient écho à celles des élèves de 9^e année, à l'exception des mentions d'aspects sociaux troublants et du fait

que leur école est maintenant plus grande, sans toutefois être plus agréable que leur école élémentaire.

Lorsque nous avons demandé aux élèves de la phase II ce qu'ils *aimaient le plus* de l'école secondaire, nous avons obtenu jusqu'à quatre réponses. La réponse la plus fréquente portait sur l'aspect social de l'école secondaire et sur les amis (n = 132) et était suivie du fait de vieillir et de gagner en maturité (n = 50), des activités parascolaires (n = 28), des choix de cours et des cours comme tels (n = 19) et du « nouveau départ » que représente l'école secondaire (n = 15). De façon générale, les élèves de la phase I voyaient plusieurs de leurs attentes comblées lorsqu'ils faisaient leur entrée à l'école secondaire à la phase II. Les réponses obtenues pour la phase III étaient une fois de plus les mêmes que celles de la phase II.

Nous avons également demandé aux élèves, pour chacune des phases, d'inscrire les trois meilleurs et pires aspects de leur école. Lors de la phase I, nous avons posé deux questions distinctes, c'est-à-dire « Qu'y a-t-il de bien et de mauvais au sujet de votre école élémentaire? » et « Qu'y a-t-il de bien et de mauvais au sujet de l'école secondaire? ». Les tableaux 43 et 44 présentent la gamme de réponses données par les élèves de la phase I pour chacune des questions.

Tableau 43 : Les trois « meilleurs aspects » de l'école élémentaire pour la phase I

	1	2	3
	%	%	%
Amis	23,5	-	-
Autres élèves/camarades de classe	8,8	25,8	4,0
Sports, arts, musique et voyages	20,6	29,0	16,0
Pédagogie et enseignement de bonne qualité	17,6	12,9	24,0
Enseignants qui sont gentils et se soucient des élèves	8,8	16,1	20,0
Liberté et plaisir	5,9	-	4,0
Sentiment d'appartenance, gens sympathiques	5,9	6,5	12,0
Programmes scolaires de bonne qualité	5,9	3,2	-
Esprit d'école	2,9	6,5	12,0
Bâtiments scolaires	-	-	8,0

Tableau 44 : Les trois « pires » aspects de l'école élémentaire pour la phase I

	1	2	3
	%	%	%
Autres élèves/camarades de classe	20,0	21,4	10,5
Intimidation et violence	25,7	10,7	10,5
Environnement physique/financement	28,6	32,1	31,6
Pédagogie et enseignement	20,0	25,0	31,6
Enseignants	-	3,6	5,3
Cours et programmes médiocres	2,9	-	10,5
Esprit d'école peu intéressant	-	-	-
Bâtiments scolaires	-	-	8,0

Les tableaux 45 et 46 présentent, pour les trois phases, une comparaison des trois réponses les plus fréquentes au chapitre des meilleurs et pires aspects de l'école secondaire. À noter qu'aucun élève n'a indiqué la qualité des programmes scolaires comme premier choix en ce qui concerne les trois meilleurs aspects de l'école secondaire. Cependant, 29 % des élèves ont indiqué la qualité des programmes comme deuxième réponse. Il importe également de souligner que les élèves de la phase III ont inclus les « administrateurs » avec les enseignants dans leur classement des aspects négatifs de l'école secondaire.

Tableau 45 : Les trois « meilleurs aspects » de l'école secondaire pour chacune des phases

	Phase I	Phase II	Phase III
	%	%	%
Amis/camarades de classe	18,7	40,4	33,6
Sports, arts, musique et voyages	25,0	13,5	13,1
Pédagogie et enseignement de bonne qualité	15,6	0	0
Enseignants qui sont gentils et se soucient des élèves	9,4	12,0	16,4
Liberté et plaisir (vieillir)	3,1	4,8	1,6
Sentiment d'appartenance, gens sympathiques et soutien	6,3	2,4	1,6
Programmes scolaires et cours de bonne qualité	0	14,4	18,0
Bâtiments et environnement scolaires	9,4	0	0
Structure scolaire, règles et horaires	0	7,7	12,2

Tableau 46 : Les trois « pires aspects » de l'école secondaire pour chacune des phases

	Phase I	Phase II	Phase III
	%	%	%
Autres élèves et camarades de classe	6,5	8,8	23,0
Intimidation, taxage et violence	41,9	10,9	1,8
Drogues/alcool/pression	32,3	10,4	10,6
Charge de travail	0	12,4	5,3
Enseignants (administrateurs)	0	19,7	23,9
Programmes et cours médiocres	3,2	2,5	2,7
Structure scolaire (horaires, règles, endroit)	6,5	24,7	18,5
Changement important	3,2	0	0
Sports et activités parascolaires		4,7	2,7
Rien	3,2	0,5	1,8

En somme, les élèves de toutes les phases de la transition déterminaient leurs **objectifs** en fonction de l'aspect scolaire, plutôt qu'en fonction de l'aspect social. Toutefois, en ce qui concerne leurs **perceptions** de ce qu'est l'école secondaire, les élèves considèrent la charge de travail comme le pire aspect du secondaire, exactement comme ils l'avaient anticipé lorsqu'ils étaient en 8^e année. Cette notion semble cependant se dissiper lorsque les élèves fréquentent l'école secondaire, tout comme la notion que les problèmes de nature sociale constituent un aspect problématique du secondaire. Les élèves ont toutefois indiqué le facteur social et les amis comme étant les meilleurs aspects de l'école secondaire, ce qui n'a pas changé au cours de la transition. Les sentiments qu'entretiennent les élèves par rapport au nouveau départ que représente l'entrée à l'école secondaire et au nouveau statut qui l'accompagne sont demeurés les mêmes, puisque les élèves continuent également à considérer ces éléments comme de réels avantages. Nous désirons souligner que le passage de l'école élémentaire à une école qui s'est révélée plus grande, mais pas plus agréable ou meilleure constitue un thème ayant émergé dans les réponses des élèves en tant que l'un des pires aspects de l'école secondaire. Les élèves appréciaient aussi les activités parascolaires que l'école secondaire leur proposait, mais indiquaient tout de même la pression sociale, de même que le taxage et l'intimidation comme faisant partie des pires aspects.

Lors de la phase III, nous avons voulu connaître le point de vue des élèves de 10^e année quant au processus de transition et leur avons demandé d'y réfléchir maintenant qu'ils avaient pris un certain recul. Plusieurs d'entre eux (61,4 %; n = 70) ont affirmé qu'ils ne croyaient pas que les élèves étaient encore en train de s'ajuster à la transition en 10^e année. Ces affirmations viennent toutefois contredire les réponses des parents et du personnel scolaire qui étaient beaucoup plus enclins à croire que les élèves de 10^e année étaient encore en période d'adaptation. Les élèves ont expliqué leurs réponses en disant qu'ils s'étaient déjà habitués à l'école secondaire, qu'ils savaient dorénavant à quoi s'attendre, que l'adaptation à la transition se limitait à la 9^e année et que les choses étaient donc beaucoup plus faciles maintenant. Les élèves qui croyaient que l'ajustement se poursuivait en 10^e année (37,7 %) ont expliqué que les ajustements de nature sociale inhérents à l'adolescence avaient une influence sur leur adaptation et que le fait d'acquérir une maturité nouvelle s'accompagnait nécessairement d'une « découverte de soi » continue. Quelques élèves ont en outre mentionné être encore en période d'ajustement sur le plan scolaire en 10^e année.

Nous avons aussi demandé aux élèves de 10^e année d'énumérer les trois choses dont les élèves ont le plus besoin afin de bien s'ajuster au secondaire. Le tableau 47 nous permet de constater que les élèves ont fait mention d'une myriade d'éléments, tels que des éléments de nature sociale, scolaire, pédagogique ou se rapportant à eux-mêmes. Les volets sociaux, de même que ceux se rapportant à l'élève et aux devoirs ont été les plus fréquemment mentionnés.

Tableau 47 : Évaluation des élèves quant aux trois choses nécessaires pour une transition réussie

	Première (n = 111)	Deuxième (n = 102)	Troisième (n = 76)	Totaux
Aspects se rapportant à l'élève (courage, humour, honnêteté, bonne gestion du temps, etc.)	42	35	34	111
Aspect social/amis	35	14	7	56
Devoirs	14	15	6	34
Enseignants	2	8	10	20
Familles	1	4	6	11
École accueillante et qui offre du soutien	6	2	2	10
Aspects scolaires/notes	3	4	1	8

Description des échantillons : fiche d'entretien avec le personnel scolaire

Lors de la phase I, nous avons obtenu les opinions de 33 membres du personnel scolaire dans le cadre de neuf groupes de discussions et de 68 membres du personnel dans le cadre de onze groupes de discussions à la phase II. Parmi les 68 membres du personnel de la phase II, 47 (69,1 %) provenaient de familles d'écoles complexes et 21 (30,9 %) de familles d'écoles de complexité moindre. Lors de la phase III, 24 membres du personnel ont participé à 4 groupes de discussions; 13 d'entre eux appartenaient à des familles d'écoles complexes et 11 à des familles d'écoles de complexité moindre.

Dans le cadre de la phase I, la majorité des membres du personnel était de sexe féminin (67 %, n = 23), et il en était de même pour la phase II (72,1 %, n = 49). Il y avait autant d'hommes que de femmes (n = 12 pour chacun des sexes) à la phase III.

Les membres du personnel scolaire de la phase I étaient âgés de 20 à 61 ans et ce sont les membres appartenant à la catégorie des 41 à 50 ans (31 %) qui formaient le groupe le plus peuplé. Lors de la phase II, les membres du personnel scolaire avaient de 20 à 60 ans, et 70,6 % d'entre eux avaient entre 31 et 50 ans. Aucun membre du personnel n'était âgé de 61 ans ou plus. Le groupe le plus jeune était composé uniquement de femmes, soit le groupe des 20 à 30 ans. La proportion d'hommes dans le groupe le plus âgé (groupe des 50 à 60 ans) était plus élevée que la proportion de femmes, avec 31,6 % d'hommes comparativement à 16,3 % de femmes. C'est le groupe des 31 à 40 ans qui était le plus important à la phase III (n = 12), suivi du groupe des 21 à 30 ans (n = 5), tandis que le reste du personnel se situait dans la tranche des 41 à 60 ans. Une personne n'a pas voulu dévoiler son âge.

Les enseignants de 8^e année formaient la plus grande partie de l'échantillon (33,8 %, n = 23) et étaient talonnés par les enseignants de 9^e année (23,9 %; n = 16) qui étaient quant à eux suivis des conseillers en orientation (20,9 %; n = 14). Les directeurs (n = 4), les enseignants pour la réussite des élèves (n = 6), de même que « d'autres » membres du personnel venaient compléter l'échantillon. Cet échantillon était semblable à celui de la phase I, échantillon qui était formé majoritairement d'enseignants (n = 25) et de quelques directions d'école (n = 5) et de conseillers en orientation (n = 2). La quasi-totalité des membres du personnel scolaire de la phase II (94,1 %; n = 64) détenaient un baccalauréat en éducation, et près de la moitié d'entre eux (n = 31, 45,6 %) ont mentionné détenir un baccalauréat spécialisé. L'échantillon de la phase III était composé principalement d'enseignants de niveau secondaire (n = 15), et les directions adjointes (n = 2), les enseignants pour la réussite des élèves (n = 2) et les conseillers en orientation (n = 3) venaient compléter l'échantillon. Deux participants n'ont pas précisé leur emploi.

Lors de la phase I, les membres du personnel scolaire travaillaient dans des écoles qui accueillait de 132 à 1 200 élèves, l'effectif moyen étant de 552,56 élèves ($s = 310,43$). À la phase II, les membres du personnel scolaire travaillaient dans des établissements fréquentés par 140 à 2 400 élèves, avec un effectif moyen qui s'établissait à 785,6 élèves ($s = 541,1$). Par ailleurs, 23 membres travaillaient dans des écoles fréquentées par 1 100 élèves ou plus, alors que 6 se trouvaient dans des écoles accueillant 300 élèves ou moins. En ce qui concerne la phase III, les écoles accueillait de 800 à 1 500 élèves, et l'effectif moyen était de 1 174,52 ($s = 221,2$). Il convient de noter que ces données ont été recueillies lors des groupes de discussions et que, par conséquent, les chevauchements des effectifs des écoles pourraient être influencés par la présence de plus d'un enseignant venant de la même école à un groupe de discussions.

Au cours de la phase I, la durée d'occupation d'emploi des membres du personnel scolaire variait grandement et allait de deux ans à 33 ans, avec une moyenne de 14,37 années ($s = 9,71$). Les membres ont indiqué au moment de l'enquête qu'ils enseignaient dans le cadre de divers programmes, y compris le programme anglais comme langue seconde ($n = 13$), le programme d'immersion en français ($n = 5$), l'éducation à l'enfance en difficulté ($n = 16$), le programme de formation professionnelle ($n = 7$) et d'autres programmes ($n = 4$).

La durée d'occupation d'emploi des membres variait aussi grandement à la phase II; elle oscillait entre trois et 38 ans, pour une moyenne de 14,1 années ($s = 8,68$). Au moment où les données ont été recueillies, ils enseignaient également dans le cadre de différents programmes et cours, comme le programme anglais comme langue seconde ($n = 9$), le programme d'immersion en français ($n = 6$), l'éducation à l'enfance en difficulté ($n = 27$), de même que les cours théoriques ($n = 26$), appliqués ($n = 26$) et le baccalauréat international ($n = 4$).

La durée d'occupation d'emploi était tout aussi variée à la phase III, les membres du personnel scolaire occupant leur poste depuis deux à 39 ans, pour une moyenne de 11,83 années ($s = 10,43$). Toujours au moment de la collecte des données, les membres ont également indiqué enseigner dans le cadre de divers programmes et cours, y compris le programme anglais comme langue seconde ($n = 5$), le programme d'immersion en français ($n = 2$), l'éducation à l'enfance en difficulté ($n = 13$), ainsi que les cours théoriques ($n = 15$) et appliqués ($n = 14$), le baccalauréat international ($n = 1$) et d'autres programmes ($n = 3$).

Évaluation des facteurs qui influencent la transition par le personnel scolaire

Les membres du personnel scolaire ont, à chacune des phases et tout comme les parents, évalué l'importance de treize facteurs venant influencer la transition vers l'école secondaire. Les moyennes obtenues pour ces facteurs lors de la phase III se

sont révélées presque toujours plus élevées pour le personnel scolaire que pour les parents, et ces moyennes se situaient entre 2,46 et 3,67. Dans un premier temps, mentionnons que seulement quatre facteurs évalués par le personnel scolaire ont obtenu des moyennes inférieures à 3,0, soit les facteurs se rapportant aux *directions d'écoles élémentaires* (2,96), aux *organismes communautaires* (2,46), au *ministère de l'Éducation* (2,46) et au *conseil scolaire* (2,71). Nous pouvons donc en conclure que le personnel scolaire accorde une plus grande importance que les parents à tous les facteurs. Parmi les moyennes obtenues, cinq étaient supérieures à 3,5, soit les moyennes pour les enseignants au secondaire ($\bar{x} = 3,54$), les conseillers en orientation au secondaire ($\bar{x} = 3,58$), les parents ($\bar{x} = 3,65$), de même que pour les élèves eux-mêmes ($\bar{x} = 3,67$) et les amis à l'école ($\bar{x} = 3,54$).

Il convient par ailleurs de souligner que le personnel scolaire et les parents s'entendent pour reconnaître la grande importance des amis à l'école, mais que les parents semblent cependant accorder une plus grande importance à ces derniers qu'aux amis hors de l'école. Les différences entre les moyennes obtenues pour ces deux facteurs du côté du personnel scolaire étaient beaucoup plus négligeables (amis à l'école = 3,54 et amis hors de l'école = 3,25) que celles obtenues à la suite de l'évaluation faite par les parents (amis à l'école = 3,21 et amis hors de l'école = 2,64). Ces résultats permettent de constater que les moyennes se rapportant aux amis hors de l'école du personnel scolaire sont supérieures (0,61) à celles des parents pour le même facteur. Si tous les facteurs qui influencent la transition sont plus importants aux yeux du personnel scolaire, il est cependant vrai que les évaluations faites par le personnel et les parents sont similaires en ce qui concerne l'importance moindre accordée aux organismes communautaires. Les jeunes et les parents sont tous deux considérés comme des facteurs d'influence déterminants, ce qui souligne que les personnes ont toujours préséance sur les organismes.

Comme nous l'avons fait pour les parents, nous avons procédé à une analyse factorielle⁷⁴ afin de déterminer s'il était possible d'établir des relations entre ces facteurs pour la phase III. L'analyse a permis de cerner quatre facteurs qui, regroupés, permettent d'expliquer 80,91 % de la variance initiale. Le premier⁷⁵ de ces facteurs pour le personnel scolaire est tout à fait remarquable puisqu'il combine à la fois l'importance des jeunes (0,82), des parents (0,86), des enseignants au secondaire (0,79) et des conseillers en orientation au secondaire (0,78) et permet ainsi de faire le constat de cette symbiose que forment l'élève qui vit la transition et les personnes qui sont à la fois extrêmement présentes et symboliques dans la vie de l'élève et qui gravitent autour de lui.

⁷⁴ Bien que nous soyons conscients de la petite taille des échantillons, nous avons décidé de rechercher des raisons statistiques afin de vérifier la cohérence de nos explications qui sont fondée sur les moyennes. Nous avons laissé le programme décider du nombre de facteurs en tenant compte d'une valeur propre de 1.

⁷⁵ Valeur propre de 3,95; pourcentage de la variance = 30,38.

Le deuxième facteur⁷⁶ se rapporte à l'école élémentaire et intermédiaire et illustre bien l'importance des conseillers pour ces paliers scolaires (0,94), de même que l'importance des enseignants des écoles élémentaires et intermédiaires (0,83) et des organismes communautaires (0,68). Le troisième facteur⁷⁷ établit quant à lui une distinction entre deux groupes de personnes, soit les directions (d'écoles élémentaires et intermédiaires = 0,73 et d'écoles secondaires = 0,84) et les amis hors de l'école (amis hors de l'école = 0,75 et amis à l'école = 0,61), tandis que le quatrième facteur démontre l'importance du ministère de l'Éducation (0,87) et du conseil scolaire (0,95).

À la phase III, nous avons comparé les réponses des parents et du personnel scolaire en fonction des analyses factorielles et découvert que les deux groupes combinaient les facteurs de façons différentes. Ils ont certes des points communs; par exemple les deux groupes ont indiqué quatre facteurs, s'identifient au ministère de l'Éducation et au conseil scolaire et regroupent sous une même bannière les amis à l'école et hors de l'école. Cependant, les parents ne distinguent pas les conseillers en fonction du palier scolaire et considèrent ces derniers comme le facteur le plus significatif, tandis que le personnel scolaire considère les enseignants et les conseillers au secondaire, de même que les parents et les élèves en transition comme étant les plus importants. D'autres différences ont également été recensées, notamment le fait que les parents incluent, d'un point de vue statistique, les amis à l'école et hors de l'école dans la même catégorie, tout en s'y incluant eux-mêmes, alors que le personnel scolaire regroupe quant à lui les amis à l'école et hors de l'école et les directions d'école dans une même catégorie.

Au cours de la phase II, le personnel scolaire de même que les parents ont aussi été appelés à évaluer l'importance des treize facteurs qui influencent la transition de la 8^e à la 9^e année. Les moyennes obtenues pour ces facteurs étaient systématiquement plus élevées pour le personnel scolaire que pour les parents. Tout d'abord, mentionnons que seulement deux facteurs évalués par le personnel scolaire ont obtenu des moyennes inférieures à 3,0, c'est-à-dire les *organismes communautaires* (2,69) et le *ministère de l'Éducation* (2,82), comparativement à sept facteurs pour les parents. Nous pouvons donc en conclure que tous les facteurs semblent être plus importants aux yeux des membres du personnel scolaire qu'aux yeux des parents lorsqu'il est question de faciliter la transition. En outre, notons que les moyennes pour les enseignants au secondaire ($\bar{x} = 3,70$) et à l'école élémentaire et intermédiaire ($\bar{x} = 3,76$), de même que pour les conseillers en orientation au secondaire ($\bar{x} = 3,78$), les parents ($\bar{x} = 3,79$) et les élèves eux-mêmes ($\bar{x} = 3,81$) étaient supérieures à 3,5. Ce sont les élèves qui, aux yeux des parents et du personnel scolaire, avaient la plus grande influence sur leur transition.

⁷⁶Valeur propre de 2,14; pourcentage de la variance = 16,48.

⁷⁷Valeur propre de 1,89; pourcentage de la variance = 14,56.

Comme nous l'avons fait pour les parents à la phase II, nous avons ensuite réalisé une analyse factorielle⁷⁸ afin de déterminer s'il était possible d'établir des liens entre ces facteurs. L'analyse a révélé quatre facteurs qui, à eux seuls, fournissent une explication de la variance initiale de l'ordre de 69,9 %, ce qui tend à indiquer que les opinions du personnel scolaire sont plus diversifiées et difficiles à regrouper que celles des parents, pour lesquelles se sont dégagés seulement trois facteurs dont nous avons pu expliquer la variabilité dans une proportion de 81,6 %. Le premier facteur⁷⁹ est tout à fait remarquable dans la mesure où il regroupe dans une même catégorie l'importance des amis à l'école (0,87) et hors de l'école (0,89).

Le deuxième facteur⁸⁰ renvoie à l'importance des enseignants à l'école élémentaire et intermédiaire (0,89) et au secondaire (0,85), ainsi qu'aux conseillers en orientation au secondaire (0,66). Il importe de souligner que les parents ont un rôle à jouer pour les deux premiers facteurs (0,56 et 0,47 respectivement). Le troisième facteur⁸¹ se rapporte quant à lui au ministère de l'Éducation (0,85) et au conseil scolaire, tandis que le quatrième facteur⁸² renvoie aux directions d'écoles élémentaires et intermédiaires (0,82) et secondaires (0,89). À noter que l'analyse factorielle du personnel scolaire n'accorde jamais une place importante aux élèves, alors que celle des parents révèle que ceux-ci placent leurs enfants au centre du processus d'influence.

Cette analyse factorielle nous permet de conclure que le personnel scolaire entretient une vision plus compartimentée que celle des parents au chapitre du processus de transition. De plus, pour le personnel scolaire, chacun des facteurs était porteur de moins d'information, ce qui démontre que le personnel estime que le processus de transition est moins complexe que ne l'estiment les parents, et cette constatation s'explique à son tour par les différences entre les variances expliquées qu'ont fait ressortir les analyses factorielles. Ces différences sont possiblement attribuables au fait que les parents seront plus enclins à voir la complexité du processus de transition, puisqu'ils sont déjà au cœur du tourbillon qu'est la vie complexe de leurs enfants. De même, comme les parents s'impliquent généralement plus dans la vie de leurs enfants que le personnel scolaire, ils sont ainsi moins aptes que ces derniers à faire la distinction entre les éléments se rapportant directement à l'école et ceux se rapportant à d'autres sphères de la vie de leurs enfants. Les analyses factorielles pour les parents viennent souligner cet aspect, dans la mesure où un facteur met en évidence l'importance réelle et critique des parents et des enfants en ce qui a trait au processus de transition, tandis que les analyses factorielles des évaluations du

⁷⁸ Nous avons laissé le programme décider du nombre de facteurs en tenant compte d'une valeur propre de 1.

⁷⁹ Valeur propre de 3,95; pourcentage de la variance = 30,38.

⁸⁰ Valeur propre de 2,14; pourcentage de la variance = 16,48.

⁸¹ Valeur propre de 1,89; pourcentage de la variance = 14,56.

⁸² Valeur propre de 1,11; pourcentage de la variance = 8,51.

personnel scolaire indiquent que les jeunes n'occupent jamais une place prépondérante dans le processus de transition.

Les résultats de la phase II étaient similaires à ceux de la phase I, quoique plus variés. En effet, les établissements n'avaient, par exemple, « aucune importance » ou n'étaient « pas tellement importants » pour un plus grand nombre de membres du personnel scolaire à la phase II. De même, les résultats obtenus pour les organismes communautaires, les conseils scolaires et pour le ministère de l'Éducation étaient respectivement de 33 %, 24 % et 35 % pour la phase I, mais de 44,8 %, 26,9 % et 39,4 % pour la phase II, les membres estimant qu'ils n'avaient « aucune importance » ou n'étaient « pas tellement importants ». Plusieurs membres du personnel scolaire perçoivent encore les amis hors de l'école comme n'ayant « aucune importance » ou n'étant « pas tellement important », soit 30 % et 27,3 % d'entre eux à la phase I et à la phase II, respectivement. Lors de la phase I, l'importance accordée aux personnes suivantes (enseignants, direction de l'école, conseillers en orientation, parents, amis à l'école et élèves eux-mêmes) par le personnel scolaire était relativement homogène, si bien que la vaste majorité des membres du personnel estimaient, avec des résultats supérieurs à 94 % pour chacune de ces personnes, qu'elles étaient « importantes » ou « très importantes ». En général, ces personnes sont perçues comme étant « importantes » ou « très importantes » à la phase II, même si les catégories « aucune importance » et « pas tellement important » ont été choisies plus souvent, notamment pour les directions d'école dans des proportions de 16,9 % (écoles élémentaires et intermédiaires) et de 12,3 % (écoles secondaires).

Tout comme à la phase II, nous avons procédé à la phase I à une analyse factorielle des évaluations faites par le personnel scolaire relativement aux facteurs importants qui influencent la transition. Lorsque nous comparons les analyses factorielles réalisées dans le cadre de ces deux phases pour les évaluations du personnel, nous constatons que chacune d'entre elles a fait ressortir quatre facteurs. Lors de la phase I, la variance expliquée pour les données initiales est de l'ordre de 69,9 % et est inférieure celle de la phase II, qui est de l'ordre de 77,0 %, ce qui signifie qu'il était plus difficile pour le personnel scolaire de regrouper l'information à la phase II. Il faut rappeler que l'échantillon de la phase II comprenait un plus grand nombre de membres du personnel qui enseignaient au secondaire. Par ailleurs, certains facteurs étaient similaires pour ces phases, même si leur ordre d'importance variait. Par exemple, le quatrième facteur de la phase I et le premier facteur de la phase II illustrent tous deux l'importance des amis lors de la transition. De même, le premier facteur de la phase I et le troisième de la phase II intègrent les données relatives aux établissements scolaires, tandis que le deuxième facteur des phases I et II rassemble les renseignements portant sur le personnel scolaire. Les deux facteurs restants différaient toutefois de par leur contenu, puisque le dernier facteur de la phase I se rapportait aux parents et aux jeunes, alors qu'il se rapportait plutôt aux directions d'école lors de la phase II.

Pour chacune des phases, nous avons regroupé les régions en fonction de la taille des villes et avons réalisé des tests t pour l'ensemble des facteurs considérés importants pour la transition. Nous avons obtenu, pour la phase I, un résultat significatif d'un point de vue statistique en ce qui concerne l'importance accordée au ministère de l'Éducation, par région. Lorsque nous avons recodé les régions afin de leur attribuer une nouvelle valeur, soit celle de grand centre urbain pour la RGT et Ottawa et celle de petites villes pour Sudbury, Windsor et Thunder Bay, nous avons constaté qu'une plus grande importance était accordée au ministère dans les grands centres urbains (moyenne de 3,2) que dans les petites villes (moyenne de 2,5) ($t = -2,092$; $df = 31$; $p < 5 \%$). Nous n'avons pu relever aucune différence significative lors de la phase II, quel que soit le facteur examiné.

Évaluation des écoles par le personnel scolaire

À chaque phase, le personnel scolaire a été appelé à évaluer 11 critères de la culture de l'école secondaire en indiquant, pour chacun, soit « mauvais », « pas très bon », « bon » ou « très bon » (voir le tableau 45). Bien que nous ne puissions pas analyser les différences entre les moyennes du fait qu'elles proviennent d'ensembles de données différents, nous pouvons tout de même observer qu'en général, les moyennes se ressemblent beaucoup d'une phase à l'autre. La moyenne la plus faible est toujours associée au critère *Soutien pour les élèves qui s'absentent régulièrement de l'école*. Il y a aussi deux différences qui attirent notre attention, dont l'une porte sur le critère *accès à des aires ouvertes où les élèves peuvent simplement « être ensemble »*, et l'autre, sur le critère *communication avec les familles*. Dans les deux cas, la moyenne s'avère plus faible à la phase II qu'à la phase I, et augmente à la phase III. Pour le critère *communication avec les familles*, les variations dans la moyenne s'expliquent facilement, puisque les membres du personnel scolaire à la phase II estiment qu'ils ont plus de difficulté à communiquer avec les parents des élèves de 9^e année qu'avec ceux des élèves de 8^e année. Dans le cas du critère *accès à des aires ouvertes où les élèves peuvent simplement « être ensemble »*, il semble que les membres du personnel scolaire à la phase II sont moins satisfaits à cet égard que ne le sont ceux de la phase I. On remarque des augmentations stables dans les cotes moyennes des trois phases pour ce qui est des critères *résultats scolaires des élèves*, *accès des élèves à des activités parascolaires* et *soutien pour les élèves qui risquent d'échouer*, ce qui signifie que la satisfaction du personnel scolaire augmente à cet égard au cours de la transition.

Tableau 48 : Cotes moyennes attribuées aux écoles par le personnel scolaire aux phases I et II

Comment évaluez-vous votre école d'après les critères suivants :	Phase I		Phase II		Phase III	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
Taille de l'école/Nombre d'élèves dans l'école	3,06	0,76	2,98	0,78	3,21	0,51
Effectif de la classe	2,82	0,81	2,68	0,93	3,08	0,28
Atmosphère de l'école	3,28	0,77	3,12	0,77	3,17	0,64
Sécurité	3,24	0,75	3,29	0,52	3,33	0,57
Résultats scolaires des élèves	2,88	0,66	3,03	0,66	3,29	0,55
Accès des élèves à des activités parascolaires	3,31	0,90	3,49	0,62	3,70	0,56
Accès à des aires ouvertes où les élèves peuvent simplement « être ensemble »	3,10	0,77	2,56	0,93	2,83	0,76
Communication avec les familles	3,19	0,75	2,86	0,64	3,13	0,54
Soutien pour les élèves qui risquent d'échouer	2,91	0,77	3,00	0,82	3,50	0,59
Soutien pour les élèves qui éprouvent des problèmes de comportements	2,88	0,96	2,71	0,77	3,04	0,86
Soutien pour les élèves qui s'absentent régulièrement de l'école	2,56	1,01	2,38	0,81	2,54	0,93

Compte tenu du fait que des mesures visant à freiner l'absentéisme à l'école, à favoriser la réussite des élèves et à appuyer les élèves à risque font partie intégrante des initiatives de transition du ministère de l'Éducation de l'Ontario, ces résultats doivent faire l'objet d'un examen approfondi et de recherches plus poussées. Au cours de la phase I, comme nous ne disposions que d'un petit échantillon de membres du personnel scolaire, nous avons dû recoder la variable sur les régions en deux catégories : grands centres urbains (RGT/Ottawa) et petites villes (Sudbury, Thunder Bay, Windsor, Kapuskasing/Hearst). Nous avons procédé à cette réorganisation de façon à ne pas perdre de renseignements et avons repris ces mêmes codes aux phases II et III afin d'assurer l'uniformité. Nous avons par la suite procédé à des analyses de variance des cotes attribuées par les membres du personnel scolaire aux écoles aux phases I, II et III et, dans chaque cas, nous avons classé les réponses par famille d'écoles de même que par notre nouvelle variable sur les régions⁸³.

⁸³ Il faut interpréter les résultats des analyses de variance avec prudence étant donné la petite taille des échantillons.

Le tableau 49 indique qu'à la phase I, la variance entre les familles d'écoles était principalement influencée par cinq des onze critères et que les moyennes étaient un peu plus élevées pour les familles d'écoles complexes que pour les familles d'écoles de complexité moindre. Il s'agit des critères *taille de l'école, sécurité, accès des élèves à des activités parascolaires, accès à des aires ouvertes où les élèves peuvent simplement « être ensemble »* et *communication avec les familles*. Nous avons observé une différence inférable selon la taille de la région pour huit des onze critères : *taille de l'école, atmosphère à l'école, sécurité, accès des élèves à des activités parascolaires, communication avec les familles, soutiens pour les élèves qui risquent d'échouer, soutiens pour les élèves qui éprouvent des problèmes de comportement* et *soutiens pour les élèves qui s'absentent régulièrement de l'école*, critères pour lesquels le personnel scolaire de la RGT et de la région d'Ottawa a été plus favorable.

Le tableau 50 montre qu'à la phase II, la variance entre les familles d'écoles était principalement influencée par un critère, soit *accès à des aires ouvertes où les élèves peuvent simplement « être ensemble »*, qui a reçu une cote plus élevée du personnel scolaire de familles d'écoles de complexité moindre. De son côté, la taille de la région n'a donné lieu à une différence inférable que pour le critère *nombre d'élèves dans l'école*, qui a suscité une satisfaction un peu moindre chez le personnel de la RGT et de la région d'Ottawa.

Le tableau 51 nous permet de constater qu'à la phase III, la variance entre les familles d'écoles était principalement influencée par deux critères : *soutien pour les élèves qui risquent d'échouer* et *soutien pour les élèves qui s'absentent régulièrement de l'école*. Dans les deux cas, la moyenne était plus élevée pour les familles d'écoles de complexité moindre. De plus, nous avons observé deux effets principaux relativement à la région pour les critères *résultats scolaires des élèves* et *accès des élèves à des activités parascolaires*, pour lesquels la moyenne est plus élevée dans les petites villes. On peut donc conclure qu'en général, il n'y a pas de différences marquantes entre les phases qui méritent d'être soulignées.

Tableau 49 : Moyennes des variables se rapportant aux cotes attribuées aux écoles secondaires, par type de famille d'écoles et région
Phase I

Analyse de la variance pour deux facteurs. Si $p < 0,05$, la réponse est « oui ».
 (1 = « Mauvais » et 4 = « Très bon »)

Comment évaluez-vous votre école d'après les critères suivants :		Famille d'écoles		Région	
		Complexe	Complexité moindre	RGT/Ottawa	Autre
Taille de l'école	\bar{x}	3,13	2,89	3,26	2,77
	test	$F_{(1; 28)} = 6,03$; oui		$F_{(1; 28)} = 11,66$; oui	
Effectif de la classe	\bar{x}	2,67	3,22	2,65	3,08
	test	$F_{(1; 29)} = 1,86$; non		$F_{(1; 29)} = 0,59$; non	
Atmosphère à l'école	\bar{x}	3,30	3,22	3,58	2,85
	test	$F_{(1; 28)} = 2,78$; non		$F_{(1; 28)} = 12,60$; oui	
Sécurité	\bar{x}	3,29	3,11	3,40	3,00
	test	$F_{(1; 29)} = 7,30$; oui		$F_{(1; 29)} = 14,22$; oui	
Résultats scolaires des élèves	\bar{x}	2,83	3,00	2,89	2,85
	test	$F_{(1; 28)} = 0,49$; non		$F_{(1; 28)} = 3,08$; non	
Accès des élèves à des activités parascolaires	\bar{x}	3,35	3,22	3,63	2,85
	test	$F_{(1; 28)} = 4,64$; oui		$F_{(1; 28)} = 15,94$; oui	
Accès à des aires ouvertes où les élèves peuvent simplement « être ensemble »	\bar{x}	3,29	2,63	3,24	2,92
	test	$F_{(1; 25)} = 6,93$; oui		$F_{(1; 25)} = 3,30$; non	
Communication avec les familles	\bar{x}	3,27	3,00	3,40	2,82
	test	$F_{(1; 27)} = 7,84$; oui		$F_{(1; 27)} = 15,48$; oui	
Soutiens pour les élèves qui risquent d'échouer	\bar{x}	2,75	3,33	3,15	2,54
	test	$F_{(1; 29)} = 0,17$; non		$F_{(1; 29)} = 11,35$; oui	
Soutiens pour les élèves qui éprouvent des problèmes de comportement	\bar{x}	2,79	3,11	3,20	2,38
	test	$F_{(1; 29)} = 1,51$; non		$F_{(1; 29)} = 19,07$; oui	
Soutiens pour les élèves qui s'absentent régulièrement de l'école	\bar{x}	2,33	3,25	2,84	2,15
	test	$F_{(1; 28)} = 1,58$; non		$F_{(1; 28)} = 5,73$; oui	

Tableau 50 : Moyennes des variables se rapportant aux cotes attribuées aux écoles secondaires, par type de famille d'écoles et région
Phase II

Analyse de la variance pour deux facteurs. Si $p < 0,05$, la réponse est « oui ».
 (1 = « Mauvais » et 4 = « Très bon »)

Comment évaluez-vous votre école d'après les critères suivants :		Famille d'écoles		Région	
		Complexe	Complexité moindre	RGT/Ottawa	Autre
Nombre d'élèves dans l'école	\bar{x}	2,81	3,06	2,64	3,17
	test	$F_{(1; 45)} = 0,33$; non		$F_{(1; 45)} = 9,53$; oui	
Effectif de la classe	\bar{x}	2,70	2,30	2,71	2,36
	test	$F_{(1; 49)} = 1,88$; non		$F_{(1; 49)} = 0,14$; non	
Atmosphère de l'école	\bar{x}	3,06	3,05	3,14	2,96
	test	$F_{(1; 49)} = 0,03$; non		$F_{(1; 28)} = 0,47$; non	
Sécurité	\bar{x}	3,18	3,45	3,29	3,28
	test	$F_{(1; 49)} = 3,12$; non		$F_{(1; 49)} = 0,11$; non	
Résultats scolaires des élèves	\bar{x}	3,09	3,00	3,21	2,88
	test	$F_{(1; 48)} = 0,02$; non		$F_{(1; 48)} = 1,42$; non	
Accès des élèves à des activités parascolaires	\bar{x}	3,58	3,45	3,61	3,44
	test	$F_{(1; 49)} = 0,21$; non		$F_{(1; 49)} = 0,50$; non	
Accès à des aires ouvertes où les élèves peuvent simplement « être ensemble »	\bar{x}	2,30	2,95	2,54	2,56
	test	$F_{(1; 49)} = 7,91$; oui		$F_{(1; 49)} = 1,19$; non	
Communication avec les familles	\bar{x}	2,78	3,05	2,81	2,96
	test	$F_{(1; 48)} = 1,88$; non		$F_{(1; 48)} < 0,01$; non	
Soutien pour les élèves qui risquent d'échouer	\bar{x}	3,00	3,00	3,14	2,83
	test	$F_{(1; 48)} = 0,25$; non		$F_{(1; 48)} = 2,00$; non	
Soutien pour les élèves qui éprouvent des problèmes de comportement	\bar{x}	2,63	2,65	2,78	2,48
	test	$F_{(1; 48)} = 0,46$; non		$F_{(1; 48)} = 2,41$; non	
Soutien pour les élèves qui s'absentent régulièrement de l'école	\bar{x}	2,42	2,45	2,62	2,24
	test	$F_{(1; 47)} = 0,61$; non		$F_{(1; 47)} = 3,44$; non	

Tableau 51 : Moyennes des variables se rapportant aux cotes attribuées aux écoles secondaires, par type de famille d'écoles et région
Phase III

Analyse de la variance pour deux facteurs. Si $p < 0,05$, la réponse est « oui ».
 (1 = « Mauvais » et 4 = « Très bon »)

Comment évaluez-vous votre école d'après les critères suivants :		Famille d'écoles		Région	
		Complexe	Complexité moindre	RGT/Ottawa	Autre
Nombre d'élèves dans l'école	\bar{x}	3,38	3,00	3,17	3,25
	test	F _(1; 20) = 4,21; non		F _(1; 20) = 0,01; non	
Effectif de la classe	\bar{x}	3,15	3,00	3,08	3,08
	test	F _(1; 20) = 1,68; non		F _(1; 20) = 1,01; non	
Atmosphère de l'école	\bar{x}	3,00	3,36	3,08	3,25
	test	F _(1; 20) = 2,06; non		F _(1; 20) = 0,51; non	
Sécurité	\bar{x}	3,15	3,55	3,17	3,15
	test	F _(1; 20) = 3,96; non		F _(1; 20) = 2,72; non	
Résultats scolaires des élèves	\bar{x}	3,15	3,45	3,08	3,50
	test	F _(1; 20) = 2,71; non		F _(1; 20) = 4,94; oui	
Accès des élèves à des activités parascolaires	\bar{x}	3,67	3,73	3,45	3,92
	test	F _(1; 19) = 0,28; non		F _(1; 19) = 4,42; oui	
Accès à des aires ouvertes où les élèves peuvent simplement « être ensemble »	\bar{x}	2,62	3,09	2,92	2,75
	test	F _(1; 20) = 2,15; non		F _(1; 20) = 0,17; non	
Communication avec les familles	\bar{x}	3,08	3,18	3,25	3,00
	test	F _(1; 20) = 0,16; non		F _(1; 20) = 1,00; non	
Soutien pour les élèves qui risquent d'échouer	\bar{x}	3,23	3,82	3,58	3,42
	test	F _(1; 20) = 6,80; oui		F _(1; 20) = 0,25; non	
Soutien pour les élèves qui éprouvent des problèmes de comportement	\bar{x}	2,85	3,27	3,17	2,92
	test	F _(1; 20) = 1,28 non		F _(1; 20) = 0,44; non	
Soutien pour les élèves qui s'absentent régulièrement de l'école	\bar{x}	2,08	3,09	2,50	2,58
	test	F _(1; 20) = 10,99; oui		F _(1; 20) = 0,14; non	

Réponses ouvertes

Les membres du personnel scolaire des groupes de discussion des phases II et III ont été appelés à fournir la liste des programmes et des stratégies de transition en place dans leurs écoles; ils en ont relevé 222 au cours de la phase II et 71 au cours de la phase III. Ces programmes et stratégies ciblent parfois les parents, d'autres fois le personnel scolaire et les élèves (voir les tableaux 52 et 53). Les programmes ont été décrits comme étant des tentatives à long terme visant à faciliter la transition pendant toute l'année, tandis que les stratégies ont été décrites comme étant axées davantage sur le court terme et se traduisant par des événements ponctuels entourant la transition. Les programmes et les stratégies actuels ayant trait aux élèves et au personnel scolaire ont de plus été catégorisés selon qu'ils relevaient du palier élémentaire, du palier secondaire ou des deux.

Fait à noter, les séances d'orientation ponctuelles (n = 67) ont été le type de stratégies mentionné le plus souvent à la phase II, en particulier les visites des élèves de l'élémentaire dans les écoles secondaires au cours d'une activité ou une autre. Cette tendance s'est maintenue à la phase III (n = 34). Il faut aussi souligner que les stratégies interpaliers se sont classées au deuxième rang compte tenu de la fréquence à laquelle elles ont été mentionnées à la phase II, bien qu'elles l'aient été considérablement moins souvent au cours de la phase III.

Tableau 52 : Phase II : Stratégies et programmes de transition en place

Programmes et stratégies	Fréquence	Exemples
Séances d'orientation (élèves de l'élémentaire vers les écoles secondaires)	40	Barbecues, carnivals, visites d'écoles, soirées d'orientation et de sports, journée d'observation, journée d'accueil
Séances d'orientation (élèves et personnel scolaire du secondaire vers les écoles élémentaires)	18	Visites d'élèves du secondaire dans les écoles nourricières, visites des orchestres scolaires dans les écoles nourricières
Séances d'orientation (stratégies concernant la première journée d'école en 9 ^e année)	9	Assemblée des élèves de 9 ^e année, sports et jeux, journée d'accueil pour les élèves de 9 ^e année seulement
Programmes à l'école secondaire	19	Programmes concernant : les élèves qui risquent de décrocher, la littératie et la numératie, l'éducation de l'enfance en difficulté, le mentorat, les clubs de devoirs, le tutorat par les pairs
Stratégies à l'école secondaire	19	Journées des métiers/ métiers spécialisés, équipes responsables de la réussite des élèves au secondaire, récupération des crédits, adultes attentionnés, calendriers établis en fonction des forces de l'élève
Programmes à l'école élémentaire	7	Différentiation pédagogique, programmes de 6 ^e , de 7 ^e et de 8 ^e année portant sur la transition
Stratégies interpaliers	23	Profils d'élèves, rencontres, liens entre les familles d'écoles
Partenariats avec des organismes communautaires	2	Centre des sciences, services sociaux
Autres programmes et stratégies particuliers	18	Groupe consultatif sur la transition, DARE, partenariats avec des élèves habilités, Stratégie emploi jeunesse, Walking the path, Get Set, revue sur la transition destinée aux élèves, formulaire de demande de relevé de notes, placements pour les élèves francophones

Tableau 53 : Phase III : Stratégies et programmes de transition en place

Programmes et stratégies	Fréquence	Exemples
Séances d'orientation (élèves de l'élémentaire vers les écoles secondaires)	34	Barbecues, carnivals, visites d'écoles, soirées d'orientation, journée d'observation, soirées sportives, journée d'accueil
Séances d'orientation (élèves et personnel scolaire du secondaire vers les écoles élémentaires)	11	Visites d'élèves et de membres du personnel scolaire du secondaire dans les écoles nourricières, visites des orchestres scolaires dans les écoles nourricières
Séances d'orientation (stratégies concernant la première journée d'école en 9 ^e année)	3	Journée d'accueil/journée d'accueil pour les élèves de 9 ^e année
Programmes à l'école secondaire	5	Programmes pour les élèves qui risquent de décrocher, programmes de littératie et de numératie, programmes d'éducation de l'enfance en difficulté, clubs de devoirs, tutorat par les pairs, programmes de mentorat
Stratégies à l'école secondaire	11	Journées des métiers/métiers spécialisés, équipes responsables de la réussite des élèves au secondaire, récupération des crédits, adultes attentionnés, calendriers établis en fonction des forces de l'élève
Stratégies interpaliers	6	Rencontres, liens entre les familles d'écoles
Autres programmes et stratégies particuliers	1	Aides-éducateurs

On a par la suite demandé au personnel scolaire de recenser des programmes et des stratégies de transition qui n'existaient pas encore dans leur école, mais qu'ils **aimeraient voir** mis en œuvre. On compte un total de 80 réponses à la phase II (voir le tableau 54) et de 12 à la phase III (voir le tableau 52). Les réponses ont été catégorisées de la même manière que celles pour les programmes de transition déjà en place : séances d'orientation, programmes et stratégies à l'école secondaire, programmes et stratégies à l'école élémentaire, stratégies interpaliers et autres. Mentionnons qu'on ne compte que cinq demandes pour accroître les communications avec les parents à la phase II, bien que les renseignements indiquent plus haut que les programmes à l'intention des parents étaient, jusqu'à présent, plutôt rares. Il en va de même pour les organismes communautaires, c'est-à-dire que bien qu'on ne compte que deux réponses illustrant les stratégies de transition par des partenariats

dans le milieu, les membres du personnel scolaire n'ont formulé aucune demande supplémentaire pour une collaboration accrue avec les organismes communautaires.

Tableau 54 : Stratégies et programmes de transition que les membres du personnel scolaire aimeraient voir mis en œuvre dans leur école – phase II

Programmes et stratégies	Fréquence	Exemples
Séances d'orientation (élèves de l'élémentaire vers les écoles secondaires)	6	Nombre accru de séances de démonstration/d'orientation, programmes d'observation, jours désignés pour la visite d'écoles secondaires par les élèves, nombre accru d'activités amusantes au quotidien
Séances d'orientation (élèves et personnel scolaire du secondaire vers les écoles élémentaires)	2	Présentations destinées aux élèves de 8 ^e année et discussions avec eux
Séances d'orientation : Stratégies concernant la première journée d'école en 9 ^e année	4	Allocation de plus d'argent et de temps pour rendre la rentrée scolaire amusante, désignation d'une personne responsable de l'orientation, journée dédiée aux élèves de 9 ^e année, semaine d'orientation en septembre
Programmes à l'école secondaire	11	Classes-foyers quotidiennes, mentorat par les pairs/jumelage, nombre accru de programmes destinés aux élèves à risque, programmes pour les nouveaux arrivants au Canada, jeux de rôle pour les élèves sur des activités menant à prendre des risques, diversification des choix de sports et d'activités parascolaires offerts, ne pas restreindre les cours de littérature et de numératie à un semestre
Stratégies à l'école secondaire	9	S'assurer que les calendriers sont établis selon les forces des élèves, tenir les jours ISST pour acquis, formation des enseignants sur la transition, systèmes de jumelage, élèves nommés responsables en 9 ^e année, conseillers autochtones, mieux diffuser les politiques de transition
Programmes à l'école élémentaire	11	Nombre accru de programmes pratiques visant à préparer les élèves à la 9 ^e année, conseillers en orientation à l'élémentaire, programmes d'exploration autonome pour les élèves de 7 ^e et de 8 ^e année, offre de programmes variés au palier élémentaire (cours théoriques, cours appliqués, etc.), création d'écoles intermédiaires
Stratégies interpaliers	19	Plus de possibilités de visiter des écoles secondaires, plus de réunions interpaliers, plus de communication entre les enseignants des différents paliers, suivi des élèves du jardin d'enfants à la 9 ^e année effectué par un conseiller en orientation, meilleur partage des profils des élèves, besoin de mieux placer les élèves, communication du curriculum, enseignants plus attentionnés aux deux paliers, création de matériel promotionnel pour les écoles élémentaires par les élèves de 9 ^e année
Partenariats avec des organismes communautaires	0	Aucune réponse donnée
Autres programmes et stratégies particuliers	2	Ouvrir la porte plus grande à d'autres programmes tels que FLY, programmes pour les autochtones

Tableau 55 : Stratégies et programmes de transition que les membres du personnel scolaire aimeraient voir mis en œuvre dans leur école – phase III

Programmes et stratégies	Fréquence	Exemples
Séances d'orientation (élèves de l'élémentaire vers les écoles secondaires)	2	Soirée sur les itinéraires individuels
Séances d'orientation (élèves et personnel scolaire du secondaire vers les écoles élémentaires)	0	Aucune réponse donnée
Séances d'orientation (stratégies concernant la première journée d'école en 9 ^e année)	0	Aucune réponse donnée
Programmes à l'école secondaire	4	Mentorat par les pairs, GSA, musique, programmes conjoints avec la 8 ^e année
Stratégies à l'école secondaire	5	Système de jumelage, carrières en 9 ^e année, visite des collèges en 9 ^e année, collaboration entre les enseignants de 9 ^e année, maintien des stratégies actuelles
Programmes à l'école élémentaire	1	Cours accélérés
Stratégies interpaliers	1	Interaction et communication accrues entre les élèves de 8 ^e année et l'école secondaire
Autres programmes et stratégies particuliers	1	Examens de pratique

Enfin, à la phase III, nous avons demandé aux membres du personnel scolaire de donner leur point de vue sur un certain nombre de questions relatives à la 10^e année et portant sur le Test provincial de compétences linguistiques et la transition. La très grande majorité (91,7 %) du personnel scolaire à la phase III a estimé que les jeunes n'avaient toujours pas terminé leur transition en 10^e année. Ces réponses, qui coïncident avec celles des parents, dépendraient principalement de facteurs d'ordre social et développemental. En effet, les élèves sont encore dans un processus de développement social et doivent s'ajuster au défi que présente le fait d'établir un équilibre entre leur croissance, leurs problèmes sociaux et les réalités de leur vie scolaire.

La quasi-totalité des membres du personnel scolaire (n = 22; 91,7 %) a indiqué que les élèves avaient fait le Test provincial de compétences linguistiques de 10^e année, et autant d'entre eux ont précisé que les élèves y étaient préparés; de plus, 90 % ont souligné que les élèves n'avaient pas trouvé le test difficile. Un pourcentage inférieur (n = 16; 72 %) estimait que le test correspondait bien au programme d'anglais de 10^e année.

On a aussi demandé au personnel scolaire à la phase III d'évaluer à quel point ils considéraient la méthode de récupération de crédits importante (sur une échelle de 1 à 5, où la valeur de « 1 » correspondait à ce qui est le moins efficace et la valeur de « 5 », à ce qui est le plus efficace) pour garder les élèves sur la voie les menant à l'obtention de leur diplôme, et dans quelle mesure ils trouvaient cette méthode efficace pour les élèves de 10^e année. La moyenne relative à l'importance de la récupération de crédits était de 3,48 (s = 1,16), et la moyenne relative à l'efficacité de cette méthode était de 3,45 (s = 1,10). Tout comme les parents, les membres du personnel scolaire ont fourni leur liste des trois choses dont les élèves ont le plus besoin pour réussir leur transition (voir le tableau 56).

Tableau 56 : Les trois choses dont les élèves ont le plus besoin pour réussir leur transition selon le personnel scolaire

	Première (n = 22)	Deuxième (n = 22)	Troisième (n = 22)	Totaux
Soutien et participation de la famille (soutien; adultes attentionnés; participation des parents; génétique; vie de famille)	8	5	0	13
Programmes à l'école secondaire (programmes et placements appropriés; préparation et gestion du temps; programmes de soutien en milieu scolaire; programmes d'intervention et de transition)	1	4	5	10
Vie sociale et pairs	4	1	5	10
Soi (attitude; désir de bien faire; confiance en soi; participation/engagement; intérêt)	1	3	4	8
Orientation (tranquillité d'esprit quant à l'entrée à l'école; visite des écoles secondaires par les élèves de 8 ^e année; donner des impressions sur le secondaire avant la transition des élèves à l'élémentaire; connaissance des routines; information; préparation des élèves de l'élémentaire à l'école secondaire)	3	2	2	7
Enseignants/empathie des enseignants	2	2	2	6
Stratégies à l'école secondaire (flexibilité; activités et programmes pour toute l'école; culture scolaire; arrêter de faire passer les élèves injustement; pratiques d'enseignement)	2	2	1	5
Faire connaître les réussites scolaires (antécédents de réussite à l'école; travaux des élèves; réussite des élèves)	1	2	1	4
Autres (attentes plus élevées, bonne communication)	0	1	2	3

Les prochaines parties de notre rapport fournissent des analyses textuelles et descriptives exhaustives des transcriptions des groupes de discussion et des entretiens. Nous commençons à y reconnaître la qualité et l'exhaustivité des tendances et des réponses que nous avons établies ici d'après les fiches d'entretien des jeunes, du personnel scolaire et des parents. Avant de nous attaquer aux *comments*, aux *pourquois* et aux détails des analyses des groupes de discussion et des entretiens dans NVivo, nous allons présenter les tendances et les conclusions générales des groupes de discussion et des entretiens résultant de notre examen lexical et syntaxique de ces ensembles de données.

Description des échantillons : fiche d'entretien avec les parents

Les 3 trois phases nous ont permis d'entendre un total de 74 parents (57 anglophones et 17 francophones) dans le cadre de 21 groupes de discussion. Les tableaux 57 et 58 montrent que les échantillons des trois phases était majoritairement composés de femmes, et que l'âge moyen des participants ayant accepté de fournir leur âge se situait entre 41 et 51 ans.

Tableau 57 : Sexe des parents, par phase

Sexe	Phase		
	Phase I	Phase II	Phase III
Fille	84,5 %	76,2 %	80,0 %
Garçon	15,4 %	23,8 %	20,0 %
Total % n	100,0 27	100,0 22	100,0 25

Tableau 58 : Âge des parents, par phase

Catégorie d'âge	Phase		
	Phase I	Phase II	Phase III
30-40	26,9 %	14,3 %	20,0 %
41-50	50,0 %	61,9 %	50,0 %
51-61	23,1 %	23,8 %	2,00 %
Total % n	100 26	100 21	100 25

Les revenus des parents sont répartis entre les diverses tranches de revenu dans les différentes phases (voir tableau 59). Dans la phase III, nous avons réussi à faire participer un plus grand nombre de parents disposant d'un revenu plus faible; toutefois, seulement six d'entre eux touchaient un revenu familial de moins de 40 000 \$ par année.

Tableau 59 : Revenu des parents, par phase

Tranche de revenu (\$)	Phase		
	Phase I	Phase II	Phase III
10 000-19 999	3	0	1
20 000-29 999	0	1	2
30 000-39 999	0	1	3
40 000-49 999	2	0	0
50 000-59 999	3	0	0
60 000-69 999	1	2	4
70 000-79 999	1	2	2
80 000-89 999	3	3	1
90 000-99 999	3	3	0
100 000 et plus	8	4	5
Total	24	16	18

Dans chacune des phases, la majorité des parents vivaient à plein temps avec leur enfant au moment où le groupe discussion a eu lieu (phase I, n = 25; phase II, n = 19; phase III, n = 24). Le tableau 60 montre la répartition du sexe des enfants en transition pour chacune des trois phases. C'est dans la phase III que l'on retrouve la plus grande uniformité.

Tableau 60 : Participation des parents en fonction du sexe de leur enfant en transition et de la phase

Sexe de l'enfant en transition	Phase		
	Phase I	Phase II	Phase III
Fille	27,5 %	58,8 %	46,0 %
Garçon	62,5 %	41,2 %	54,0 %
Total %	100,0	100,0	100,0
n	24	17	24

Évaluations des écoles et des influences sur la transition

Dans la phase I, la grande majorité des parents ont évalué globalement la culture de l'école fréquentée par leur enfant comme étant « bonne » ou « très bonne », montrant de ce fait une perception généralement positive de ces écoles. Par exemple, en ordre croissant, les 27 parents de la phase I ont attribué une note positive quant à la sécurité (n = 27), l'attitude et l'esprit scolaire (n = 27), la taille de l'école (n = 26), l'accès à des activités parascolaires (n = 24), les résultats scolaires (n = 23), la communication avec les familles (n = 21), l'effectif des classes (n = 21), le soutien aux élèves qui présentent des comportements à risque (n = 21), le soutien aux élèves qui font souvent l'école buissonnière (n = 21), les aires ouvertes pour permettre aux élèves de se rassembler (n = 19) et le soutien aux jeunes à risque sur le plan scolaire (n = 18).

Dans la phase II, nous avons de nouveau demandé aux parents d'évaluer l'école de leur enfant en fonction de 11 critères, en attribuant une note sur une échelle de 1 à 4 (« pas bon du tout » à « très bon »). Les résultats ont été semblables à ceux de la phase I et ont démontré que les parents, en général, évaluent positivement l'école secondaire de leur enfant, en leur attribuant la note « bonne » ou « très bonne ». Il n'en demeure pas moins que les parents font montre d'une certaine critique. En effet, les moyennes de chacun des 11 critères oscillent entre 2,79 et 3,19, et 5 de ces critères ont une moyenne inférieure à 3,0 (catégorie « bonne »). Ces 5 critères sont : *aires ouvertes pour permettre aux élèves de se rassembler* ($\bar{x} = 2,95$), *notes et taux d'obtention d'un diplôme* ($\bar{x} = 2,90$), *soutien aux élèves qui échouent* ($\bar{x} = 2,89$), *soutien aux élèves ayant un comportement difficile* ($\bar{x} = 2,82$) et *soutien aux élèves qui s'absentent de l'école* ($\bar{x} = 2,79$).

Dans la phase III, nous avons une fois de plus demandé aux parents d'évaluer l'école de leur enfant en fonction de 11 critères, en attribuant une note sur une échelle de 1 à 4 (« pas bon du tout » à « très bon »). Toutes les moyennes ont été supérieures à 3,0, ce qui laisse supposer que les parents considèrent les écoles comme étant « bonnes ». À noter que comme les moyennes varient de 3,05 à 3,33, les parents sont probablement en proie à quelques préoccupations. Comme l'écart-type joue entre 0,55 et 0,57, on peut conclure que les résultats varient de façon importante entre les individus.

En comparant ces données avec les réponses des jeunes de la phase II, nous avons remarqué que six critères ont été évalués de façon semblable par les parents et par les jeunes. La moyenne des deux groupes pour un de ces critères (*aires ouvertes pour se rassembler*) était d'ailleurs exactement la même ($\bar{x} = 2,95$). Pour deux autres critères, c'est-à-dire *l'accès à des activités parascolaires* ($\bar{x}_{\text{parents}} = 3,05$; $\bar{x}_{\text{jeunes}} = 3,21$) et *le soutien aux élèves qui échouent* ($\bar{x}_{\text{parents}} = 2,88$; $\bar{x}_{\text{jeunes}} = 3,12$), les parents ont été plus critiques que les jeunes. Pour les trois autres critères, soit *la taille de la classe* ($\bar{x}_{\text{parents}} = 3,09$; $\bar{x}_{\text{jeunes}} = 2,94$), *l'ambiance de l'école* ($\bar{x}_{\text{parents}} = 3,10$; $\bar{x}_{\text{jeunes}} = 2,84$) et *la sécurité* ($\bar{x}_{\text{parents}} = 3,19$; $\bar{x}_{\text{jeunes}} = 2,90$), ce sont les jeunes qui ont été plus critiques que leurs parents. Les différences entre les moyennes sont toujours faibles, et il ne semble pas y avoir d'écart marqué entre ces différences. Ainsi, les parents et les jeunes ont évalué les écoles secondaires (9^e année) de façon assez comparable.

Peut-on effectuer les mêmes comparaisons entre les jeunes et les parents de la phase III? En fait, les moyennes nous permettent d'observer certaines ressemblances dans la tendance, et en général, l'évaluation des sept critères par les jeunes de la phase III a été moins bonne que celle des parents. Les différences entre les moyennes varient de 0,03 à 0,37. Les trois plus grandes différences se rapportaient à *la taille de l'école* (0,29), à *l'ambiance de l'école* (0,31) et à *la sécurité* (0,37). La différence entre l'évaluation des jeunes et des parents n'est jamais énorme, mais il semble que les jeunes de la phase III aient été un peu plus critiques que les parents pour ce qui est de l'évaluation des écoles.

Influences sur la transition

La fiche signalétique nous a permis de demander aux parents d'évaluer l'importance de 13 influences sur la transition des élèves de la 8^e à la 9^e année. Dans la phase I, nous avons remarqué peu de variations dans l'évaluation des influences, de telle sorte qu'une majorité de parents de la phase I (plus de 84 % dans chaque cas) ont accordé plus d'importance aux personnes (enseignants, directions, conseillers en orientation, parents, jeunes, camarades de classe et amis des jeunes) en leur attribuant la note « importants » ou « très importants ». Ils ont aussi donné une note positive aux conseils scolaires de district et au ministère de l'Éducation (88 % et 79 % respectivement). Des résultats intéressants ont été recueillis en ce qui concerne les organismes communautaires, qui ont obtenu un faible 60 % en termes d'évaluations positives. Aussi, il convient de noter que les « amis » ont obtenu la troisième note la plus faible; et ce malgré le fait que 84 % des parents leur accordait de l'importance dans le processus de transition; les parents et les enseignants revêtaient davantage d'importance à leurs yeux.

Dans la phase II, nous avons encore demandé aux parents d'évaluer l'importance de ces 13 influences sur la transition de leur enfant vers l'école secondaire. Pour les parents d'enfant de 9^e année, nous avons remarqué une certaine tendance lors de l'évaluation, c'est-à-dire que les notes « important » et « très important » revenaient beaucoup plus souvent. Si on observe les cotes moyennes des réponses des parents de la phase II, 7 critères ont été évalués à moins de 3,0. Voici ces critères en ordre d'importance croissant : les directions d'école secondaire ($\bar{x} = 2,20$), le conseil scolaire ($\bar{x} = 2,31$), les organismes communautaires ($\bar{x} = 2,24$), le ministère de l'Éducation ($\bar{x} = 2,30$), les directions d'école élémentaire ($\bar{x} = 2,68$), les conseillers en orientation d'école élémentaire ou intermédiaire ($\bar{x} = 2,76$) et les amis des jeunes ($\bar{x} = 2,82$). Autant les enseignants des écoles élémentaires ($\bar{x} = 3,18$) que des écoles secondaires ($\bar{x} = 3,2$) ont été évalués comme étant « très importants », avec une moyenne supérieure à 3,0 dans les deux cas. Deux moyennes étaient supérieures à 3,5 : l'importance des jeunes eux-mêmes ($\bar{x} = 3,71$) et l'importance des parents ($\bar{x} = 3,64$). Les statistiques révèlent que toutes les influences semblent importantes jusqu'à un certain point, mais que les parents ont tendance à considérer qu'une transition réussie repose d'abord et avant tout sur le jeune lui-même, puis sur ses parents, et ensuite sur l'enseignant. Les discussions de groupe convergent en ce sens – des détails à ce sujet seront présentés plus loin.

Au cours de la phase III, nous avons demandé aux parents, pour une troisième fois, d'évaluer l'importance de ces 13 influences sur la transition de leur enfant vers l'école secondaire. Les cotes moyennes des parents d'élèves de 10^e année varient entre 2,00 et 3,65. Lorsqu'il est question du personnel scolaire, les moyennes sont toujours supérieures à 2,88. De façon générale, ces résultats suggèrent que les parents considèrent que l'ensemble du personnel scolaire est important lors de la transition.

Les moyennes varient entre 2,89, pour les conseillers en orientation d'école élémentaire ou intermédiaire, et 3,41 pour les enseignants au secondaire.

La moyenne la plus élevée atteint 3,65 et correspond à l'influence qu'exercent les parents. L'écart-type correspondant est le plus faible, soit de 0,49, ce qui laisse croire que tous les parents s'entendent sur leur propre importance, qui est très élevée. Du point de vue des parents, les jeunes eux-mêmes ($\bar{x} = 3,59$, écart-type = 0,59) viennent au deuxième rang des personnes les plus importantes.

Il est intéressant de mentionner que pour la transition, les parents considèrent que les camarades de classe (3,21) sont plus importants que les amis (2,64). Toutefois, la cote moyenne pour l'importance des amis présente un écart-type de 1,18, ce qui signifie que l'opinion des parents est partagée et que les réponses à cette question ont été variées. Le dernier ensemble de renseignements recueilli concerne les organismes, pour lesquels la moyenne ne dépasse jamais 2,48. On peut donc conclure que, pour les parents, les **personnes** sont le facteur le plus important lors de la transition, et que parmi ces personnes, se démarquent les parents et leurs enfants.

Nous avons ensuite procédé à une analyse des facteurs des données de la phase II, afin de définir des raisons statistiques nous permettant de regrouper les évaluations des parents concernant l'importance des personnes lors de la transition⁸⁴. L'analyse a produit trois⁸⁵ facteurs, qui a eux seuls expliquent jusqu'à 81,6 % de la variance initiale des résultats. Le premier facteur⁸⁶ regroupe les directions d'école secondaire (0,70), les camarades de classe (0,69), les amis des jeunes (0,69), les organismes communautaires (0,88), le ministère de l'Éducation (0,87) et le conseil scolaire (0,87). Le deuxième facteur⁸⁷ réunit tout ce qui touche à l'école et aux jeunes : les directions d'écoles élémentaires et intermédiaires (0,87), les enseignants d'écoles élémentaires et intermédiaires (0,72), les conseillers en orientation d'écoles élémentaires et intermédiaires (0,81), les conseillers en orientation d'écoles secondaires (0,71) et les jeunes eux-mêmes (0,82). Le troisième facteur⁸⁸ regroupe les enseignants des écoles secondaires (0,91) et les parents (0,90). Ce qu'il est important de souligner ici est que cette analyse montre qu'une transition réussie repose sur trois domaines d'influence distincts. Le premier représente les autres, c'est-à-dire les institutions et les gens plus éloignés, le second représente l'école (principalement l'école élémentaire et l'élève lui-même) et le troisième représente les parents et les enseignants de l'école secondaire.

⁸⁴ Bien que nous soyons conscients de la petite taille des échantillons, nous avons tout de même décidé de vérifier la valeur de notre explication basée sur les moyennes à l'aide de raisons statistiques.

⁸⁵ Nous avons laissé le programme décider du nombre de facteurs en tenant compte d'une valeur propre de 1.

⁸⁶ Valeur propre de 7,39; pourcentage de variance = 32,94.

⁸⁷ Valeur propre de 1,76; pourcentage de variance = 13,56.

⁸⁸ Valeur propre de 1,45; pourcentage de variance = 11,15.

Nous avons procédé à une analyse des facteurs semblable pour la phase III, ce qui a généré quatre facteurs⁸⁹ qui expliquent à eux seuls jusqu'à 77,0 % de la variance initiale des résultats. Le premier facteur⁹⁰ se rapporte aux conseillers en orientation d'écoles élémentaires (0,91) et d'écoles secondaires (0,91). Il comprend aussi les directions d'écoles secondaires (0,50), dont nous avons remarqué l'importance. Le deuxième facteur⁹¹ se rapporte aux parents (0,73), aux camarades de classe (0,84) et aux amis (0,89). Le troisième facteur⁹² regroupe les institutions comme les organismes communautaires (0,62), le ministère de l'Éducation (0,71) et le conseil scolaire (0,91). Finalement, le quatrième facteur⁹³ correspond aux jeunes eux-mêmes (0,81), aux enseignants de l'école élémentaire (0,78), aux enseignants de l'école secondaire (0,57) et aux directions des écoles élémentaires (0,51). Nous avons remarqué qu'en utilisant les moyennes pour classer les données, nous arrivons à quatre groupes de renseignements. L'analyse des facteurs vient confirmer ces classements intuitifs du personnel scolaire. De plus, elle nous permet de voir que les conseillers en orientation représentent un groupe important et distinct – ce que les moyennes à elles seules ne nous permettraient pas de constater. Dans le même ordre d'idées, l'analyse nous permet de reconnaître l'importance des jeunes et nous aide à les associer avec les enseignants (écoles élémentaire et intermédiaire). En conclusion, l'analyse des facteurs nous permet de constater que le personnel scolaire n'est pas un groupe distinct, mais plutôt un ensemble qui inclut aussi les jeunes. Cette conclusion, basée sur l'analyse des facteurs, renforce encore la notion de la myriade ou de la collectivité des gens importants (communauté d'aidants) qui entourent et qui accompagnent les jeunes lors d'une transition réussie.

Il est intéressant de noter que, contrairement à la phase II (9^e année) dont les résultats affichent un nombre plus restreint de personnes importantes lors de la transition, aucun facteur ne s'est démarqué lors de la deuxième analyse (phase III). Dans la phase II, le premier facteur est plus complexe, tandis que dans la phase III, il n'y a pas de facteur de cette complexité, et les catégories s'organisent davantage autour de types de personnes et d'organismes. Nous observons donc que plus l'élève progresse dans le système scolaire, moins l'école même est déterminante, étant donné que la vie des jeunes de 10^e année ne se limite plus seulement à la transition scolaire. En effet, au fur et à mesure que les jeunes grandissent et passent de la 8^e à la 10^e année, leurs points de vue changent à plusieurs niveaux, et leurs horizons s'ouvrent sur des préoccupations qui sollicitent leur sens des responsabilités. Ainsi, l'école et la transition deviennent des éléments moins déterminants de la vie des jeunes, qui perçoivent l'école comme un système. Au fil du temps, l'école assimile les

⁸⁹ Nous avons laissé le programme décider du nombre de facteurs en tenant compte d'une valeur propre de 1.

⁹⁰ Valeur propre de 3,94; pourcentage de variance = 22,42.

⁹¹ Valeur propre de 2,92; pourcentage de variance = 20,58.

⁹² Valeur propre de 1,84; pourcentage de variance = 17,23.

⁹³ Valeur propre de 1,30; pourcentage de variance = 16,75.

jeunes et les rend semblables les uns aux autres; alors que parallèlement, la vie des jeunes se complexifie.

Réponses ouvertes des parents

Pour les phases II et III, la fiche signalétique comportait deux questions ouvertes à l'intention des parents. Dans la première question, on invitait les parents à énumérer ce que l'école secondaire aurait pu faire pour mieux accompagner leur enfant lors de la transition.

Dans la phase II, 18 parents ont répondu à cette première question. Sept d'entre eux ont suggéré que les écoles secondaires tiennent des activités d'orientation qui faciliteraient la transition, comme une journée de rencontre des enseignants, des journées d'orientation, des portes ouvertes ou encore une journée de visite pour les élèves de 8^e année. Quatre parents ont répondu que les écoles secondaires faisaient déjà du bon travail pour ce qui est de la transition, et deux autres ont proposé qu'il y ait plus de cours adaptés à la culture pour les élèves de 9^e année.

Dans la phase III, les suggestions faites par les parents des élèves de 10^e année rejoignaient celles de la phase II. Six parents souhaitaient qu'il y ait un plus grand nombre d'activités d'orientation et sept considéraient que les écoles secondaires faisaient déjà du bon travail. Parmi les autres réponses recueillies lors de la phase III, mentionnons le désir de voir naître un plus grand nombre d'activités sociales comme le « jumelage » et l'« infusion d'un sentiment collectif plus fort » (n = 4). Un parent a aussi mentionné la nécessité d'instaurer la récupération de crédits, et un autre la planification à long terme de l'avenir des élèves de 10^e année.

Dans la seconde question ouverte, on invitait les parents à énumérer des moyens que les écoles pourraient employer pour promouvoir la participation des parents dans l'apprentissage de leur enfant. Nous avons recueilli 15 réponses dans la phase II. La plus populaire était « d'encourager les parents » à continuer de soutenir leur enfant, et de leur faire parvenir des renseignements, des lettres et des messages à la maison (n = 5 pour chaque réponse). D'autres ont proposé d'organiser des rencontres en personne, comme des journées pour les parents ou des conseils de parents. Dans la phase III, 36 réponses ont été recueillies. Ce qui est ressorti le plus souvent était la promotion de la communication, soit grâce à des rencontres en personne (n = 10), par exemple des portes ouvertes, des réunions ou des occasions de bénévolat, et à des invitations plus ouvertes à participer aux conseils de parents; soit grâce à des communications suivies à la maison (n = 10), par exemple des bulletins, des courriels, des appels téléphoniques ou des comptes rendus. D'autres suggestions consistaient à trouver des méthodes plus amusantes et créatives de faire participer les parents (n = 1), ou encore de les faire participer directement aux travaux scolaires (n = 3).

Dans la phase III, les parents ont répondu à trois questions ouvertes supplémentaires concernant la transition. La première consistait à décrire de quelle façon ils pourraient

modifier leur comportement afin d'aider davantage leur enfant pendant la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire. Vingt-trois parents y ont répondu. La majorité d'entre eux ont souligné qu'ils faisaient déjà tout le nécessaire en ce sens (n = 10). Parmi ceux qui ont répondu que les parents pourraient jouer un rôle plus important, certains ont proposé de participer davantage aux rencontres d'orientation pour les parents, les conseils de parents et les travaux scolaires (n = 8).

Les parents devaient ensuite indiquer si, de leur avis, les élèves de 10^e année se trouvaient encore dans la phase d'adaptation à la transition. Plus de la moitié des parents ont répondu par l'affirmative (58,3 %, n = 14) et ont justifié ce choix par des facteurs sociaux et comportementaux. Par exemple, ils ont expliqué que les jeunes n'avaient pas fini de se développer physiquement (puberté) et socialement, et qu'ils apprenaient à s'ajuster à la pression des pairs et à la question de l'identité sociale, tout en devenant plus indépendants. D'autres ont répondu que leur enfant se questionnait encore sur l'importance de l'éducation et tentait de s'ajuster à l'école secondaire et à la nouvelle charge de travail.

Finalement, les parents des élèves de 10^e année ont énuméré les trois éléments qu'ils considéraient les plus importants pour assurer une transition réussie. Selon le tableau 61, ces éléments sont en premier lieu le soutien familial, suivi de près par l'orientation et la communication.

Tableau 61 : Trois éléments essentiels aux élèves, du point de vue des parents, pour une transition réussie

	Premier (n = 24)	Deuxième (n = 22)	Troisième (n = 17)	Total
Famille et soutien	6	3	1	10
Orientation (visite de l'école, journée d'orientation, rencontres avec les enseignants, bonne présentation de l'école, camp d'accueil, commencer l'orientation en classe)	4	3	2	9
Soi-même (centres d'intérêt, priorités, objectifs, sens de l'organisation, confiance en soi, accepter ses erreurs ou échecs, bonnes habitudes de travail, estime de soi)	3	4	1	8
Enseignants (secondaire et élémentaire)	2	3	2	7
Communication	4	1	1	6
Période d'adaptation (routines bien établies, s'habituer à changer d'enseignant, avoir plus de devoirs, être plus indépendant)	1	2	2	5
Cours (plus d'information sur les cours, cours sur les stratégies d'apprentissage, davantage de travaux en classe et moins de projets individuels, plus de choix)	1	2	2	5
Vie sociale	1	1	3	5
Préparation (connaissances générales sur le secondaire, bon programme à l'école intermédiaire, préparation en 8 ^e année)	2	2		4
Autres (activités parascolaires, esprit scolaire)		1	3	4

Durant la phase III, nous avons également posé un certain nombre de questions supplémentaires aux parents des élèves de 10^e année. Ces questions portaient sur le Test provincial de compétences linguistiques, les programmes et la réussite scolaire de leur enfant. Quarante-deux pour cent (n = 23) des parents ont répondu que leur enfant avait réalisé le test. Parmi ceux-ci, quinze ont répondu qu'ils avaient le sentiment que leur enfant était prêt à passer le test, et seize ont répondu que le test s'intégrait bien dans le programme de langue anglaise des élèves de 10^e année. Dix-huit des parents (81,8 %) qui ont répondu à la question portant sur le niveau de difficulté du test ont affirmé que leur enfant ne l'avait pas trouvé difficile, et onze autres ont dit que leur enfant ne l'avait pas nécessairement trouvé facile.

Nous avons également demandé aux parents s'ils avaient remarqué des changements dans les notes de leur enfant pendant la transition. Les réponses des parents ont permis d'établir des moyennes pour les trois années : 8^e année = 81,9 % (s = 5,30), 9^e année = 80,2 % (s = 7,53) et 10^e année = 78,7 % (s = 13,9). Les parents qui ont remarqué une baisse des notes expliquent cette tendance par des problèmes sociaux

(pairs et distractions) et des difficultés scolaires (perte d'intérêt et qualité de l'enseignement). Quand à ceux ayant remarqué des notes plus élevées, ils expliquent cette hausse par du personnel scolaire et des camarades de classe qui apportent leur soutien, ce qui favorise un bon climat d'apprentissage.

Analyse textuelle des groupes de discussion et des entrevues

Nous avons procédé à une analyse assistée par ordinateur des éléments lexicaux et syntaxiques des transcriptions mot à mot des groupes de discussion et des entrevues, et ce, pour trois raisons : 1) pour remédier à tout biais qui pourrait ressortir de l'analyse de notre guide de codage des transcriptions mot à mot; 2) pour découvrir tout modèle de pensée important et significatif sur la transition, que l'on pourrait recenser par le caractère commun de l'utilisation des mots; 3) pour étudier les corrélations entre les principales idées concernant la transition telles que présentées pour des populations particulières (jeunes, parents et membres du personnel scolaire) pendant les groupes de discussion.

En premier lieu, ce type d'analyse statistique des données textuelles vise à déterminer les éléments spécifiques à des individus ou à des groupes. En effet, le nombre d'occurrences d'un élément détermine sa spécificité à une entité. Par exemple, un groupe peut être caractérisé par la fréquence à laquelle il utilise un terme ou un groupe de mots. En deuxième lieu, ce type d'analyse statistique des données textuelles peut nous aider à vérifier jusqu'à quel point un lexique a tendance à être corrélé. Pour ce faire, les mots ou les combinaisons de mots sont d'abord analysés, puis regroupés en classes selon leurs ressemblances. Lors de la dernière étape, l'analyse détermine la « distance » entre les observations. Par exemple, si un mot est spécifique à un groupe, la distance entre ce groupe et les autres sera accrue. Parallèlement, si certains mots sont mentionnés ensemble, ils seront éloignés d'autres classes de mots. Des mots comme les prépositions (*à* et *de* en français; *or*, *at* et *of* en anglais) n'appartiennent à aucune classe en particulier; dans un nuage de points, ils se situeraient au centre de la distribution des mots ou des groupes de mots du lexique auxquels ils appartiennent. Si une classe n'a rien en commun avec les autres classes – c'est-à-dire qu'elle ne possède aucun mot en commun avec les autres classes – on dit qu'elle est éloignée des autres. Ainsi, en observant les classifications et les analyses des facteurs (voir les figures plus bas), nous pouvons constater autant la proximité que la distance entre les mots, les classes de mots et les groupes (jeunes, parents et membres du personnel scolaire; région).

Étant donné que l'anglais et le français possèdent des composantes linguistiques différentes et ne peuvent pas être traitées par le même logiciel, nous avons analysé de façon indépendante chacun des ensembles de données recueillies lors des entrevues et des groupes de discussion en français et en anglais. Pour réaliser de telles analyses, nous avons utilisé le programme *Alceste*.

Mentionnons que le programme *Alceste* est un logiciel français (qui intègre des dictionnaires en différentes langues). Pour cette raison, les titres des figures sont générés en français, même si les données sont saisies en anglais. Par exemple, les titres des 4 catégories de la figure 1 sont en français, mais les données elles-mêmes sont en anglais. De même, pour la figure 2, les mots affichés sont en anglais, mais les axes du graphique sont en français.

Dans cette section, nous présenterons d'abord les analyses des entrevues des jeunes des phases I et II, en commençant par les données en anglais, et en poursuivant avec les données en français (aucune entrevue avec les élèves n'a eu lieu pendant la phase III). Dans la deuxième partie de cette section, nous présenterons les analyses des groupes de discussion. Les analyses des phases I, II et III seront exposées séparément, autant pour les données textuelles en anglais que pour les données textuelles en français, puis une comparaison sera effectuée entre les phases. Dans chacune de ces analyses, nous avons demandé à *Alceste* de tenir compte de trois variables : la région où s'est tenu le groupe de discussion; le statut des participants (jeune, membres du personnel scolaire, parent) et le type de famille d'écoles d'où venaient les participants (complexe ou de complexité moindre). Dans la troisième partie de cette section, afin d'avoir une vue d'ensemble des données, nous présenterons deux grandes analyses : l'une pour les données en anglais et l'autre pour les données en français. Dans ces analyses, la « phase » devient une variable, au même titre que la « région », le « statut » ou la « famille d'écoles ». La phase est utilisée comme variable afin de déterminer l'influence du temps sur les résultats. En produisant toutes ces analyses, nous nous assurons d'examiner chaque phase de façon individuelle, afin de ne pas passer outre certaines caractéristiques importantes propres aux différentes phases. Toutefois, nous sommes également en mesure de présenter une vue d'ensemble des données, et pouvons de ce fait repérer les liens entre les analyses spécifiques et l'analyse générale, le cas échéant. Finalement, avec l'aide du programme *Lexico*, nous avons relevé certaines différences de vocabulaire dignes de mention qui sont ressorties des transcriptions.

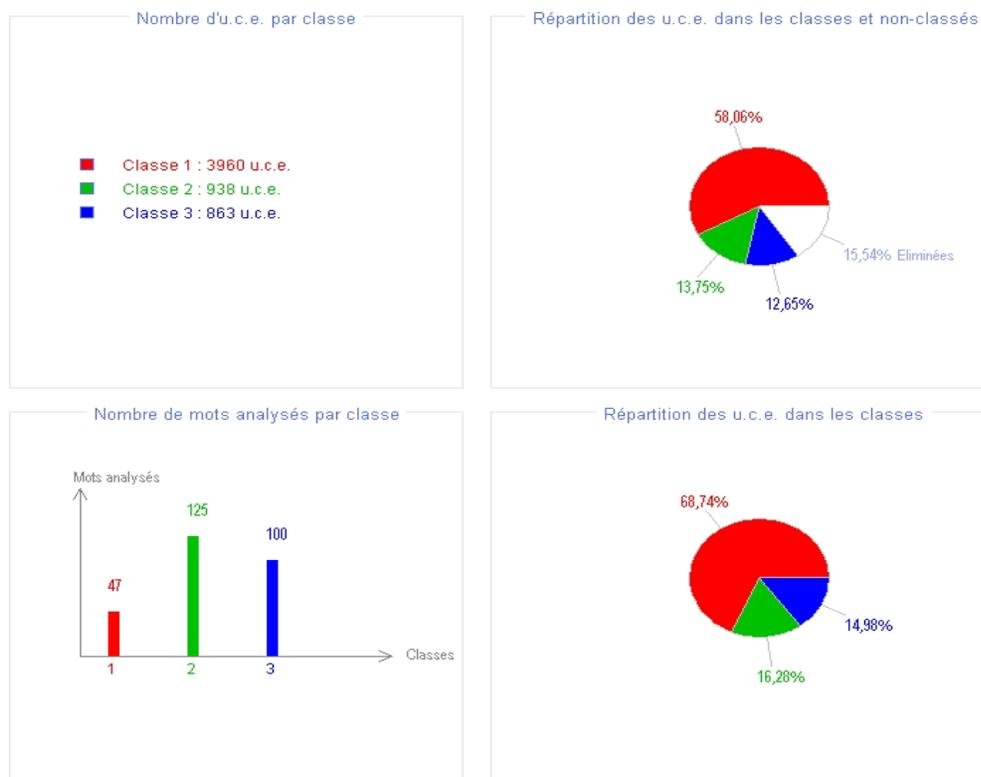
1 Entrevues avec les jeunes

1.1 Entrevues en anglais

1.1.1 Entrevues en anglais : phase I

Dans la phase I, les 43 entrevues avec les jeunes qui se sont déroulées en anglais ont généré 934 pages de transcription. De ces 934 pages, *Alceste* a repéré 327 721 formes, qui ont ensuite été réduites à 5 364 formes distinctes. Trois classes ont été créées, et seulement 15,54 % du corpus initial a été laissé de côté lors de l'analyse (voir figure 1).

Figure 1 : Taille des classes analysées pour les entrevues en anglais de la phase I (Alceste)

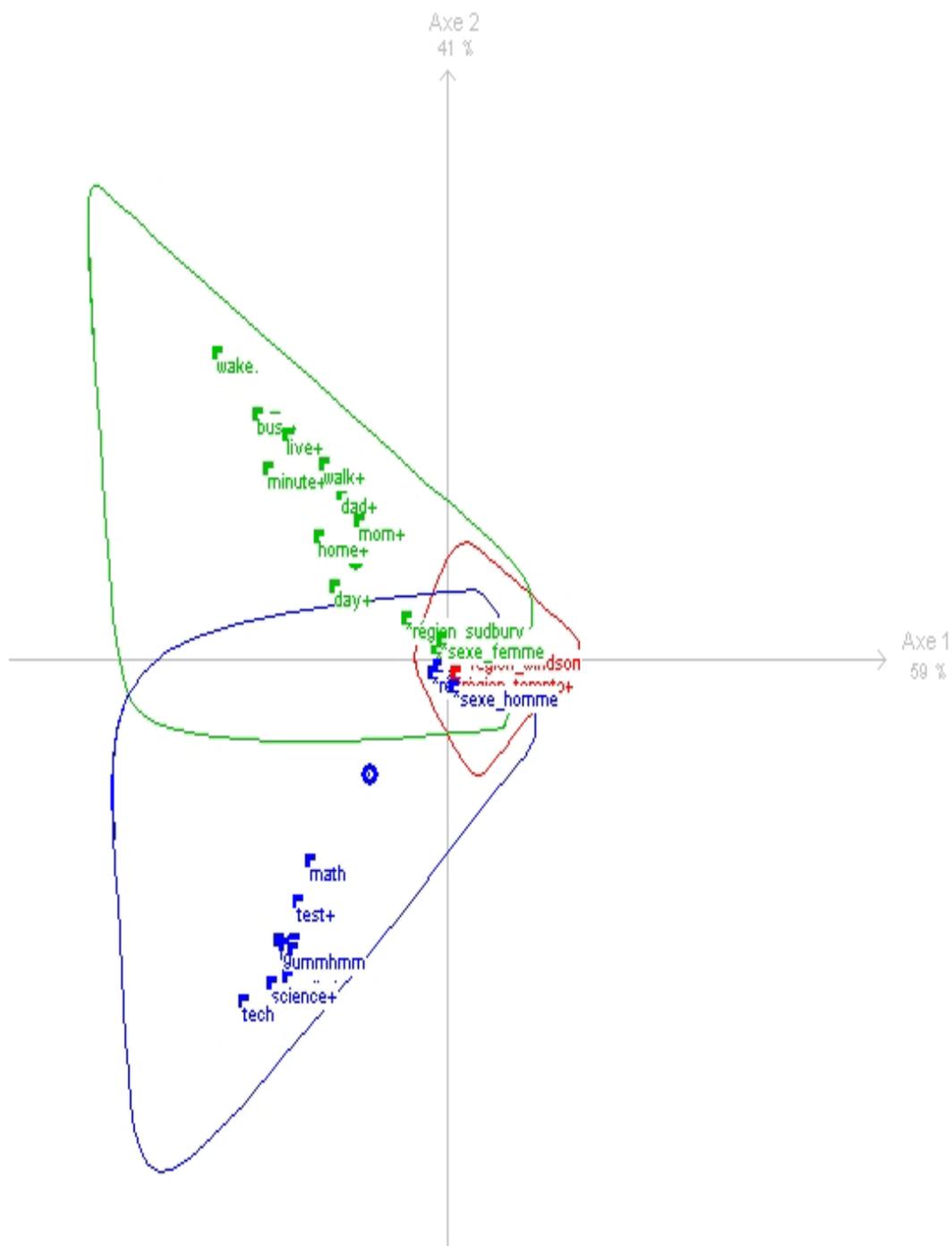


La classe 1 est vaste : elle représente 58,06 % du corpus original, ou 68,74 % de la partie analysable. Comme le vocabulaire de cette classe est assez restreint, elle a été plus facile à définir. Elle regroupe des termes qui associent la transition vers l'école secondaire avec les relations sociales, en particulier avec les amitiés : *people+* (162), *feel* (140), *talk+* (140), *say* (110), *friend+* (95), *new+* (74), *kid+* (68) et *group+* (58). La classe 2 est quant à elle composée de mots comme *dad+* (233), *mom+* (232), *day+* (206), *home+* (179), *live+* (176), *bus* (165), *walk+* (163) et *house+* (102). Les termes de cette classe représentent 13,75 % de l'ensemble des données, et font référence à des préoccupations du quotidien et à des sentiments en lien avec la famille. La classe 3 représente 12,65 % du corpus original, et les mots qu'elle contient se rapportent à l'école : *French* (342), *math* (320), *English* (292), *science+* (290), *geography* (234), *test+* (233), *art+* (196), *classes* (122) et *subject+* (119).

Les trois classes qui sont ressorties des entrevues avec les jeunes de la phase I qui se sont déroulées en anglais possèdent une zone d'intersection très dense (voir figure 2). Toutefois, nous avons remarqué que les classes 2 et 3 étaient indépendantes. Nous pouvons donc dire que, malgré la forte densité du discours sur les relations sociales et malgré le fait que ce discours soit une entité indépendante, il est tout de même lié au discours sur la famille et à celui sur l'école. D'un autre côté, il serait prudent de dire que les questions d'ordre familial ne peuvent pas être réduites à des questions relatives à l'amitié ou à l'école. En outre, même si l'école et l'amitié ont beaucoup en commun, elles occupent néanmoins une place distincte dans les discussions.

Figure 2 : Analyse des facteurs de correspondance des entrevues en anglais de la phase I (Alceste) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes

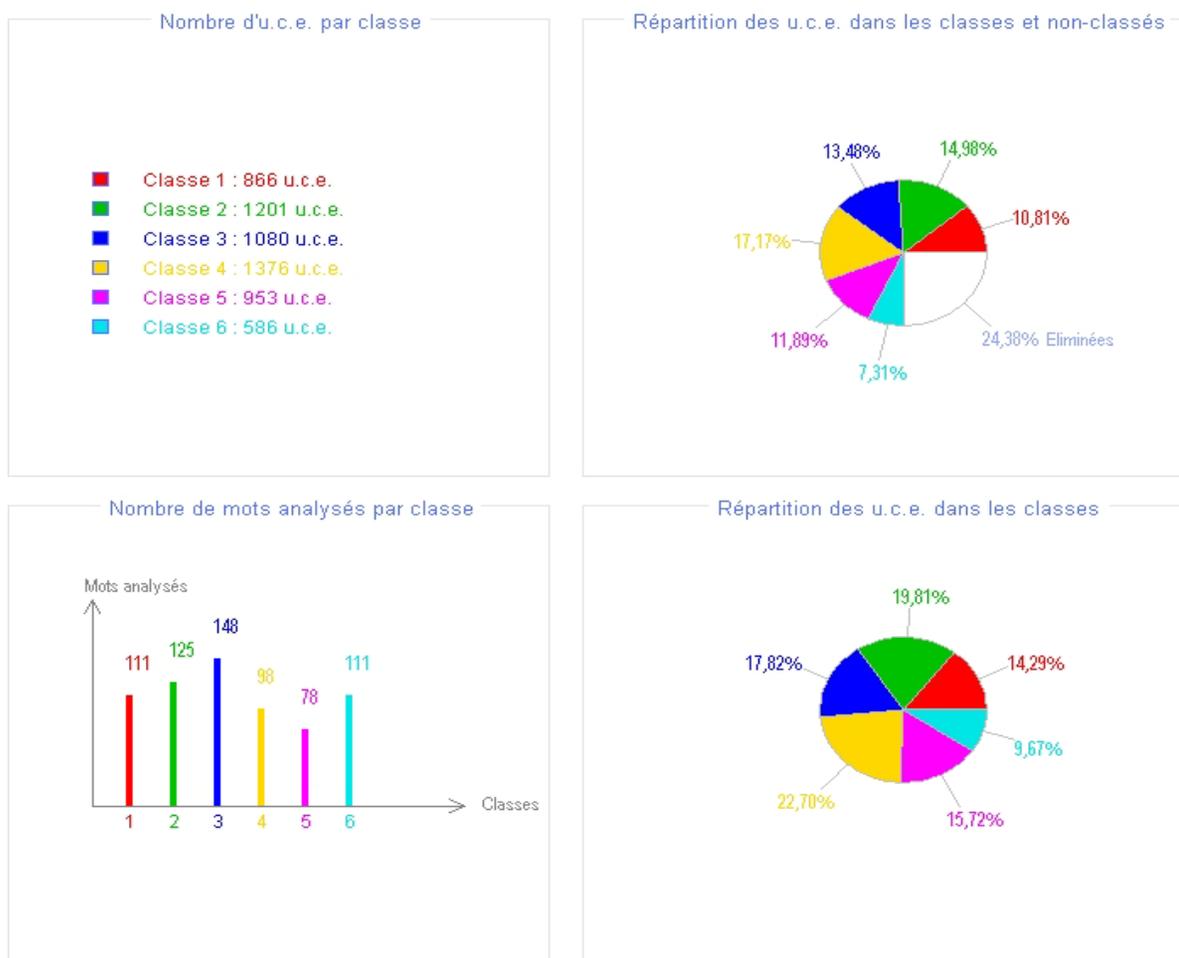
N.B. : Les variables ont été définies en français, ce pourquoi elles sont présentées en français.



1.1.2 Entrevues en anglais : phase II

L'analyse des 61 entrevues avec les jeunes de la phase II qui se sont déroulées en anglais a pris en considération 76 % du document épuré, qui lui-même comportait 1 818 pages et 578 766 mots. Six classes sont ressorties du processus de classification (voir figure 3).

Figure 3 : Taille des classes analysées pour les entrevues en anglais de la phase II (Alceste)

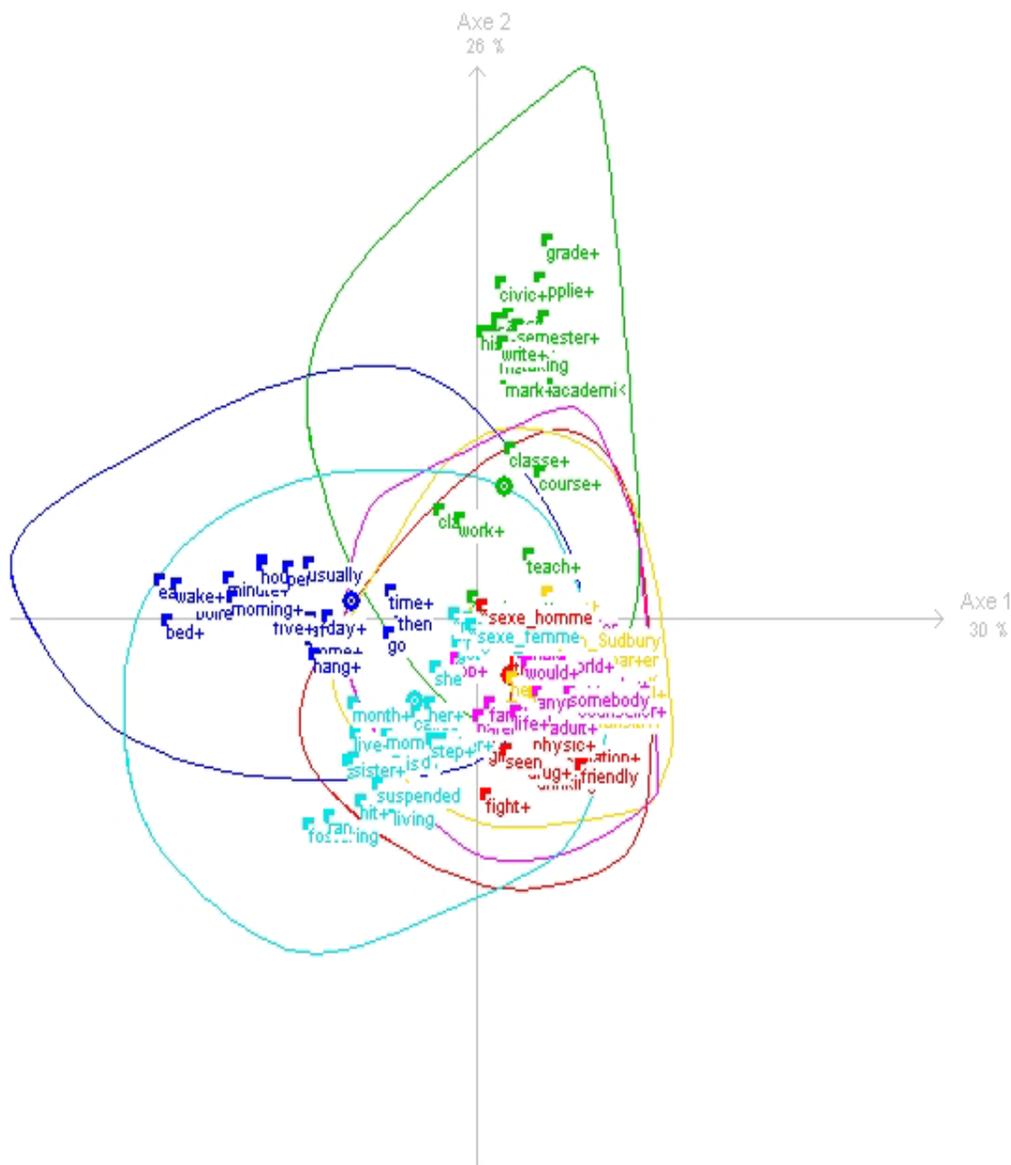


La classe 1 (10,81 %) porte sur des préoccupations en lien avec des problèmes et des comportements négatifs à l'école. On y retrouve des mots tels que *drug* (222), *fight+* (208), *people* (190), *bullying* (133) et *pressure* (130). La classe 2 (14,98 %) fait référence à l'école et à l'éducation, notamment aux programmes d'études et aux exigences scolaires auxquelles les élèves doivent se plier. Les mots qui reviennent le plus souvent sont *math* (571), *science* (509), *taking* (500), *test* (369), *mark* (248), *exam* (193) et *write* (192). La classe 3 (13,48 %) représente les mots que l'on entend dans une discussion courante à l'école, par exemple *day* (624), *lunch* (607), *go* (461), *eat* (451), *home* (380) et *usually* (351). La classe 4 (17,17 %) est quant à elle

composée de deux groupes sémantiques différents, tous deux liés à l'école. Le premier regroupe des mots associés à une évaluation rétrospective, tels que *were* (534), *did* (442), *elementary* (355), *was* (269) et *eight* (267), et le second des mots décrivant la situation actuelle, comme *grade* (619), *high+* (505), *nine* (483) et *school+* (448). La classe 5 (11,89 %) regroupe des mots qui servent à décrire comment et quand on peut apporter son soutien ou donner des conseils dans la vie. On y retrouve des mots comme *help* (903), *could* (407), *life* (379), *guidance* (335), *important* (322), *anything* (292) et *make* (247). La dernière classe (7,31 %) est liée à la famille et aux autres; les mots utilisés sont entre autres *mom* (566), *dad* (413), *she* (400), *him* (339), *sister* (321), *her* (290), *he* (274), *my* (244), *his* (236) et *house* (220).

L'analyse a permis de séparer les données des entrevues en anglais en divers ensembles d'information, tout en faisant ressortir clairement les nombreuses connexions qu'il existe entre ceux-ci (voir figure 4). Par exemple, différents ensembles d'information sur l'école ont été créés, mais ils sont tous interreliés. De plus, il y avait un lien entre l'information concernant l'école et l'information concernant la famille, le comportement ou encore une journée typique d'école. L'analyse a par conséquent confirmé la complexité et les interconnexions inhérentes au processus de transition, comme il avait été discuté par les jeunes lors des entrevues en anglais. Ces tensions et ces interconnexions sont abordées plus loin, dans la section sur les analyses des entrevues réalisées avec le programme NVivo. Les données d'entrevue peuvent aussi être divisées en sujets de discussion liés à l'*être* et au *devenir*. Les classes 1, 2, 3 et 6 décrivent les expériences d'*être dans le présent*, et les autres classes se rapportent aux questions relatives à *devenir une nouvelle personne* (le passé, le présent et le futur).

Figure 4 : Analyse des facteurs de correspondance des entrevues en anglais de la phase II (Alceste) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes



1.1.3 Entrevues en anglais : comparaison entre les phases I et II

Lors des entrevues en anglais de la phase I, l'information était moins perceptible, ce qui explique pourquoi nous n'avons repéré que trois classes de données comparativement à six dans la phase II. De plus, le plan cartésien révèle une sémantique plus autonome. Même en présence de classes nettement distinctes, 85 % de l'information a pu être intégrée à l'analyse. Plus nous approfondissons nos recherches sur la transition, plus nos discussions sur les processus complexes s'entrecroisent. Cela laisse supposer que le fait de vivre la transition rend les idées et les discussions de la phase II plus éclairées. De plus, les données de la phase II

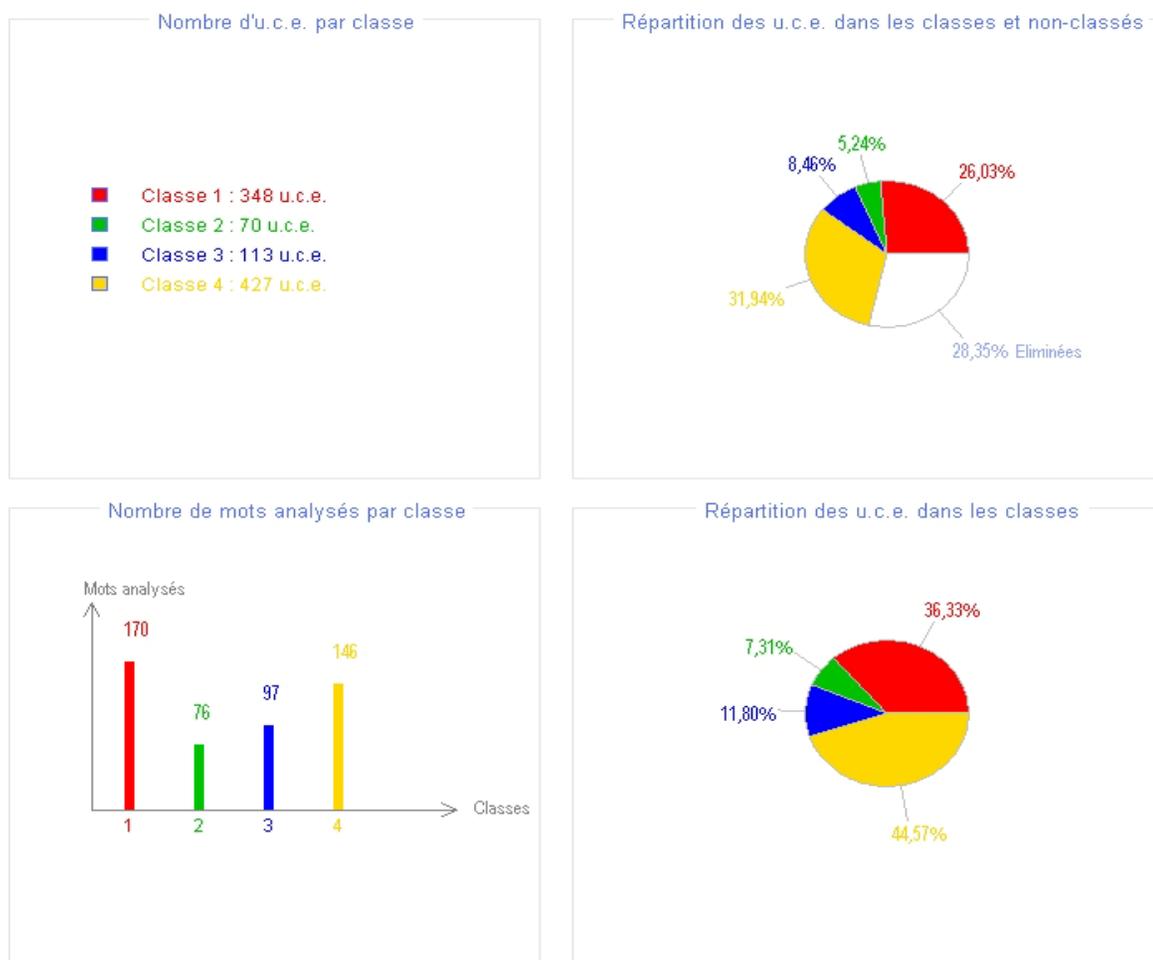
montrent des catégorisations et des tensions dans les discussions relatives à la transition portant sur l'*être* et le *devenir*. Ces points, de même que l'aspect du *devenir*, seront abordés plus en détails dans l'analyse thématique effectuée à l'aide de NVivo.

1.2 Entrevues en français

1.2.1 Entrevues en français : phase I

Neuf entrevues avec des élèves ont été réalisées en français. La transcription totalise 157 pages. *Alceste* a défini 54 966 formes, qui peuvent être réduites à 2 668 formes distinctes. L'analyse des entrevues en français a révélé l'existence de quatre classes, et 28,35 % de l'information initiale a été omise (voir figure 5).

Figure 5 : Taille des classes analysées pour les entrevues en français de la phase I (*Alceste*)



La classe I regroupe 26,03 % des ensembles de données et 36,33 % de tout le matériel traité. Elle est fortement associée à Toronto (341) et aux familles d'écoles complexes (160). Le vocabulaire est plus représentatif des filles (21) que des garçons.

Son lexique est composé des termes suivants : exemple+ (34), vrai+ (31), influence+ (27), autre+ (25), français (23), pression+ (20), important+ (19) et académique+ (18). Il est le reflet de pensées liées à de mauvaises influences, à l'importance de conserver la dimension scolaire de l'école et aux pressions extérieures nuisibles. Le vocabulaire de la classe 2 est surtout lié à la famille : parent+ (146), sœur+ (89), frère+ (64), mère (55) et famille+ (52), mais se compose aussi de termes comme contributeur (299), aide (95) et transition (128). La classe 2 représente seulement 5,24 % du corpus original et 7,31 % de la partie analysée. Quant à la classe 3, elle représente 8,46 % des ensembles de données et 11,80 % du matériel traité. Le dénominateur commun est l'école. Son vocabulaire est formé de mots comme traitent (122), enseignent (106), salle+ (83), matière+ (76) et enseignant+ (65). Cette classe contient plusieurs énoncés décrivant, d'une part, l'exaspération des élèves qui disent se faire traiter comme des « bébés » par les enseignants, et d'autre part, leur désir de passer à l'école secondaire pour se soustraire à cette dévalorisation. La classe 4 est étendue, représentant 31,94 % de l'ensemble du corpus et 44,57 % de la partie analysée. Elle provient principalement des régions de Moonbeam et Hearst (108) et des familles d'écoles de complexité moindre (103), et on dénote également une corrélation avec Ottawa (46). Elle porte sur les préoccupations de la vie courante et sur la recherche du plaisir, avec des mots tels que petit+ (37), dîner+ (30), bien+ (28), temps (26), heure+ (25), fun (24), devoir+ (18) et rire+ (18).

Ici aussi, comme dans les autres analyses, le discours est étroitement tissé autour d'un même noyau. Dans le cas présent, ce noyau est formé des deux classes les plus étendues, qui sont aussi les classes les plus restrictives. À la base du discours sur la transition vers l'école secondaire, on retrouve les discussions sur les influences possibles et sur les préoccupations quotidiennes associées au besoin d'avoir du plaisir. Bien qu'il n'y ait pas d'aliénation, les discussions portant sur la famille et l'école sont liées à ces affirmations (voir figure 6).

Figure 6 : Analyse des facteurs de correspondance des entrevues en français de la phase I (Alceste) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes



1.2.2 Entrevues en français : phase II

L'analyse des 16 entrevues avec les jeunes de la phase II réalisées en français a utilisé 69 % de l'ensemble du document épuré, contenant 117 287 mots pouvant être

réduits à 4 298 formes distinctes. Trois classes sont ressorties du processus de classification, l'une d'elles englobant presque 40 % de l'information (voir figure 7).

Figure 7 : Taille des classes analysées pour les entrevues en français de la phase II (Alceste)

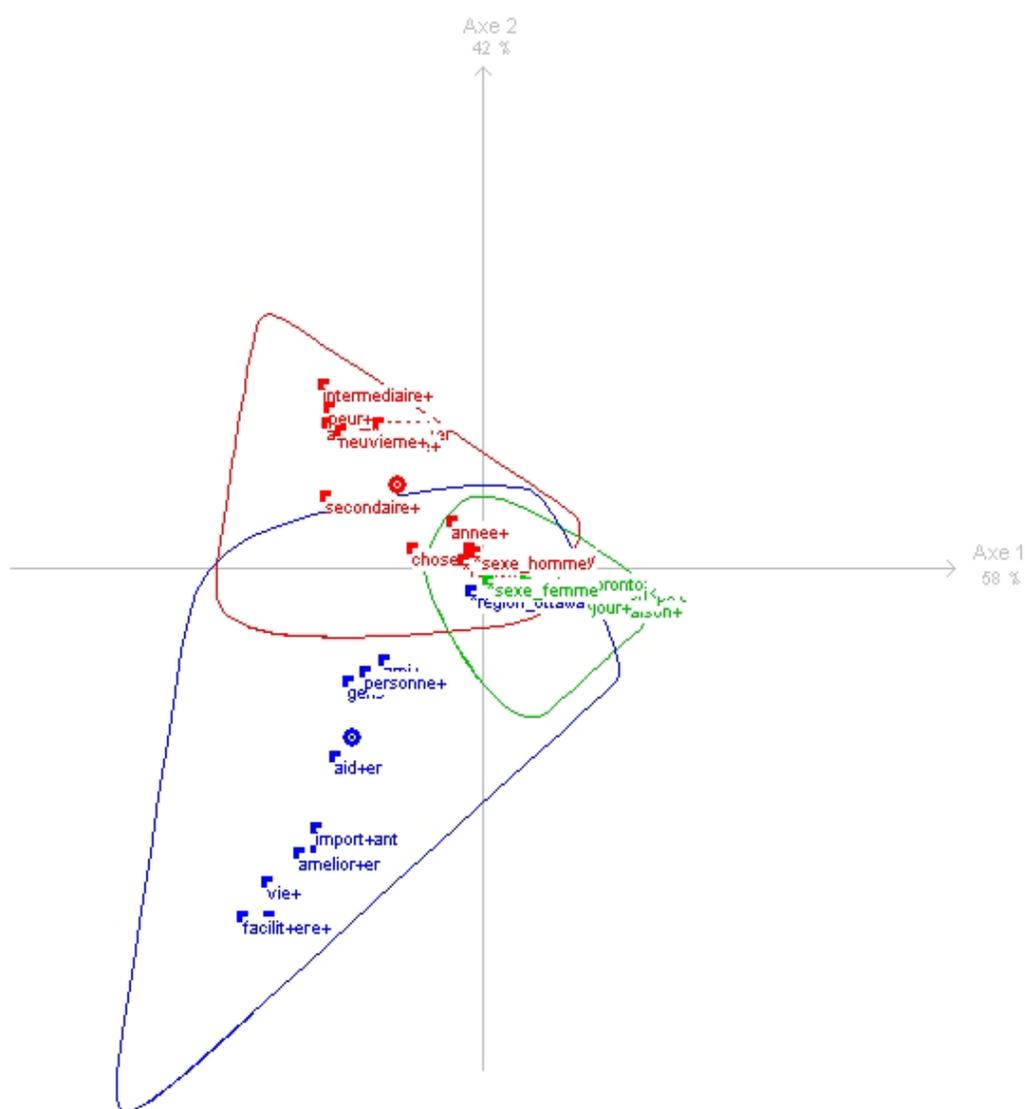


La classe 1 (21,85 %) est liée à la transition, et on y retrouve des mots tels que secondaire (268), neuvieme (166), huitieme (72), preparer (66), peur (65), intermediaire (60), experience (59), negatif (56), positif (55), elementaire (54) et changement (47). Nous pouvons déduire de ce vocabulaire que nous nous situons vraiment au cœur du processus de transition : les jeunes parlent de la préparation, des changements, des peurs. La classe 2 (39,20 %) est beaucoup plus vaste et diversifiée que les deux autres du point de vue sémantique. Elle est majoritairement associée à la RGT. Dans cette classe, aucun thème en particulier ne se démarque : plusieurs mots font référence à l'école, mais pas de façon à pouvoir en extraire une catégorie sémantique précise. Cette classe est composée de mots comme science (62), heure (54), math (45), temps (45), maison (43), devoir (43), theorie (38), semaine (30), anglais (28), français (27) et cours (26). Elle présente un mélange de thèmes concernant l'école et d'autres aspects de la vie scolaire. La classe 3 (8,37 %), beaucoup plus modeste que les deux autres, se rapporte à la vie, plus précisément au monde et à l'environnement propres aux jeunes. En fait, le mot « vie », qui arrive au premier rang, possède le khi carré le plus élevé (575) de l'ensemble de la

classification. Parmi les mots faisant partie de cette classe, mentionnons : important (262), famille (227), aider (180), ami (134), faciliter (131), améliorer (119), personne (96), gens (66), agréable (58) et souhait (50). Le vocabulaire reflète des préoccupations de la vie des jeunes : il fait référence aux gens qui en font partie, aux éléments significatifs et aux aspirations.

L'analyse a permis de dégager trois classes à partir des ensembles de données des entrevues en français. Bien que distincts, ces ensembles possèdent des caractéristiques communes, comme en témoignent leurs intersections sur la figure 8. Mais plus encore que ce qui les rapproche, est mis en évidence ce qui les distingue. La classe 1 est relativement autonome, tandis qu'il en va tout autrement pour la classe 2. La classe 3, quant à elle, est nettement distincte et indépendante des deux autres. Si l'on regarde de près le vocabulaire de chaque classe, l'autonomie évidente de la classe 3 n'est peut-être pas si surprenante. En effet, les termes de la classe 1 font surtout référence à la transition, ceux de la classe 2 à une multitude de thèmes dont la plupart sont liés d'une façon ou d'une autre à l'école, et ceux de la classe 3 font référence à la vie personnelle des jeunes. Il est donc logique que la classe 2 soit davantage liée aux deux autres, et que la classe 3 soit plus indépendante (voir figure 8).

Figure 8 : Analyse des facteurs de correspondance des entrevues en français de la phase II (Alceste) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes



1.2.3 Entrevues en français : comparaison entre les phases I et II

En comparant les analyses des entrevues des phases I et II, ce qui saute d'abord aux yeux est que plusieurs thèmes reviennent dans les deux phases. Dans la phase I, les analyses ont fait ressortir quatre classes. La première, plutôt diversifiée, traite des pensées liées aux mauvaises influences, à l'importance de conserver la dimension scolaire et aux pressions extérieures nuisibles. La deuxième est composée de mots ayant principalement trait à la famille, et la troisième regroupe des termes relatifs à l'école. Finalement, la quatrième porte sur les préoccupations de la vie courante et la recherche du plaisir. Dans la phase II, trois classes ont été mises en lumière : la première est liée à la transition, la deuxième, plus diversifiée, porte sur plusieurs aspects différents que l'on pourrait peut-être davantage associer à l'école, et la dernière se rapporte à la vie, au monde et à l'environnement propres aux jeunes.

Dans les deux phases, le vocabulaire employé par les jeunes reflète des préoccupations en lien avec la famille, l'école et le quotidien. Dans la phase II, les mauvaises influences et les pressions extérieures nuisibles ne font plus partie des principales préoccupations des élèves. En passant à l'école secondaire, les jeunes réfléchissent encore à l'école et à leur vie personnelle, mais ils discutent également des changements qui s'opèrent dans leur vie, et au fur et à mesure que ces changements surviennent, les peurs qui y sont associées s'estompent et font de moins en moins partie de leurs observations, de leur sémantique.

1.3 Conclusion des entrevues

Les deux analyses des séries d'entrevues révèlent qu'en général, les anglophones et les francophones partagent des préoccupations semblables, bien que les jeunes ne les aient pas exprimées exactement de la même façon au cours des discussions. Nous avons remarqué que peu importe la façon utilisée pour exprimer ces préoccupations, les questions de l'école, de la famille et des attentes de la vie dominent. Tous s'entendent sur l'importance des amis. La transition est un rite de passage très important dans la vie des élèves, tant anglophones que francophones, et l'importance de ce rite décuple la portée des expériences et des émotions qu'ils vivent pendant celui-ci.

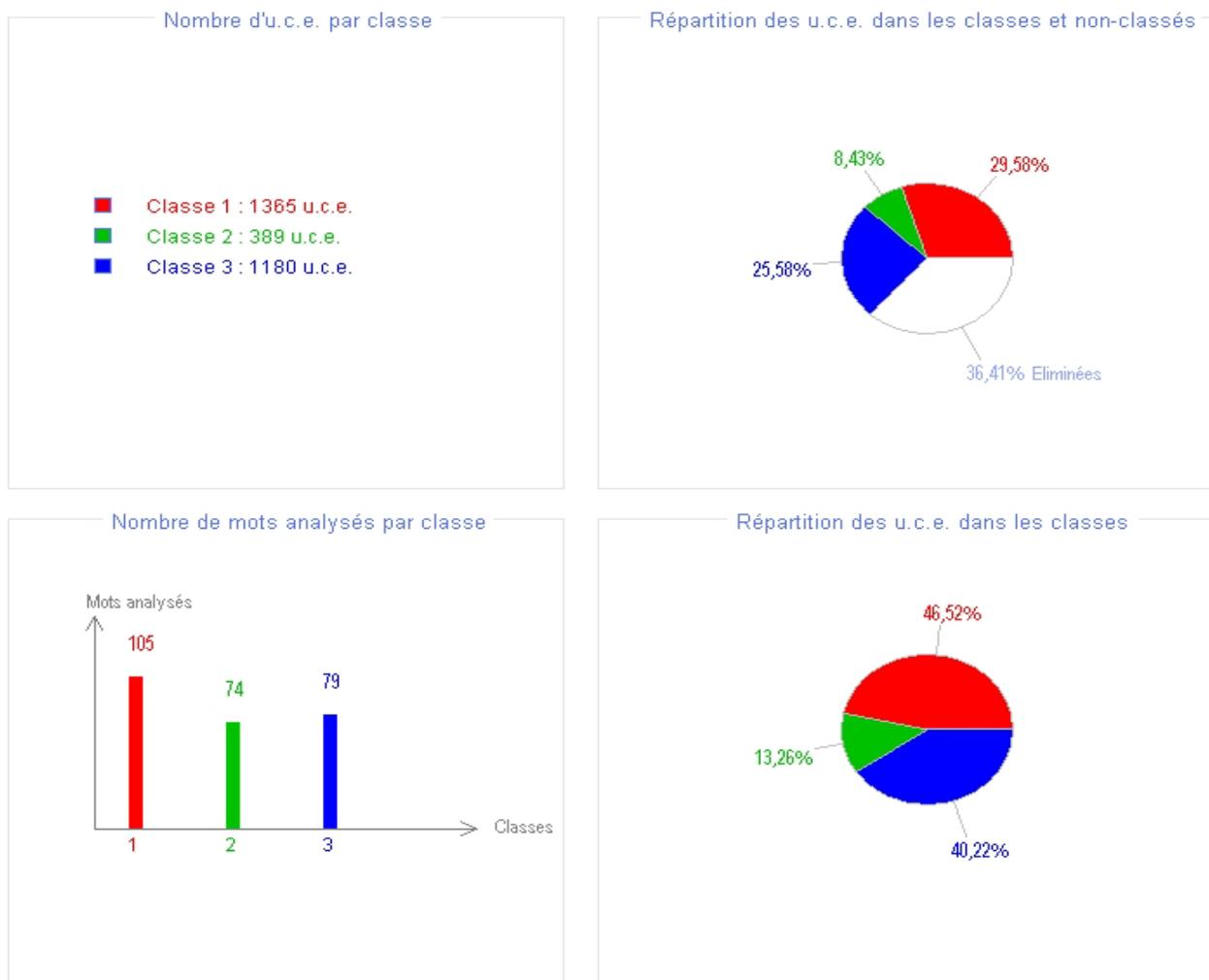
2. Groupes de discussion

2.1 Groupes de discussion en anglais

2.1.1 Groupes de discussion en anglais : phase I

Dans la phase I, les groupes de discussion en anglais auxquels ont participé les jeunes, les parents et les membres du personnel scolaire ont généré un document de 520 pages, comportant 206 614 formes, dont 4 835 formes étaient distinctes. L'analyse a tenu compte de 63,59 % de l'information disponible, et a rejeté la balance de 36,41 %. Trois classes ont été créées à la suite de l'analyse (voir figure 9).

Figure 9 : Taille des classes analysées pour les groupes de discussion en anglais de la phase I (Alceste)

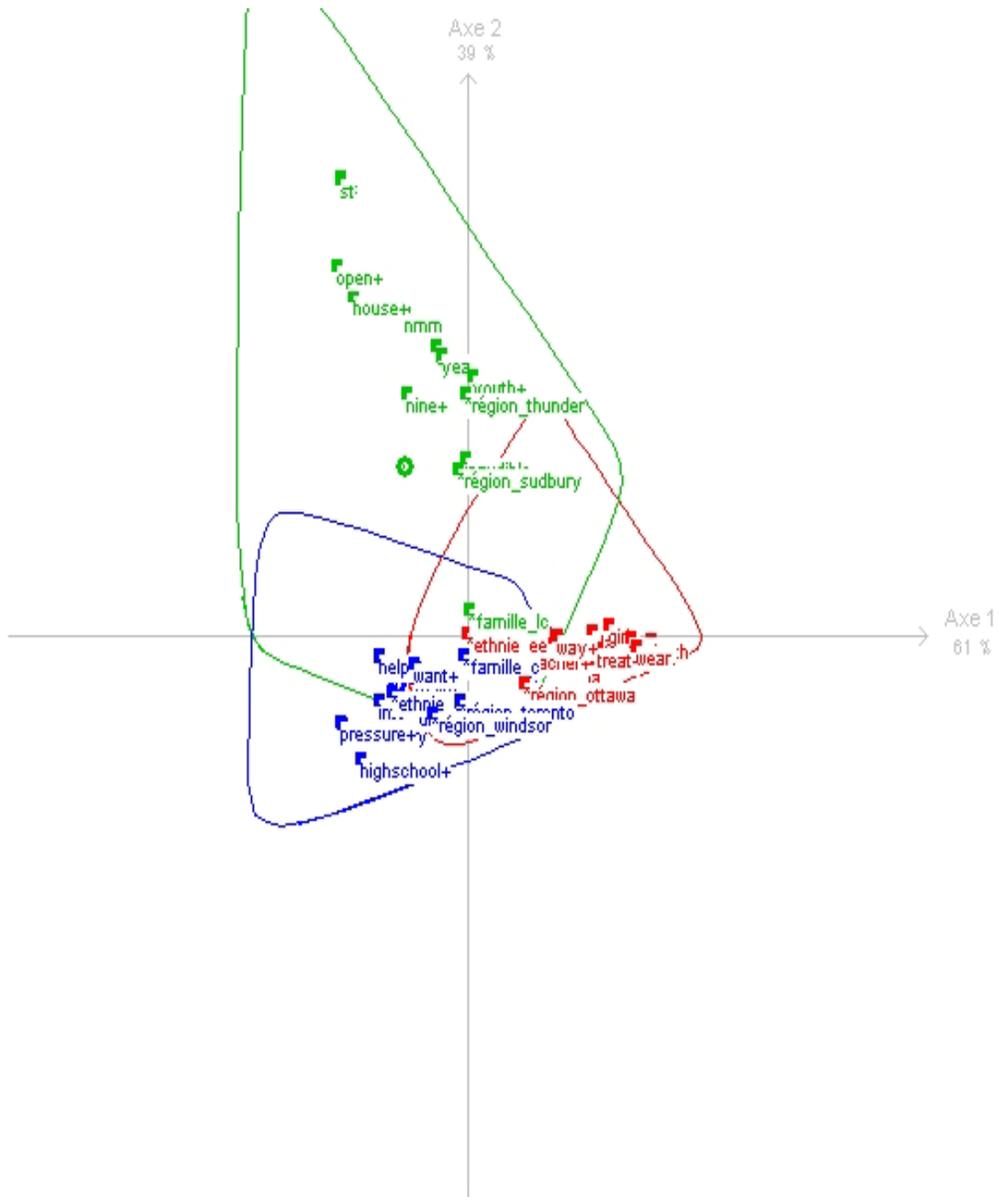


La classe 1 représente 29,58 % des éléments du corpus (46,52 % du matériel traité) et fait référence à des préoccupations concernant l'école : *class* (140), *test+* (109), *teacher+* (78), *math* (67), *learn* (44), la façon dont les élèves sont traités (*treat+* [57]) et le code vestimentaire (*wear* [45]). La classe 2 représente 8,43 % du corpus (13,26 % de l'information traitée) et est principalement caractéristique de Thunder Bay (257) et de Sudbury (452). Elle est liée à des sujets tels que le transport scolaire (*bus* [66]), les écoles catholiques (*catholic* [77]) et la maison (*house+* [107]). La classe 3 représente 25,58 % de l'information disponible (40,22 % des données analysées) et relève principalement de la RGT (186). Cette classe regroupe le vocabulaire suivant : *school+* (348), *elementary* (119), *friend+* (82), *pressure+* (68), *parent+* (62), *transition+* (62), *move+* (55) et *help+* (75).

Même si les énoncés de ces classes sont parfois associés à des régions spécifiques, leur portée demeure assez grande. La figure 10 montre clairement que l'on peut très

bien généraliser les énoncés de la classe 3 concernant les amis, la pression et la transition, même s'ils sont associés à Toronto. La classe la plus étendue est la deuxième et, paradoxalement, elle est aussi la plus petite classe en ce qui a trait au discours analysé (13,26 %). Cela signifie qu'il existe un grand écart entre les termes définissant le contenu de la classe. Ainsi, lorsque les élèves anglophones de la phase 1 ont abordé le thème de la transition dans les groupes de discussion, il ont discuté des points suivants : 1) des exigences de scolarité en relation avec l'évaluation, l'apprentissage et les règlements; 2) du système scolaire et des relations avec leurs amis ou parents; 3) des questions en lien avec le transport scolaire, comme des distances plus grandes, des changements dans le mode de transport, par exemple des parcours plus longs en autobus ou encore le fait de devoir se rendre à l'école en métro (voir figure 10).

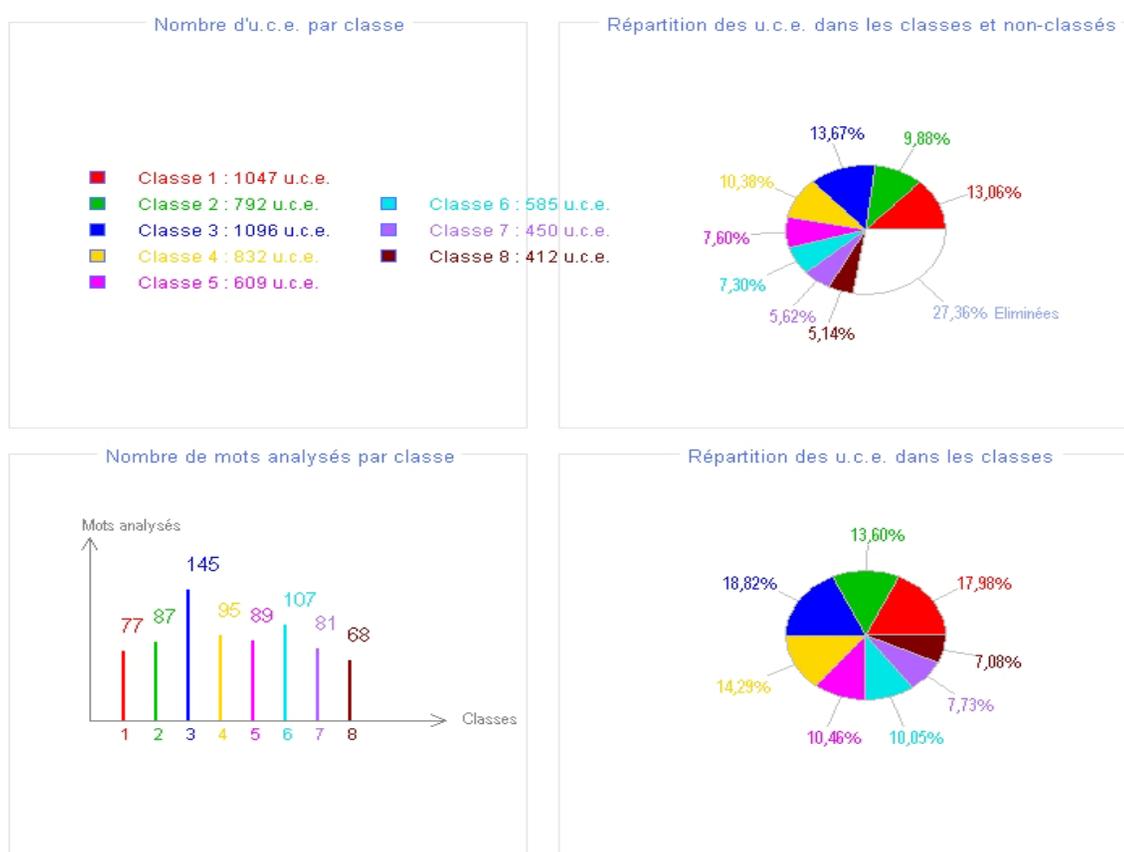
Figure 10 : Analyse des facteurs de correspondance des groupes de discussion en anglais de la phase I (Alceste) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes



2.1.2 Groupes de discussion en anglais : phase II

L'analyse a tenu compte de 73 % de l'ensemble des données recueillies lors des groupes de discussion (seulement 27 % n'ont pas été utilisées dans la classification). Ce pourcentage est plutôt significatif compte tenu que le document des groupes de discussion en anglais contenait 459 670 mots et 1 285 pages de texte. L'analyse a généré huit classes (voir figure 11).

Figure 11 : Taille des classes analysées pour les groupes de discussion en anglais de la phase II (Alceste)

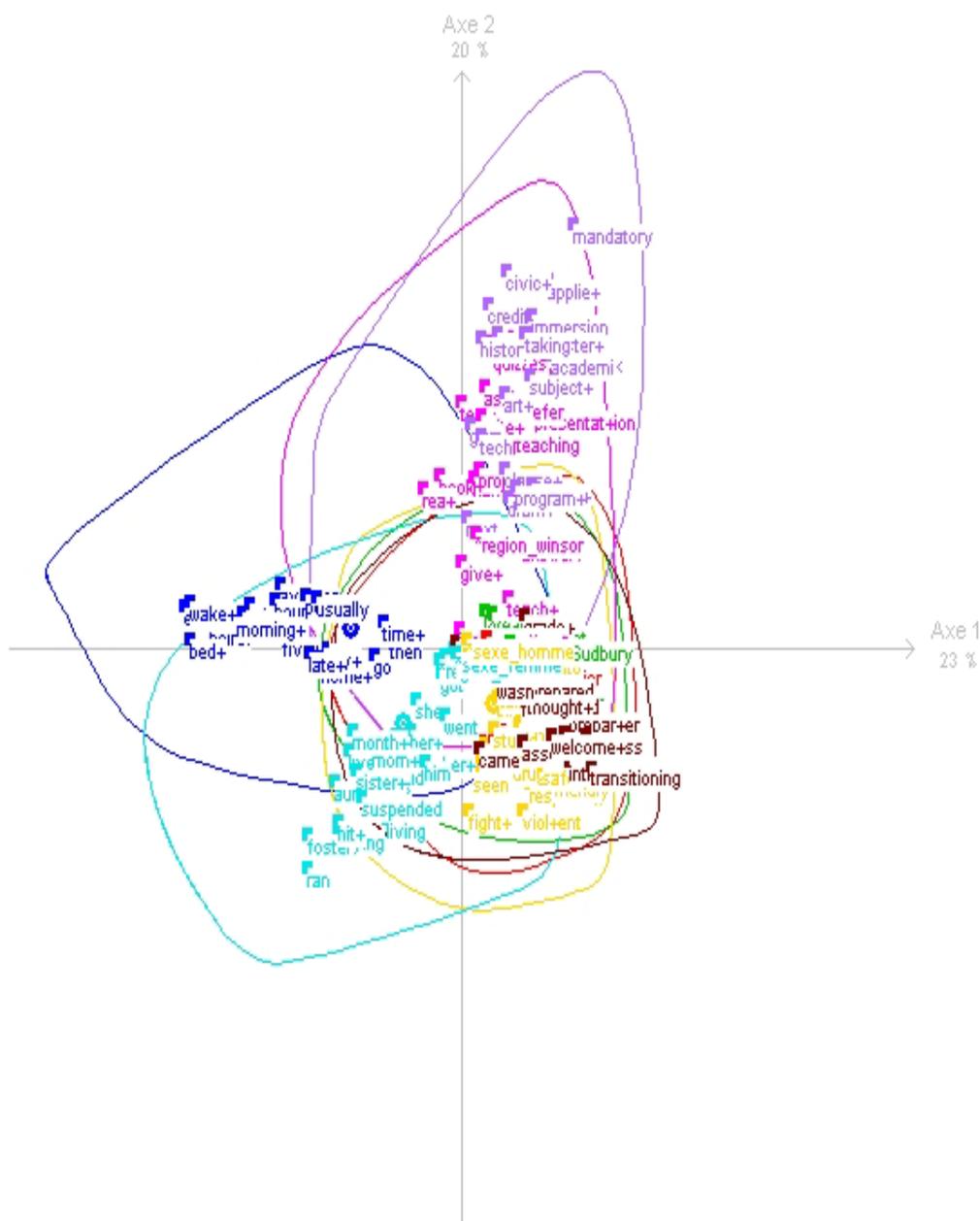


La classe 1 (13,06 %) regroupe les discussions portant sur l'aide apportée dans la vie personnelle, le soutien et l'orientation lors de la transition, ainsi que sur les efforts déployés afin d'atteindre ses objectifs de façon active. La valeur des khis carrés est élevée pour les mots tels que *help* (819), *could* (504), *life* (338), *important* (330), *make* (323) et *guidance* (277). Dans la classe 1, les jeunes, les membres du personnel scolaire et les parents ont discuté de l'importance du soutien et de l'orientation lors de la transition. La classe 2 (9,88 %) fait référence au temps, à la séquence ou à l'évolution pendant le passage à l'école secondaire. Des liens avec d'autres types de renseignements ont été établis, en particulier avec la notion du *devenir*, ainsi, la progression dans le temps consiste à « être quelque chose de nouveau ou à devenir

un être nouveau », à se sentir plus vieux ou à devenir plus vieux, à se sentir une meilleure ou une moins bonne personne ou à devenir une meilleure ou une moins bonne personne, etc. La valeur des khis carrés est plus élevée pour des mots comme *year* (511), *finish* (229), *grade+* (206), *high* (184), *new* (179) *different* (167), *best* (145) *worst* (139), *old+* (62) et *feel* (60). La classe 3 (13,67 %) regroupe des mots en lien avec l'*être*, comme le déroulement d'un jour d'école normal et la planification d'une journée ordinaire. Par exemple, les mots suivants ont été fréquemment mentionnés : *day* (607), *lunch* (585), *morning* (341), *minute* (303) et *wake* (283). La classe 4 (10,36 %) est formée de mots portant sur des comportements et relations problématiques avec des gens rencontrés à l'école, par exemple *people* (211), *fight* (201), *drug* (123), *bullying* (83), *friendly* (83) et *pressure* (82). La classe 5 (7,60 %) se rapporte aux discussions sur les activités de la vie courante, les travaux effectués en classe, les évaluations et la pédagogie. Par exemple, font partie de cette classe les mots *assign+* (808), *test+* (689), *grade+* (378) et *quizzes* (332). En ce qui concerne la classe 6 (7,30 %), elle est composée de vocabulaire surtout lié à l'appartenance familiale, comme *mom* (571), *dad* (379), *sister* (286), *house* (207) et *brother* (158). La classe 7 (5,69 %) fait référence aux cours et aux programmes d'études à l'école secondaire; l'ensemble de mots dominant comprend *taking* (1 167), *applied* (850), *semester* (794) et *academic* (743), et un autre ensemble d'importance porte sur les matières ou les cours au moyen de mots comme *English* (629), *math* (535), *science* (480) et *history* (381). La dernière classe de données des groupes de discussion en anglais de la phase II fait référence à des éléments relatifs au passé et à l'évaluation de la transition. Cette classe regroupe des mots comme *did* (1074), *useful* (845), *prepare* (618), *found* (536), *welcome* (417), *helpful* (358), *transition* (302) et *was* (293).

L'analyse a donc généré huit classes, ce qui signifie qu'*Alceste* a été en mesure de repérer huit ensembles d'information interreliée et facile à conceptualiser. Toutefois, ces classes ne sont pas complètement dissociables; elles se chevauchent et possèdent toutes des intersections communes (voir figure 12). Ainsi, le besoin d'aide des élèves dépend des améliorations apportées au programme éducatif ou au curriculum et des relations familiales. Comme les jeunes sont maintenant rendus à l'école secondaire, la vision qu'ils ont de leur nouveau milieu est plus réaliste, et leurs discussions sur la transition sont plus éloquentes. On peut considérer que les classes sont associées aux discussions et aux tensions entourant l'*être* et le *devenir*. Ainsi, les classes 1, 3 et 8 sont liées au *devenir* et au cheminement lors de la transition, tandis que les autres classes sont liées aux discussions descriptives en lien avec *être* dans le présent à l'école et à la maison (voir figure 12).

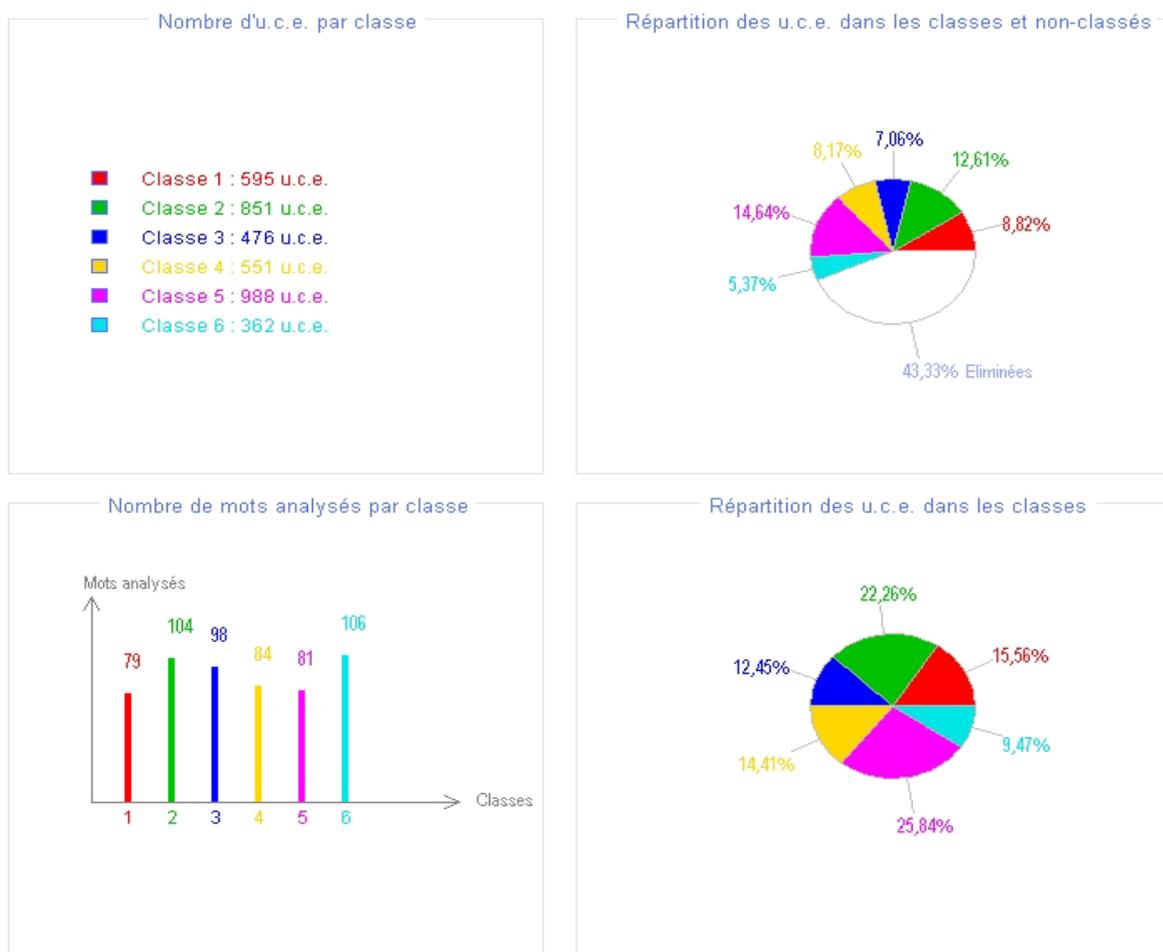
Figure 12 : Analyse des facteurs de correspondance des groupes de discussion en anglais de la phase II (*Alceste*) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes



2.1.3 Groupes de discussion en anglais : phase III

Dans la phase III, les 23 groupes de discussion en anglais ont donné lieu à 815 pages de transcription. *Alceste* a repéré 309 547 formes, qui ont été réduites à 6 615 formes distinctes. Bien que seulement 57 % du document original ait été retenu, l'analyse a généré pas moins de six classes différentes (voir figure 13).

Figure 13. Taille des classes analysées pour les groupes de discussion en anglais de la phase III (Alceste)

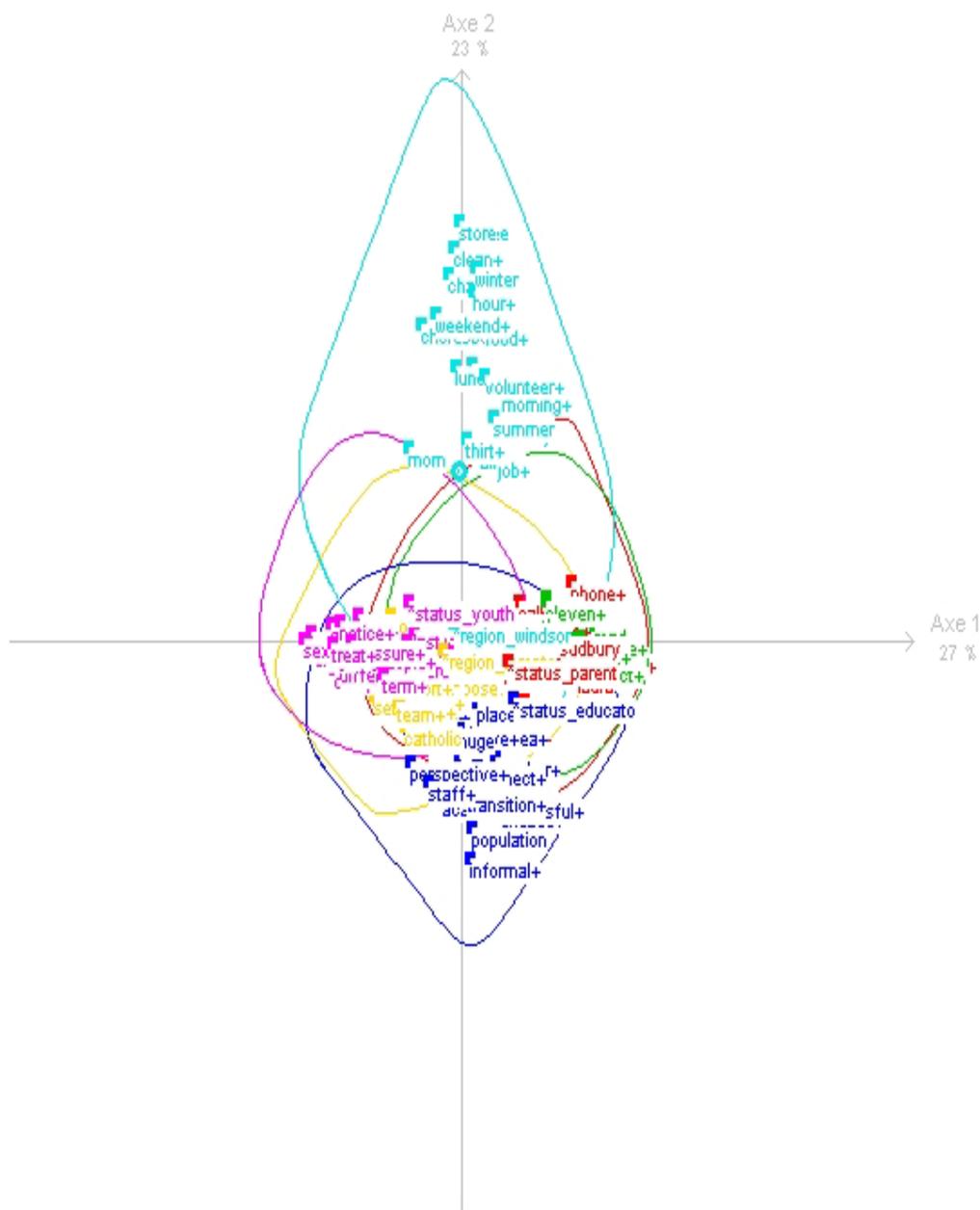


La classe 1 regroupe 8,82 % des données initiales. Son contenu est surtout associé aux parents (634) et à la région de Sudbury (248). Le vocabulaire tourne autour des communications, par exemple *send* (181), *email+* (117), *phone+* (89), *call* (71), *communica+* (59), et des problèmes liés à l'école, par exemple *wait+* (85), *report+* (84), *attend+* (69), *today* (65), *direct+* (58), *principal+* (44), *counsel* (43), *unfortunate+* (42) et *suspension+* (42). La classe 2, qui représente 12,61 % de l'information disponible, se rapporte aux matières et aux travaux scolaires : *math+* (277), *English* (239), *class+* (223), *applied* (183), *fail+* (182), *course+* (164), *grade+* (151), *take* (150), *teach* (141), *test+* (88) et *work+* (52). Le vocabulaire de cette classe est en grande partie celui des membres du personnel scolaire (114). La classe 3 regroupe 7,06 % de l'ensemble des données textuelles. Tout comme la précédente, cette classe relève principalement des membres du personnel scolaire (365), qui évoquent l'importance de l'engagement continu des élèves et d'un environnement propice à une transition réussie : *transition+* (380), *successful+* (173), *engage+*

(158), *import+* (154), *sort +* (123), *think* (112), *student+* (104), *social+* (97), *kid+* (73), *involve+* (63), *academically* (55), *population* (55), *parent+* (54) et *help+* (50). La classe 4 comprend 8,17 % des données recueillies lors des groupes de discussion de la phase III. L'accent est mis sur l'opinion des jeunes (166). Ici, le khi carré le plus élevé est celui du mot *friend+* (237); le deuxième est celui du mot *sport+* (177), et les autres correspondent à un mélange de termes variés gravitant autour du thème des amitiés : *team+* (149), *settle+* (134), *confident+* (129), *meet* (123), *anybody* (11), *people+* (99), *new+* (92), *decision+* (89), *happ+* (89) et *school+* (85). Bien que modeste, la classe 5 englobe 14,64 % du contenu initial, ce qui en fait la plus grande des classes. Comme la classe 4, cette classe est spécifique aux jeunes (388). Les élèves parlent de ce qui les trouble en utilisant les mots suivants : *pressure+* (209), *girl+* (206), *drug+* (206), *differ+* (174), *people+* (147), *term+* (142), *treat+* (136), *notice+* (120), *drink* (118) et *bully+* (111). La dernière classe, la plus petite, représente 5,37 % de l'ensemble des transcriptions. Elle porte sur les problèmes et les questions du quotidien : *hour+* (339), *lunch* (255), *mom* (176), *bus* (150), *weekend +* (148), *job+* (146), *clean+* (143), *morning+* (125), *food+* (98) et *allow+* (93); ce vocabulaire est surtout utilisé par les jeunes (85), mais non exclusivement par eux.

Ces six classes sont très interreliées. Bien que l'une d'entre elles fait état d'une certaine autonomie, ce qui indique que les préoccupations du quotidien ne sont pas spécifiques à l'école, les cinq autres, soit les communications, les travaux scolaires, l'engagement individuel, l'amitié et les problèmes scolaires, sont très rapprochées, ce qui signifie que, bien qu'elles aient leur réalité propre, ces cinq sphères sont indissociables dans l'esprit des parents, des membres du personnel scolaire et des jeunes lorsqu'il est question de transition. Cette observation s'applique également au discours sur la vie quotidienne, mais à un autre niveau (voir figure 14).

Figure 14 : Analyse des facteurs de correspondance des groupes de discussion en anglais de la phase III (Alceste) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes



2.1.4 Groupes de discussion en anglais : analyse globale des trois phases

Nous avons présenté trois analyses indépendantes pour les groupes de discussion en anglais (une analyse pour chaque phase). Nous avons demandé au programme de chercher les différences et les ressemblances entre les données de chaque phase, en fonction de la région, de la famille d'école et du statut de la personne interrogée, ce

qui a rendu explicite la comparaison entre les trois phases. En procédant ainsi, la phase redevient elle-même une simple variable, que l'on peut intégrer à l'analyse de l'ensemble des données textuelles des trois phases. Cette analyse prend donc en considération les transcriptions de tous les 79 groupes de discussion.

Pour arriver à ces résultats, *Alceste* a analysé un document de 2 669 pages. Le programme a dénombré 1 026 984 formes, qui ont été réduites à 11 535 formes distinctes. Sept classes ont été formées à partir de ces données, qui représentaient 84 % du document (voir figure 15).

Figure 15 : Taille des classes analysées pour les groupes de discussion en anglais des phases I, II et III (*Alceste*)

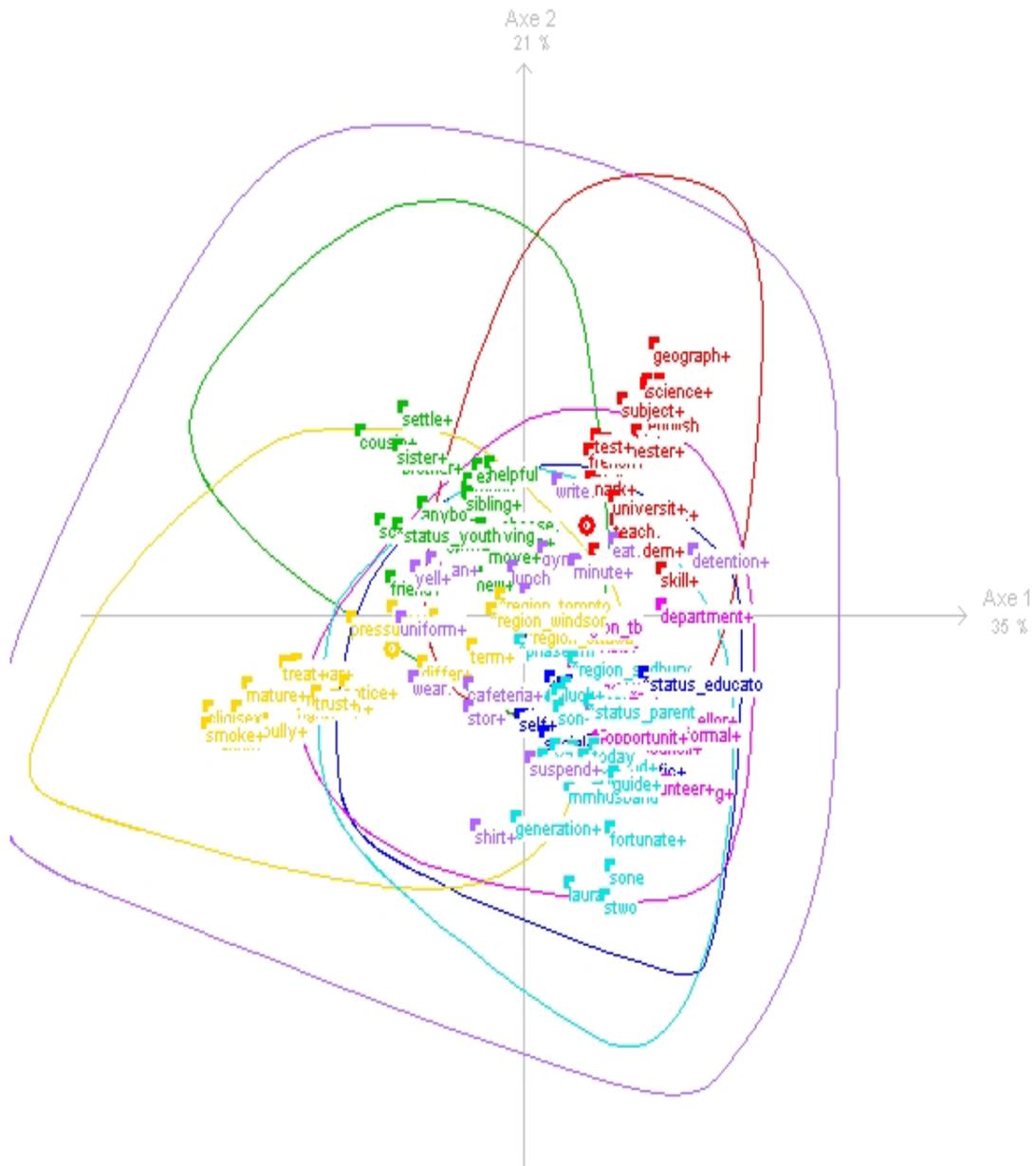


La classe 1 regroupe 14,89 % de l'ensemble du document. Les mots se rapportent à des questions de nature scolaire : *math+* (763), *applie+* (547), *English* (363), *course+* (363), *subject+* (304), *science+* (297), *semester+* (267), *academ+* (263), *teach* (244), *fail+* (157), *university+* (156), *credit+* (155), *test+* (139) et *French+* (136). Cette terminologie est particulièrement inhérente aux membres du

personnel scolaire (126). La classe 2 représente 12,15 % des données originales. Le vocabulaire est caractéristique des jeunes (588) et concerne les amitiés. Le mot qui revient le plus souvent est *friend+*, avec un khi carré de 380. Certains termes sont liés à la famille : *sister+* (333), *brother+* (225), *cousin+* (143), *sibling+* (120); plusieurs autres servent à définir les types d'amitiés : *settle+* (173), *helpful* (153), *advice* (143) et *influence+* (142). La classe 3 englobe 10,62 % des transcriptions et est hautement représentative de la façon dont les membres du milieu scolaire entendent la transition : *transition+* (272), *student+* (199), *successful+* (197), *risk+* (192), *educate+* (153), *place+* (138), *social+* (136), *success* (134), *support+* (122), *perspective+* (98) et *need* (95). La classe 4 regroupe 12,83 % des données du document. Son vocabulaire, qui fait partie intégrante de l'esprit et des discussions des jeunes (364), fait référence à des préoccupations et à des problèmes sociaux : *girl+* (489), *drug+* (460), *bully+* (384), *drink* (315), *sex* (286), *pressure+* (277), *boy+* (275), *people+* (269) et *treat+* (251). La classe 5 représente 8,60 % des données textuelles, et elle tourne autour de l'orientation. Le vocabulaire qui la compose est fréquemment utilisé par les membres du personnel scolaire (402) : *guidance+* (546), *student+* (269), *counselor+* (204), *counsellor+* (198), *meeting+* (179), *involve+* (174), *meet* (156), *council+* (145) et *inform+* (109). La classe 6, quant à elle, regroupe 7,06 % des données. Les mots de cette classe sont surtout ressortis dans le discours des parents et ont rapport à la jeunesse et à la vie : *child+* (354), *son+* (220), *daughter+* (219), *engage+* (127), *hope+* (109) et *neighbourhood+* (89). La septième et dernière classe englobe 17,41 % des données des transcriptions. Elle concerne le quotidien scolaire : *lunch* (304), *wear* (287), *eat* (175), *minute+* (164), *detention+* (133), *gym+* (131), *uniform+* (124), *yell+* (122), *bad+* (119), *suspend+* (113), *shirt+* (106), *office* (104), *write* (104), *cafeteria+* (103) et *money* (95). Ce vocabulaire relève plus fréquemment des jeunes (513).

Toutes ces classes sont intimement liées. En fait, elles semblent représenter des sujets différents d'une même communication et discussion. Nous pouvons d'ailleurs apprécier clairement ce phénomène à la figure 16, où le chevauchement semble être de mise.

Figure 16 : Analyse des facteurs de correspondance des groupes de discussion en anglais des phases I, II et III (Alceste) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes



2.1.5 Groupes de discussion en anglais : comparaison entre les phases I, II et III

Si l'on compare les analyses des groupes de discussion des phases I, II et III, il est possible de faire plusieurs interprétations intéressantes. Les analyses de la phase I ont fait ressortir seulement deux classes en lien avec l'école, tandis que cinq ont été mises en lumière dans la phase II, et quatre dans la phase III. Après avoir fait l'expérience de la transition, les jeunes, les membres du personnel scolaire et les parents des phases II et III ont eu plus de facilité à distinguer l'information. Par exemple, dans la phase I, l'école, les amis et la pression forment une seule classe. Dans la phase II, ils forment trois catégories différentes, et dans la phase III, ils en forment quatre.

Même si l'information est devenue plus facile à distinguer dans les phases II et III, il y avait tout de même des chevauchements entre les différentes classes. Ces chevauchements sont la marque de liens au sein des classes de la phase II, qui se sont multipliés à la phase III, mais aussi de liens entre les classes. Cela explique probablement pourquoi les processus sont moins distincts dans la phase I que dans les phases II et III. D'autre part, on pourrait expliquer ce phénomène par le fait qu'aucune différence spécifique significative n'a été constatée dans le contenu des groupes de discussion de la phase II pour ce qui est du sexe, de la région ou du groupe (parents, membres du personnel scolaire ou jeunes). Cependant, nous avons remarqué dans la phase I que la région influençait la structure des données. Cela pourrait donc laisser entrevoir une tendance vers l'homogénéité des expériences lors de la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire.

Cette orientation analytique a une fois de plus été étudiée dans la phase III, ce qui a permis de dégager l'influence du groupe et de la région sur la structure des données. Mentionnons par exemple que la communication est le thème principalement abordé dans la région de Sudbury, et que le lexique se rapporte à des groupes spécifiques, en particulier aux membres du personnel scolaire et aux jeunes. Entre la phase II et la phase III, nous avons fait des découvertes intéressantes et pointues. Par exemple, au niveau sémantique, une des classes de discours devient de plus en plus spécifique aux jeunes. Nous pouvons ainsi distinguer les données qui prédominent dans les divers groupes, à défaut de leur être exclusifs (chez les jeunes : deux classes, chez les parents : une classe, et chez les membres du personnel scolaire : une classe). La sémantique serait donc figée par les groupes à la phase III. L'analyse générale des trois phases vient confirmer cette importante différence de vocabulaire entre les groupes. En passant de la phase I à la phase II à la phase III, on remarque que le sexe n'influence pas les perceptions, la région le fait légèrement, et les groupes le font de façon plus notable.

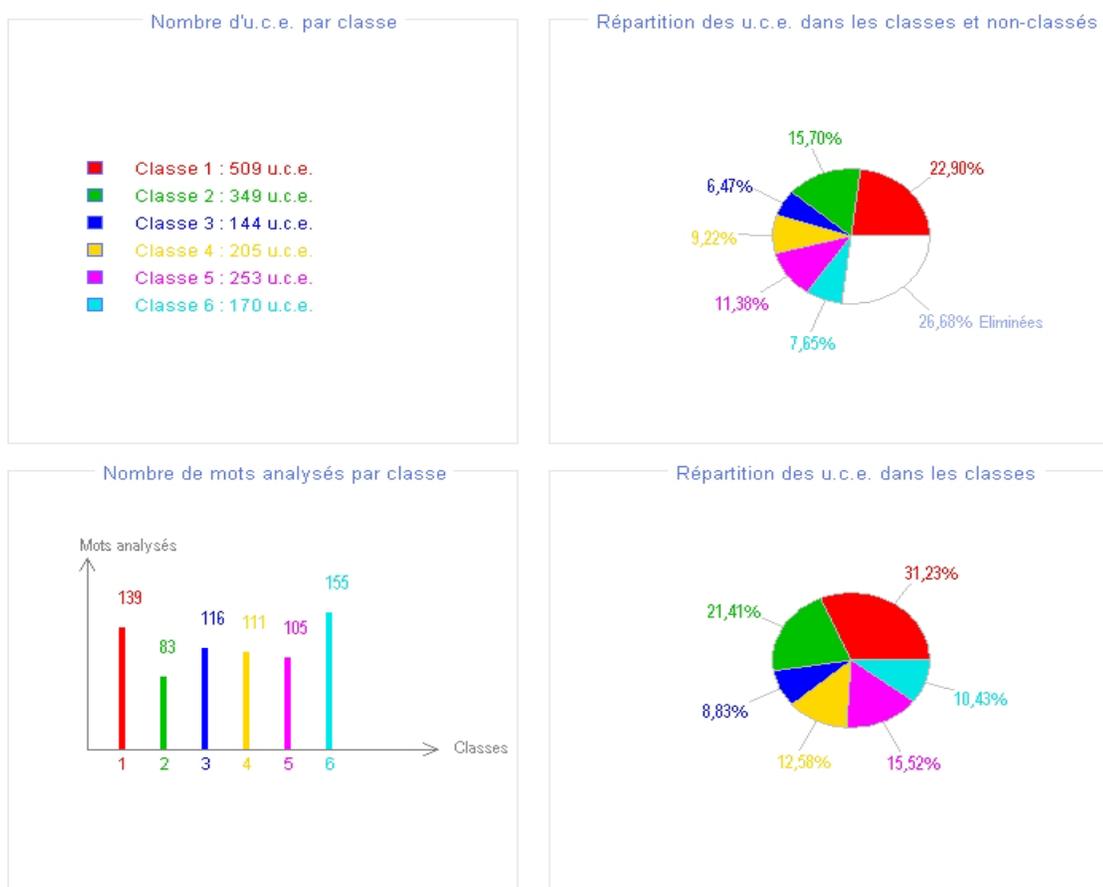
2.2 Groupes de discussion en français

2.2.1 Groupes de discussion en français : phase I

Les douze groupes de discussion en français de la phase 1, composés de parents et de jeunes (il n'y avait aucun membre du personnel scolaire), ont généré 296 pages de

transcriptions. *Alceste* a dénombré 91 368 formes et 3 635 formes distinctes. L'analyse a permis de créer six classes en n'omettant que 26,68 % de l'information du corpus (voir figure 17).

Figure 17 : Taille des classes analysées pour les groupes de discussion en français de la phase I (*Alceste*)



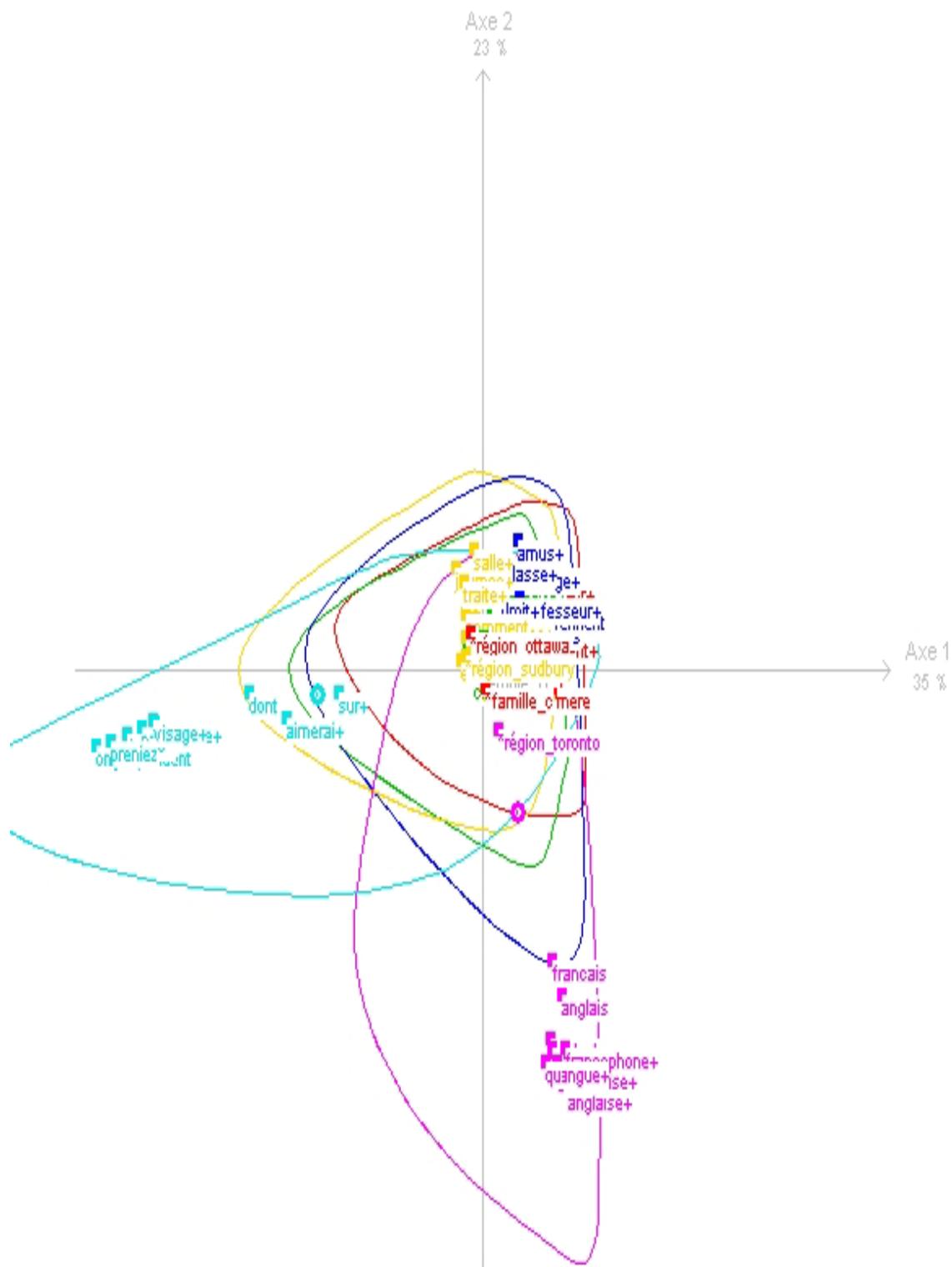
La classe 1, la plus grande, couvre 22,90 % du corpus initial et 31,29 % de la partie analysée. Elle est clairement liée aux relations familiales : sœur+ (111), frère+ (84), parent (71) et mère (50). On y retrouve également des allusions à l'amitié (ami+ [46]), et le concept de l'aide est récurrent (aident [59]; aide+ [54]). La classe 2, qui regroupe 15,70 % de l'ensemble du corpus, fait référence à des mots comme peur+ (45), pression+ (29) et drogue+ (22). Cette classe est associée, dans une certaine mesure, à la région de Kapuskasing et Hearst.

La classe 3 est surtout associée avec l'école, et est composée du vocabulaire suivant : classe+ (49), apprennent (44), professeur+ (43), code (41) et corridor+ (32). Elle représente 6,47 % du corpus initial et 8,83 % du corpus analysé. La classe 4 contient 9,22 % de l'ensemble des données et 12,58 % des données analysées. Son lexique

reflète la conscience de l'évolution du système d'éducation et, de façon plus générale, de l'évolution dans la vie : année (181), sixième+ (132), huitième (121), traite+ (132), etc (96), élève (82), maintenant (56), mature+ (48) et septième (38). La classe 5 contient 11,38 % du matériel initial et 15,52 % du matériel analysé. Elle fait référence au bilinguisme. Le vocabulaire est éloquent : anglais (306), française+ (272), langue+ (254), francophone+ (230), français (228). Quant à la classe 6, elle comporte des mots utilisés par les animateurs : feuille, onglet, page, étiquette et jaune.

En se basant sur l'analyse des discussions issues des groupes de discussion de la phase I, nous avons remarqué que lorsque les francophones pensent à la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire, 1) ils pensent à leur famille et à leurs amis; 2) ils redoutent la pression qui pourrait les amener à adopter des comportements répréhensibles; 3) ils réfléchissent à l'aspect pratique de l'école; 4) ils pensent au changement sous diverses formes; 5) ils réfléchissent à la langue. Bien que ces sujets soient autonomes, ils sont aussi intimement liés (voir figure 18). Évidemment, les classes 5 et 6 s'éloignent quelque peu des autres, mais il ne faut pas oublier que la classe 6 a été exclue de l'analyse. Ainsi, même la classe 5 a plusieurs éléments en commun avec les autres classes. Par exemple, bien qu'il y ait effectivement un discours portant sur la langue, ou sur les amitiés, ou encore sur le cheminement et la maturité, les énoncés de chacune des classes analytiques chevauchent les énoncés des autres classes.

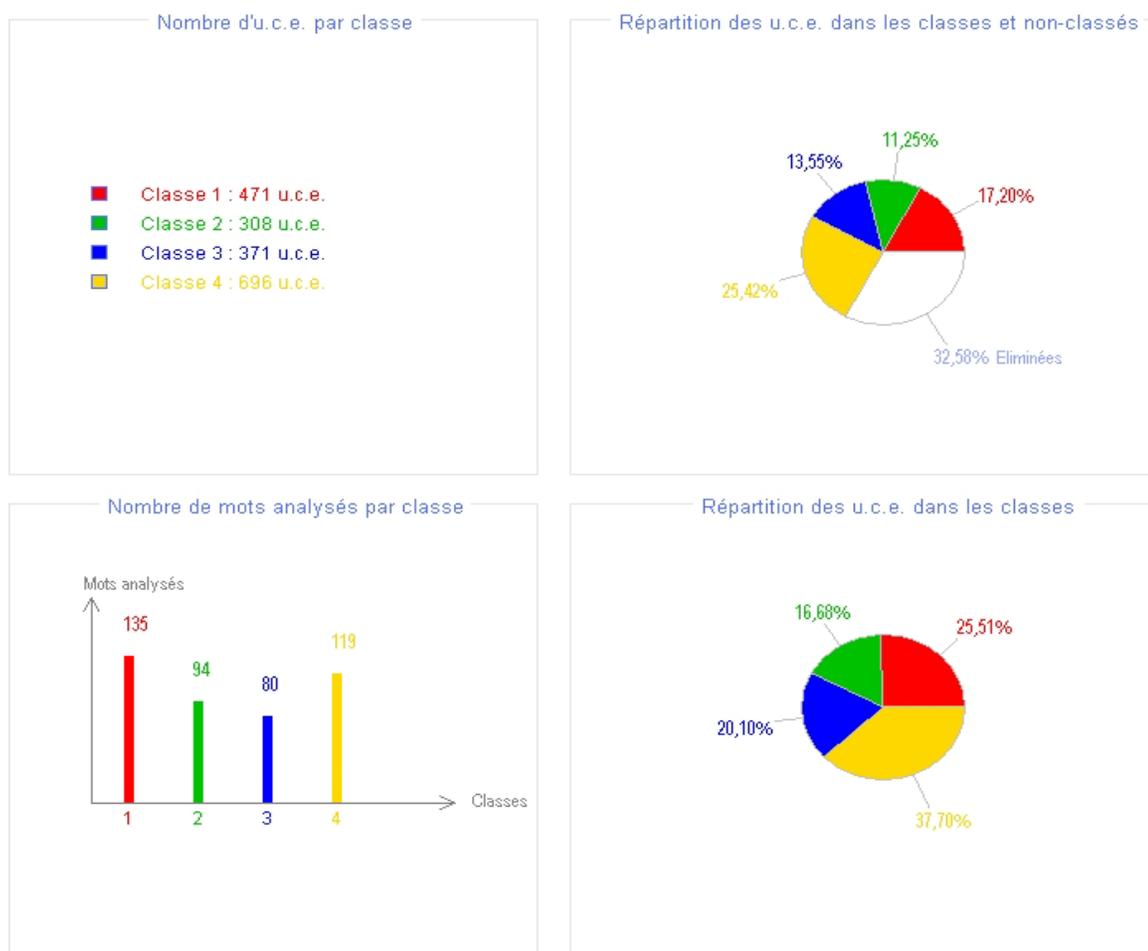
Figure 18 : Analyse des facteurs de correspondance des groupes de discussion en français de la phase I (Alceste) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes



2.2.2 Groupes de discussion en français : phase II

L'analyse des 11 groupes de discussion de la phase II avec les parents, le personnel scolaire et les jeunes francophones a tenu compte de 67,42 % de l'ensemble du contenu des entrevues du document épuré, qui comportait 116 746 mots et 368 pages de texte. Quatre classes ont été formées à la suite du processus de classification des données des groupes de discussion en français. Comme l'indique la figure 19, une partie relativement importante de l'information n'a pu être intégrée dans les analyses.

Figure 19 : Taille des classes analysées pour les groupes de discussion en français de la phase II (Alceste)

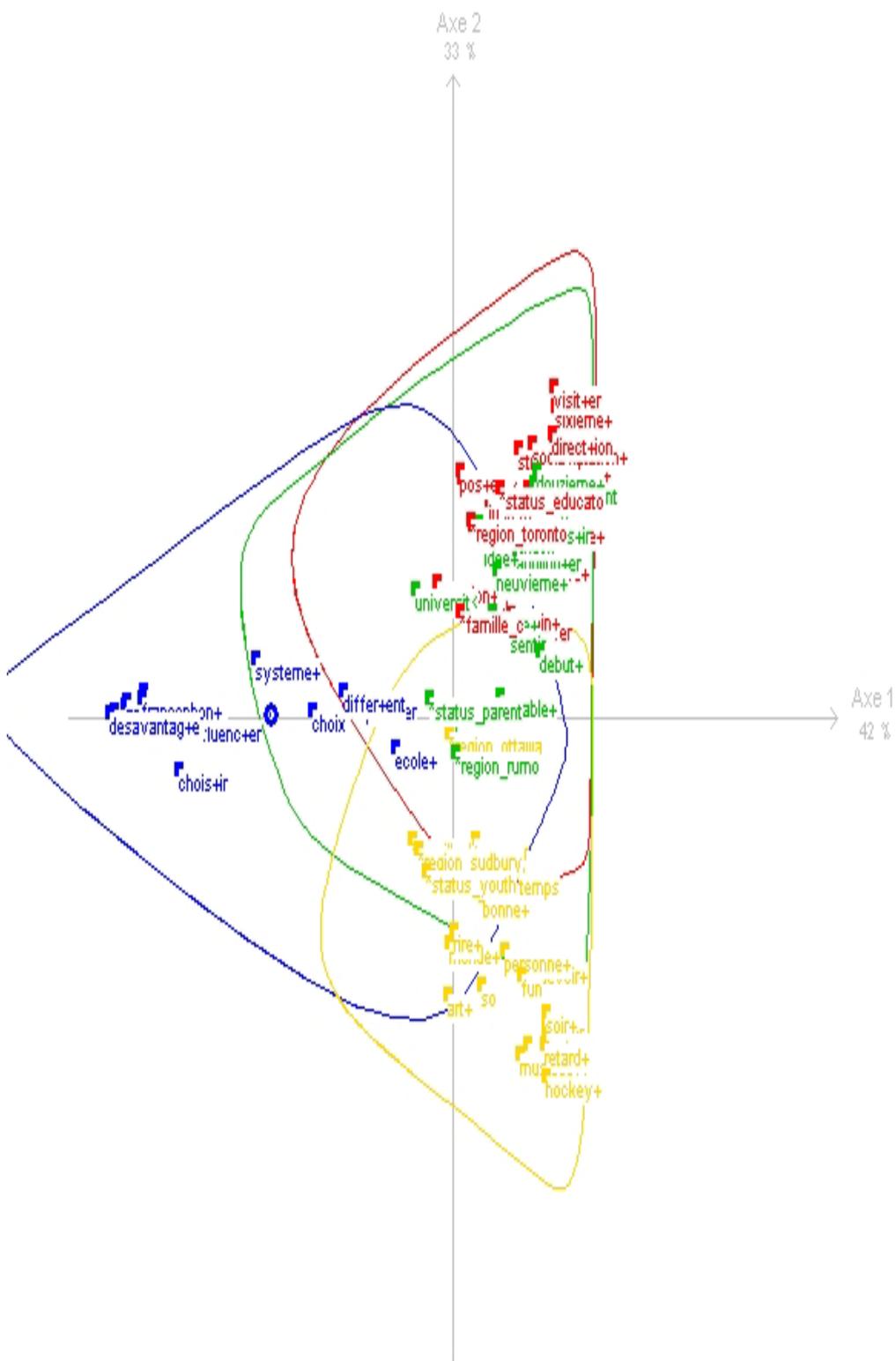


La classe 1 (17,20 %) représente le point de vue des années passées à l'école élémentaire et ce qui est essentiel à une transition réussie. Le vocabulaire significatif inclut des mots comme élève (174), septième (145), sixième (63), façon (61), huitième (58), transition (50), orientation (46) et besoin (34). La classe 2 (11,25 %)

met l'accent sur les années passées à l'école secondaire et leurs influences sur l'avenir; cette catégorie est composée d'un glossaire de mots tels qu'année (146), neuvième (117), applique (98), théorie (83), université (83), carrière (44) et réussir (44). La classe 3 (13,55 %) combine des termes qui reflètent les préoccupations des francophones dans le milieu scolaire. Les termes de cette classe sont sans équivoque : français (712), anglais (586), langue (309), francophone (227), anglophone (189), école (108), bilingue (97), diplôme (95) et avantage (82). La dernière classe (25,42 %) porte sur les activités importantes en marge des travaux scolaires : sport (62), devoir (61), personne (57), monde (54), temps (43), rire (41), aimer (34), jouer (32) et ami (29).

Les quatre classes possèdent des intersections communes (voir figure 20). Elles sont facilement interprétables étant donné que, d'une façon ou d'une autre, elles sont toutes liées à l'école. Par contre, on peut voir que la section de la classe qui représente les préoccupations des francophones se détache quelque peu des secteurs dominants ou les liens sont les plus forts.

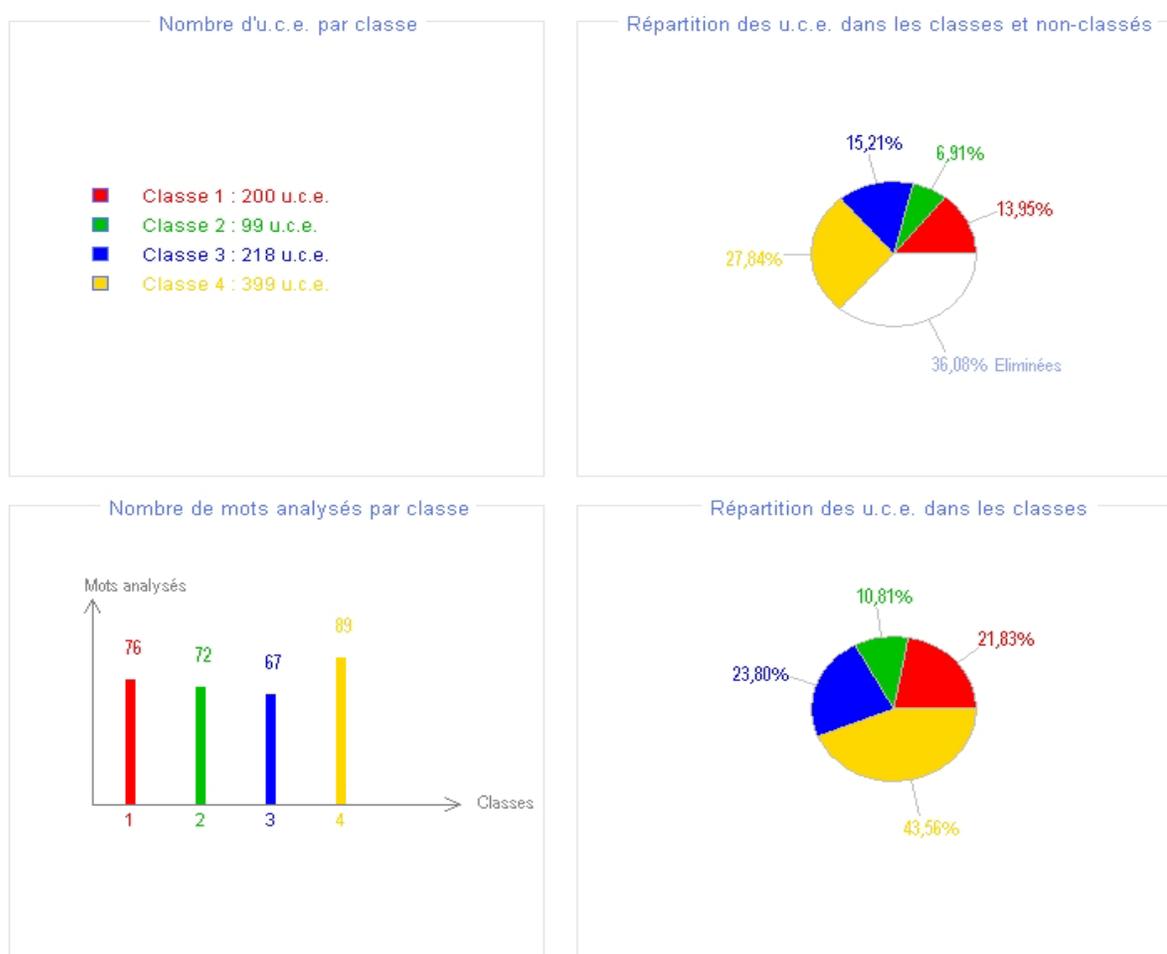
Figure 20 : Analyse des facteurs de correspondance des groupes de discussion en français de la phase II (Alceste) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes



2.2.3 Groupes de discussion en français : phase III

La transcription des données des six groupes de discussion en français de la phase III avec les jeunes et les parents s'étend sur 321 pages. *Alceste* a dénombré 60 171 formes pouvant être réduites à 3 323 formes distinctes. Six classes ont été générées, et 64 % des données textuelles ont été utilisées (voir figure 21).

Figure 21 : Taille des classes analysées pour les groupes de discussion en français de la phase III (*Alceste*)

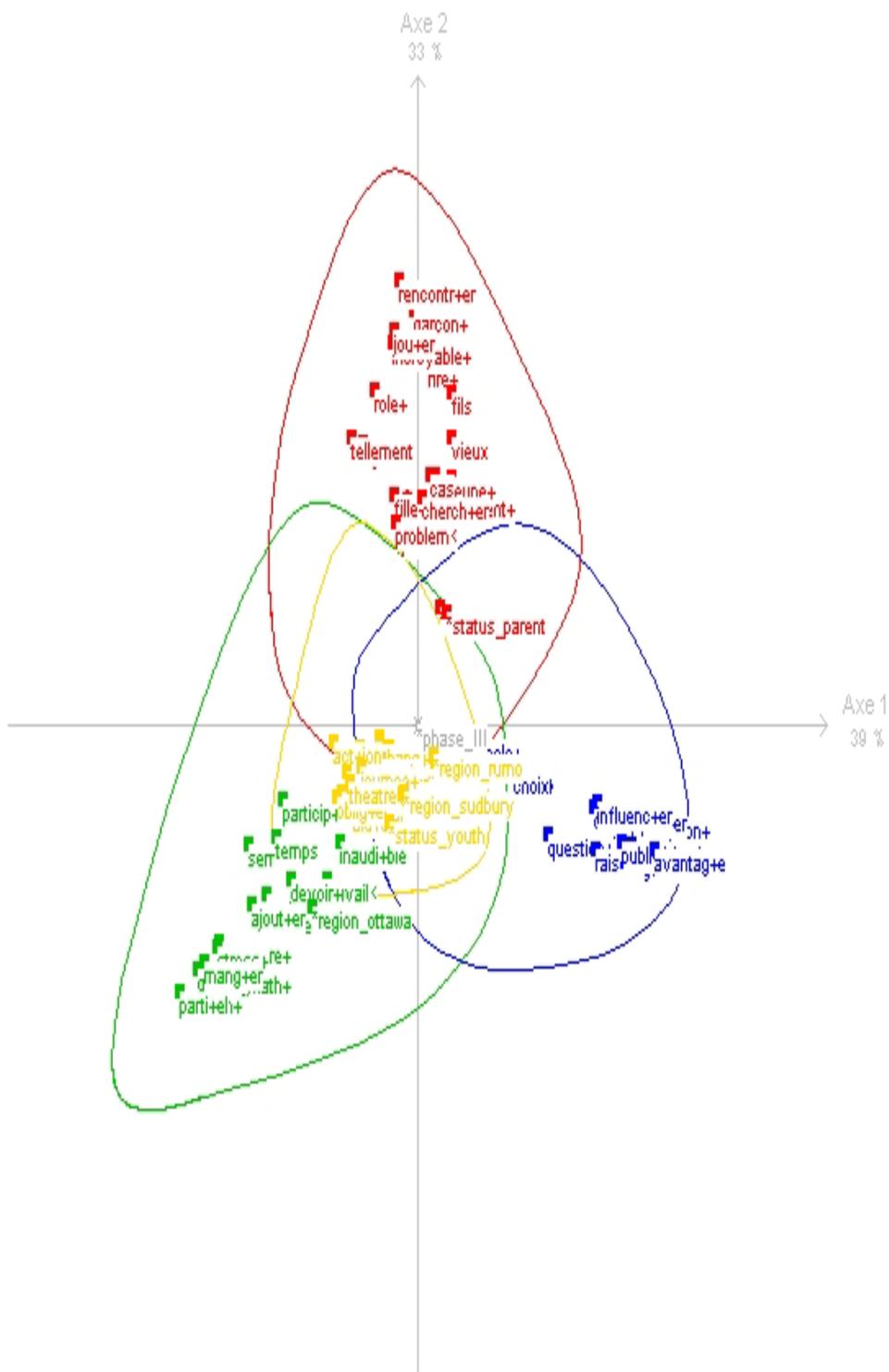


La classe 1 regroupe 13,95 % de l'ensemble des données et 21,83 % des données analysables. Le discours est principalement celui des parents (201), et est plus souvent entendu dans la région de Toronto (165) et dans les familles d'écoles complexes (165). Le vocabulaire est très varié : rire+ (124), enf+ant (87), petit+ (68), garçon+ (57), autobus (55), parent+ (48), role+ (48), fille+ (41), problem< (29), scolarisation (25), âge+ (24), rencontr+er (22) et metro+ (22). La classe 2 contient 6,91 % de l'information du document. Elle est typique de la région d'Ottawa

(232) et, à un niveau moindre, des jeunes (47). Le vocabulaire se rapporte aux obligations scolaires et aux attitudes qui y sont associées : projet+ (143), prof+ (119), semaine+ (110), temps (102), stress+ (68), ger+er (66), particip+er (62), semestre+ (60), test+ (57), diner+ (50), travaux (50) et examen+ (50). La classe 3 représente 15,21 % des transcriptions. Elle porte sur le système scolaire, et en particulier sur la langue : anglais+ (229), français+ (225), langue+ (105), francophon+ (94), anglophone+ (74), ecole+ (63), facteur+ (51), systeme (51), cote+ (48), catholique (34) et avantag+e (29). La dernière classe, la plus étendue, représente 27,84 % des données initiales et 43,56 % des données analysées. Son lexique ressort plus souvent dans les familles d'écoles de complexité moindre (74), chez les jeunes (74), dans la région de Sudbury (56) ainsi que dans les régions rurales du Nord (33). Cette classe est difficile à définir, car elle porte sur l'affection (aim+er [35], fun [22], sentir [13]), l'éducation (annee+ [28], secondaire+ [22], dixieme [21], neuvieme [15]), l'aide (aid+er [17]) et l'attitude (positi+f [14], oblig+er [14], chang+er [14]).

L'orientation des élèves à l'école va de pair avec l'orientation des élèves à l'extérieur de l'école : comme nous pouvons le voir dans les trois premières classes, ces deux concepts ne sont pas complètement indépendants. Cette observation est également valable pour ce qui est du bilinguisme. La classe 4 reflète la conceptualisation du processus de transition par les jeunes et les parents (voir figure 22); on y remarque une compréhension très disparate du processus de transition.

Figure 22 : Analyse des facteurs de correspondance des groupes de discussion en français de la phase III (Alceste) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes

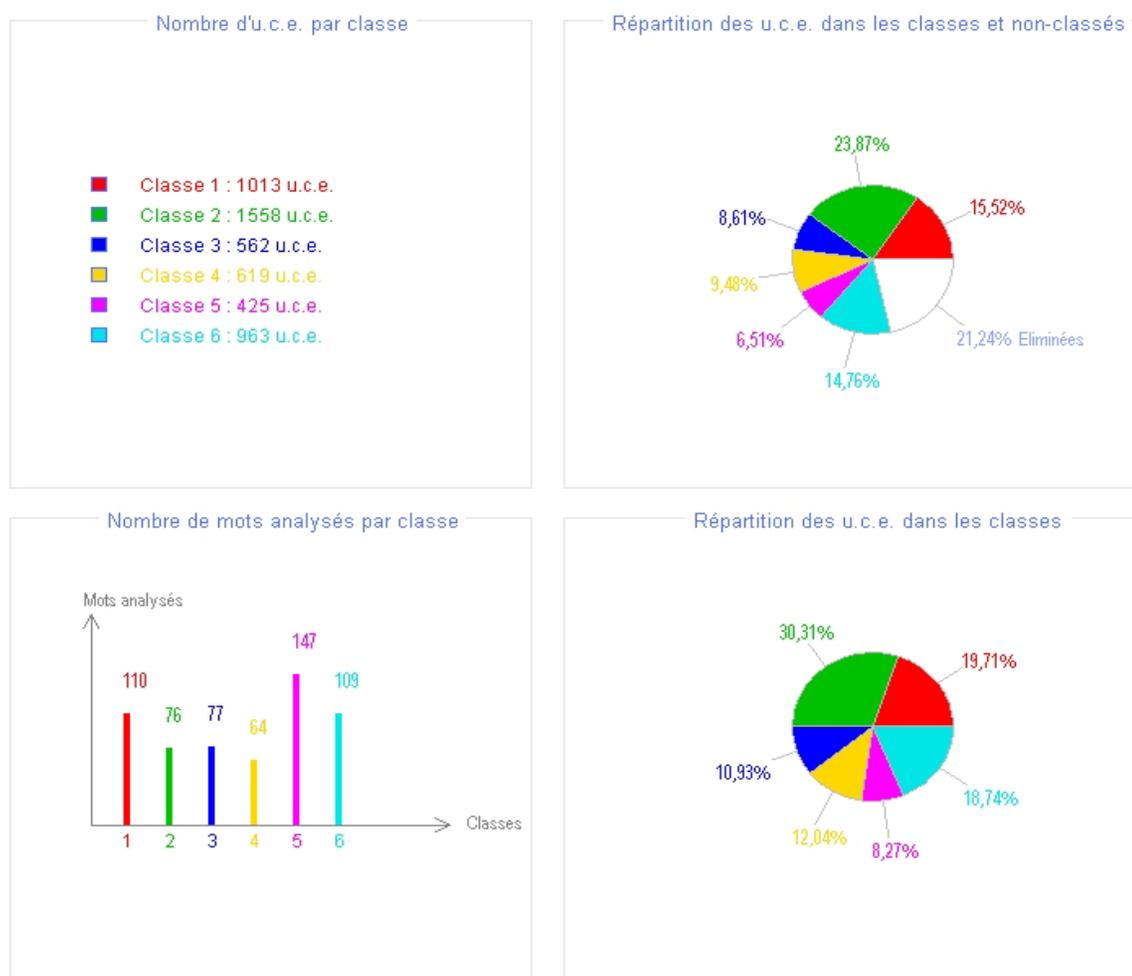


2.2.4 Groupes de discussion en français : analyse globale des trois phases

Après avoir étudié séparément les résultats des analyses de chaque phase, nous procéderons de la même façon que pour les groupes de discussion en anglais, c'est-à-dire que nous présenterons maintenant une analyse globale où la « phase » devient une variable au même titre que les autres variables.

Les 29 transcriptions en français ont produit un document de 933 pages dans lequel *Alceste* a repéré 291 137 formes, qui ont pu être réduites à 7 278 formes distinctes. Six classes ont été formées, regroupant 79 % des données des transcriptions (voir figure 23).

Figure 23 : Taille des classes analysées pour les groupes de discussion en français des phases I, II et III (*Alceste*)



La classe 1 rassemble 15,52 % des données des transcriptions. Son lexique est particulièrement représentatif des parents (1232), des régions rurales du Nord (130),

de la phase III (130) et, à un degré moindre, des familles d'écoles complexes (64). Les personnes interrogées ont tendance à utiliser des temps de verbe au passé : était (220), avait (86) et ai (85). Les repères temporels sont fréquents (vingt+ [185], quatre [172], ans [128], trois [118], quinze [85]), tout comme les allusions à la performance scolaire (applique+ [108], cent+ [89], pourcent+ [74], soixante [74]). Les personnes interrogées parlent souvent des autres et de leur position par rapport à eux : elle+ (136), enfant+ (103), moi+ (102), fille+ (94), lui (83) et garçon+ (78). La classe 2 est la plus vaste : elle contient 23,87 % du contenu original et 30,31 % du contenu analysé. Certaines variables ressortent à différents niveaux : les jeunes (912), Sudbury (140), les familles d'écoles de complexité moindre (132) et Ottawa (50). Dans cette classe, l'utilisation de la deuxième personne générique est courante, car les jeunes ont l'habitude de parler d'eux-mêmes en incluant les autres : tu (169), toi (85) et te (48). Le vocabulaire est hétérogène et se rapporte à la liberté (choose [131], peux [65], liberté+ [62]), à l'affection (aime+ [80], fun [73] et trouve+ [66]), aux valeurs (bonne+ [77], sport+ [62] et mauvaise+ [45]), aux problèmes sociaux (pression+ [74]) et aux obligations scolaires (devoir+ [62], classe+ [58] et art+ [47]). La classe 3 est composée de 8,61 % du corpus. Les variables des jeunes (257) et de la phase I jouent un rôle important à l'intérieur de cette classe, tout comme la variable Sudbury (58), mais à un autre niveau. Cette classe fait référence aux relations avec autrui (sœur+ [527], frère+ [372], ma [343], aident [341], mon [212], ami+ [195], mère [154], aide+ [135], toi [123], père [108] et cousine+ [105]) et aux émotions ([peur+ [123], ajuster [115], hate+ [98] et nerveux [66]). La classe 4 regroupe 9,48 % des données des transcriptions. Elle aborde la question de la langue et des avantages du bilinguisme : française+ (1178), anglais (1016), français (888), langue+ (821), anglaise+ (615), francophone+ (483), diplôme (453), anglophone+ (399), avantage+ (367), obtenir (326), école+ (305) et bilingue+ (261). La classe 5 regroupe 6,51 % du contenu initial, et contient les mots utilisés par les animateurs des groupes de discussion de la recherche : feuille+ (874), page+ (552), étiquette (400), jaune (356) et questionnaire+ (313). La sixième et dernière classe contient 14,76 % des données recueillies lors des groupes de discussion en français. Le discours est caractéristique du personnel scolaire (1228), mais aussi de la phase II (163), des familles d'écoles complexes (117), des parents (92) et de Toronto (64). Cette classe concerne la transition, plus précisément la transition des élèves : septième (256), élève+ (246), transition+ (201), leur+ (138), jeune+ (128), sixième+ (106), ils (103), arrivent (95), ont (94), sont (92), niveau (81), reuss+ (79), camp (76), stratégie+ (74) et peuvent (73).

Nous avons remarqué que la classe 5 est relativement indépendante des autres (voir figure 24), puisqu'elle ne porte pas sur la transition, mais qu'elle regroupe plutôt les mots que les animateurs ont utilisés pour inviter les participants à en parler. Elle ne représente donc pas l'opinion des personnes interrogées. La classe 4 possède elle aussi une certaine autonomie : elle s'intéresse à l'avantage du bilinguisme. Cet avantage est certes associé à la transition, mais pas de manière absolue. Les quatre autres classes sont intimement liées. Ainsi, les discussions entourant la transition consistent à : 1) exprimer des idées sur la séquence temporelle; 2) tenir un discours

complexe sur la liberté, les valeurs, les obligations et les problèmes sociaux, exprimés de façon générale; 3) discuter des amitiés et des émotions; 4) et bien entendu, se forger une opinion sur la transition. Ces quatre groupes sémantiques possèdent une autonomie relative, mais ne peuvent être complètement dissociés dans l'esprit des francophones qui ont une opinion sur le sujet.

Figure 24 : Analyse des facteurs de correspondance des groupes de discussion en français des phases I, II, et III (Alceste) présentée à l'aide de coordonnées cartésiennes



2.2.5 Groupes de discussion en français : comparaison entre les phases I, II et III

En comparant les analyses des phases I, II et III des groupes de discussion en français, plusieurs interprétations intéressantes font surface. Durant la phase I, les

analyses ont permis de séparer les données en six classes, dont une a été mise de côté. Ces classes nous ont permis de comprendre que lorsque les francophones réfléchissent à la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire, 1) ils pensent à leur famille et à leurs amis; 2) ils redoutent la pression qui pourrait les amener à adopter des comportements répréhensibles; 3) ils réfléchissent à l'aspect pratique de l'école; 4) ils pensent au changement sous diverses formes; 5) ils réfléchissent à la langue. Ces classes partagent un noyau impressionnant d'intersections, quoique la classe 5 est un peu plus indépendante que les autres.

Les analyses de la phase II ont fait ressortir quatre classes : la classe 1 représente le point de vue des années passées à l'école élémentaire et ce qui est essentiel à une transition réussie; la classe 2 met l'accent sur les années passées à l'école secondaire et leurs influences sur l'avenir; la classe 3 combine des termes qui reflètent les préoccupations des francophones dans leurs écoles; et la dernière classe porte sur les activités importantes en marge des travaux scolaires. Les quatre classes possèdent des liens étroits; en particulier la classe 1 et la classe 2 qui ont trait aux écoles élémentaire et secondaire. Toutes ces classes se rapportent d'une certaine façon à l'école, que ce soit directement ou indirectement.

Pendant la phase II, l'école semble être au centre de la vie des élèves, que ce soit par rétrospection ou par projection. En comparant les résultats de la phase II à ceux de la phase I, nous pouvons conclure que les préoccupations des jeunes ont changées : dans la phase I, l'école fait seulement partie de la toile de fond, et c'est la famille et les amis qui sont à l'avant-plan. Dans la phase II, nous avons aussi défini un lexique concernant la pression, et un autre concernant la langue. En outre, les préoccupations des jeunes sont beaucoup plus complexes et diversifiées. En faisant leur entrée à l'école secondaire, les jeunes accordent davantage d'importance à l'école et à l'avenir; les peurs semblent s'être évanouies et s'être modifiées. Les réflexions sur la langue demeurent, mais d'une certaine façon, elles sont maintenant intégrées à leur réalité, plutôt que d'être un élément externe sur lequel ils penchent leurs réflexions.

En progressant de la phase I à la phase III, le nombre de classes définies passe de six à quatre (tant pour la phase II que la phase III). Cela signifie qu'au fil du temps, il devient plus difficile pour les jeunes francophones de distinguer leurs idées sur la transition. Cette tendance est perceptible dès la phase II où, par exemple, la langue ne constitue plus un lexique en soi. Cela devient encore plus évident dans la phase III, mais à un autre niveau. Par exemple, deux classes de la phase III sont très complexes, ce qui indique que plus les jeunes progressent à l'école, plus leurs idées deviennent difficiles à dissocier. De plus, même la classe 3 constitue un réseau de préoccupations associées à l'école et à la langue. Seulement une classe concernant l'école n'occupait pas beaucoup d'espace.

Dans la phase III, il est évident que la famille d'écoles, la région et le groupe jouent un rôle important, en particulier dans les classes 1 et 2 (les classes les plus complexes). Cette observation n'est pas valable pour les phases I et II. Plus on

avance dans le temps, moins nos pensées sur la transition deviennent divisibles. Ce qui meuble l'esprit d'un élève, sur le plan de la transition, est facilement discernable, étant donné que les discours sur la famille, la langue et l'école reviennent toujours. De la phase II à la phase III, nous rencontrons le même nombre de classes, dont les idées sont interreliées différemment.

L'analyse générale nous a permis d'observer de façon globale les résultats présentés lors des analyses indépendantes de chacune des phases, appuyant ainsi les premiers résultats. Six classes ont été générées, et certains éléments de lexiques étaient propres à certaines phases. Par exemple, la corrélation entre la langue et l'école était également présente lors de l'analyse générale, et ces deux éléments formaient une classe indépendante.

2.3 Conclusion des groupes de discussion en anglais et en français

Des ressemblances et des différences pertinentes sont ressorties des groupes de discussion. Par exemple, autant les jeunes francophones que les jeunes anglophones de la phase III ont tenu des discussions plus complexes et diversifiées sur la transition que les jeunes des phases I et II. Cela ne signifie pas pour autant que les discussions des élèves de 8^e et de 9^e année étaient pauvres et uniformes, nous croyons simplement que le discours évolue au fur et à mesure que les jeunes s'habituent à l'école secondaire et qu'ils commencent à classer leurs expériences dans des catégories clairement définies. Leurs expériences sont davantage intégrées à l'ensemble de leur vie. Toutefois, pour les jeunes de langue française, la question de la langue plane en permanence au dessus de cette complexité. En effet, tout ce qui entoure la question de la langue est resté une préoccupation évidente pour les jeunes francophones en transition, même s'ils en ont discuté de différentes façons au fil du temps. La transition ne peut donc pas être dissociée de la conscience de la Francophonie et de la langue.

Lors de l'analyse des données en anglais et des données en français, les variables indépendantes (région, groupe et phase) ont influencé la structuration des données. Toutefois, le rôle des variables s'est avéré différent pour les deux groupes. Pour les participants francophones, plus de ressemblances que de différences ont été observées dans la façon dont les jeunes, les parents et membres du personnel scolaire ont abordé le sujet de la transition, mais la région a eu une influence. Cela signifie donc, par exemple, que nous devons analyser la question de la transition différemment pour la RGT et le Nord de l'Ontario. Les participants anglophones (jeunes, parents et personnel scolaire) étaient davantage divisés dans leurs discussions sur la transition et sur les éléments importants dans le processus de transition. D'ailleurs, la variable « groupe » était la plus significative dans l'établissement de la structure des données en anglais. Cette tendance se reflète dans les analyses plus détaillées des groupes de discussion, effectuées avec le programme NVivo et présentées plus loin.

2.4 Conclusion générale des entrevues et des groupes de discussion

Un dernier mot est de mise sur les analyses en anglais et en français réalisées avec *Alceste*. En comparant les analyses des groupes de discussion et des entrevues en français à celles en anglais, on remarque tout de suite que les données en français forment moins de catégories que les données en anglais, pour une quantité de données équivalentes. Tous les thèmes qui ressortent des analyses en anglais sont présents dans les analyses en français et se retrouvent également dans le lexique anglais et français : préoccupations scolaires, drogues, comportement, avenir, carrière et famille. La différence est que les données en français sont moins dissociables ou séparables les unes des autres.

Cependant, bien que les classes anglaises se chevauchent moins, elles sont tout de même liées de très près, ce qui signifie qu'elles ne sont pas indépendantes. On peut en déduire que les participants anglophones et francophones ont une façon différente d'organiser de l'information similaire. Un deuxième élément digne de mention est que les groupes de discussion en français possèdent une classe qui met l'accent sur le statut de la *langue de la minorité*. Étant donné que cette question n'a pas été abordée directement avec les anglophones, ce vocabulaire ne peut apparaître dans les groupes de discussion en anglais, et le sujet n'a pas été soulevé pendant les entrevues.

Analyse lexicale et syntaxique avec *Lexico*

Nous avons également analysé des échantillons de données en anglais et en français de la phase II (tout comme nous l'avons fait avec les données de la phase I) à l'aide de *Lexico*. Ces analyses nous ont permis d'approfondir nos recherches sur les classifications lexicales et morphosyntaxiques des entrevues. Tout comme dans la phase I, les pensées des élèves de la phase II relatives à la transition tournent autour de trois thèmes : les questions d'ordre sociales comme l'amitié, et le paradoxe de l'espoir et de la peur. Le thème de l'amitié est revenu plus souvent que les deux autres. Afin d'illustrer le phénomène, nous avons créé trois groupes de concepts en anglais et trois groupes de concepts en français. Nous avons ensuite associé à chaque concept un vocabulaire suffisamment semblable sémantiquement afin de ne laisser échapper aucune occurrence des concepts apparaissant dans la transcription. Par exemple, pour le concept des amis, nous avons inclus toutes les formes et les dérivés du mot « amis » (ami, amis, amies, amitié, amitiés). Nous avons aussi tenu compte de l'anglicisme « social » lorsqu'il se référait à l'amitié. Pour ce qui est du concept de la peur, nous avons fait ressortir toutes les formes et les dérivées du mot « peur », ainsi que les mots « inquiétudes », « anxiété », « nervosité », « méfiance » et « crainte ». Le concept de l'espoir a été bâti autour des formes et des dérivés des mots « espoir », « espérance », « hâte », « excitation », « envie » et « désir ».

En anglais, le concept *friend* (ami) était composé des formes et des dérivés des mots *friends* (amis) et *social* (social). Le concept *fear* (peur) incluait bien entendu les formes et les dérivés de *fear*, mais également d'*anxiety* (anxiété), de *nervous* (nerveux), d'*afraid* (craintif) et de *scare* (effrayé). Quant au concept *hope* (espoir), il a été formé des formes et des dérivés de *hope* (espoir), *expect* (attente) et *wish* (souhait). Nous avons programmé *Lexico* de façon à mettre au point un graphique de la fréquence relative de ces concepts dans les corpus des entrevues, autant en anglais qu'en français, et nous avons analysé les résultats par région.

Dans les phases I et II, les graphiques étaient concluants et très éloquents (voir les figures 25 et 26). Premièrement, si nous les comparons en fonction de la langue, nous remarquons que la structure des graphiques est essentiellement la même, ce qui signifie que les francophones et les anglophones utilisent le vocabulaire associé aux trois thèmes à peu près à la même fréquence, et que cette ressemblance n'est pas réellement influencée par la région. Deuxièmement, nous pouvons voir que la terminologie liée à l'amitié est employée bien plus fréquemment que celles liées à l'espoir et à la peur, dont la fréquence d'utilisation est d'ailleurs semblable.

Figure 25 : Distribution des fréquences relatives de la terminologie liée aux amis, à l'espoir et à la peur dans les entrevues en anglais de la phase II, par région

Fréquences relatives (x 10 000)



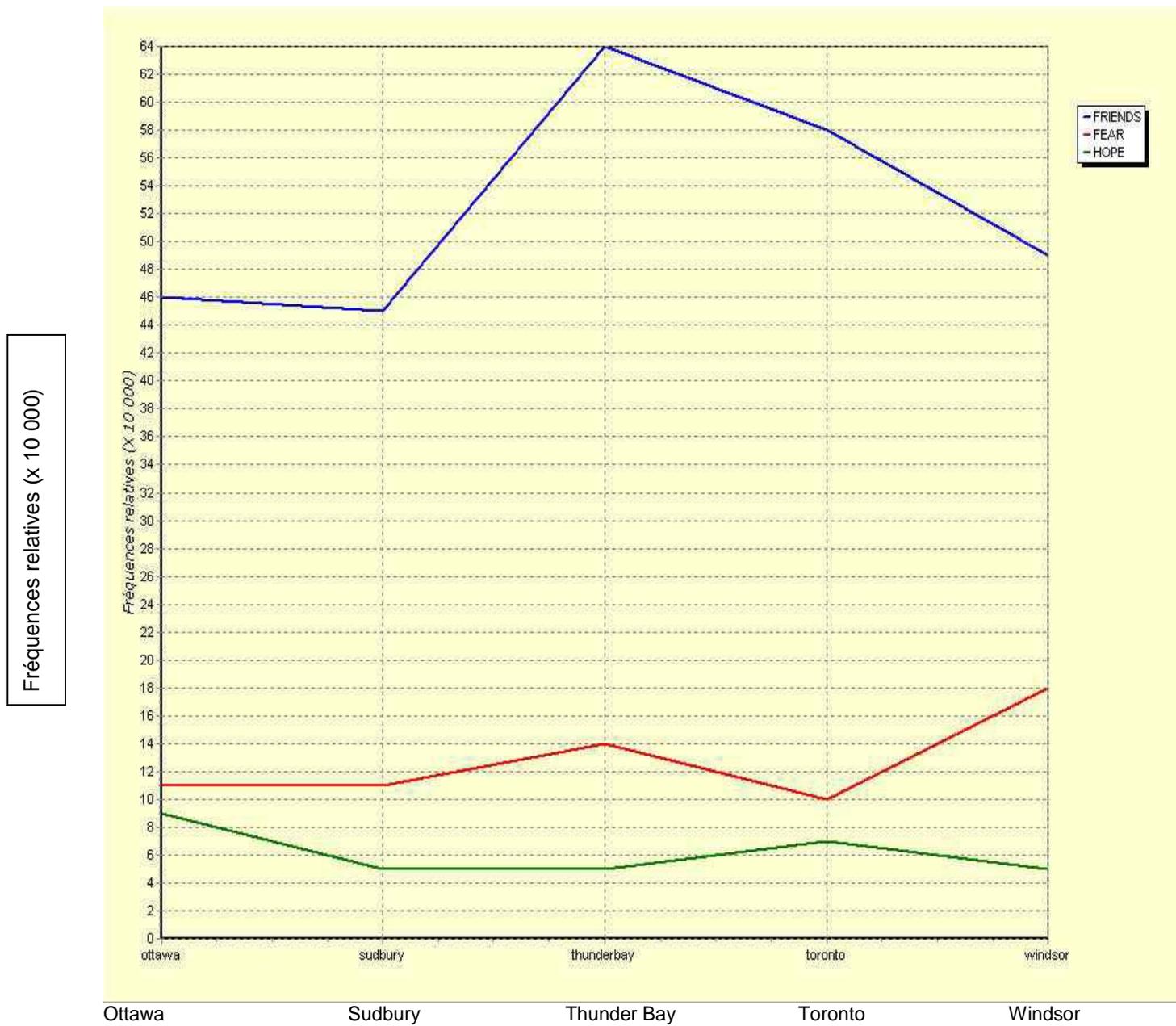
Légende de la figure 25 :

Ligne bleue = *Friends* (amis)

Ligne rouge = *Fear* (peur)

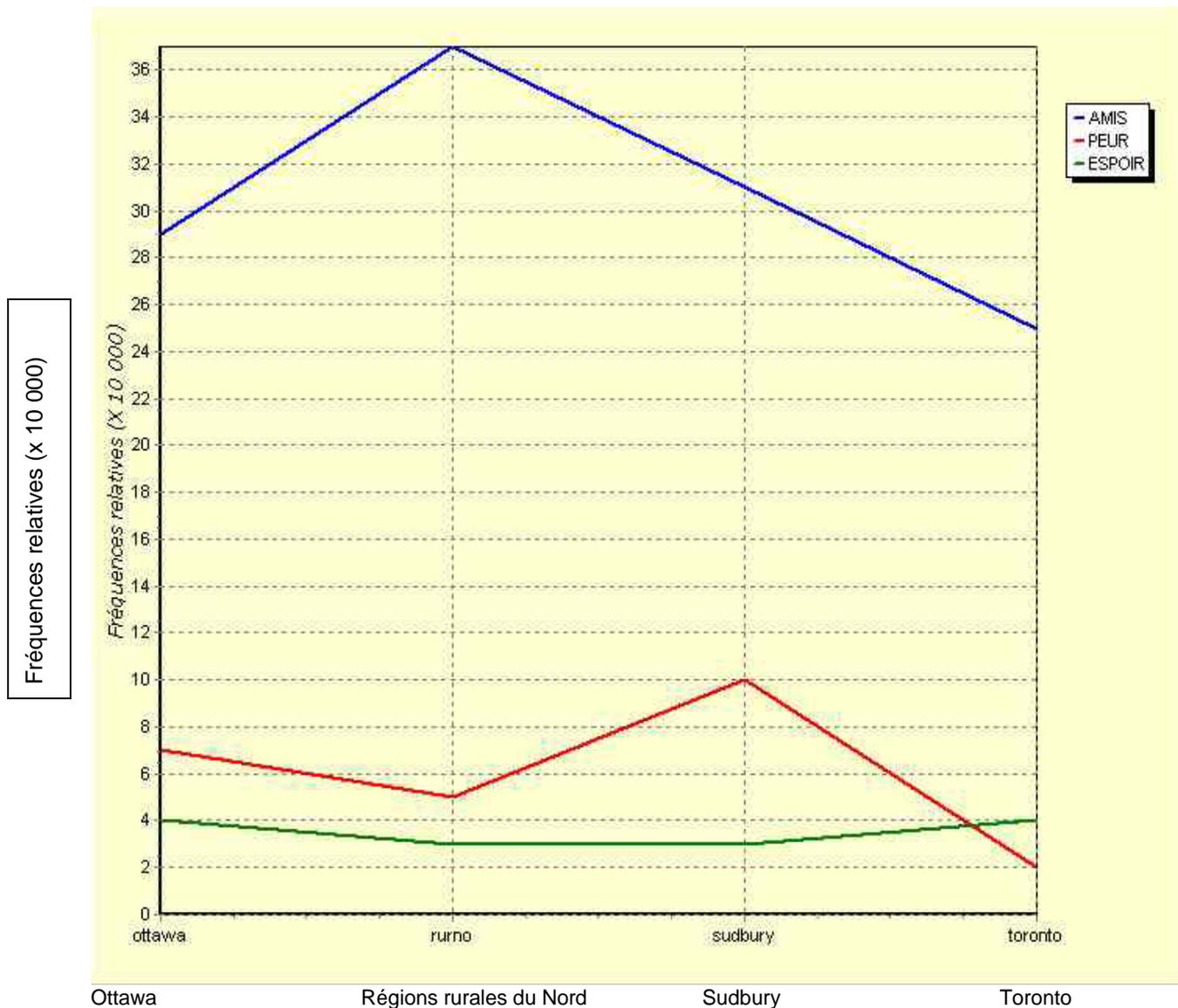
Ligne verte = *Hope* (espoir)

Figure 26 : Distribution des fréquences relatives de la terminologie liée aux amis, à l'espoir et à la peur dans les entrevues en anglais de la phase I, par région



Légende de la figure 26
Ligne bleue = Friends (amis)
Ligne rouge = Fear (peur)
Ligne verte = Hope (espoir)

Figure 27 : Distribution des fréquences relatives de la terminologie liée aux amis, à l'espoir et à la peur dans les entrevues en français de la phase II, par région



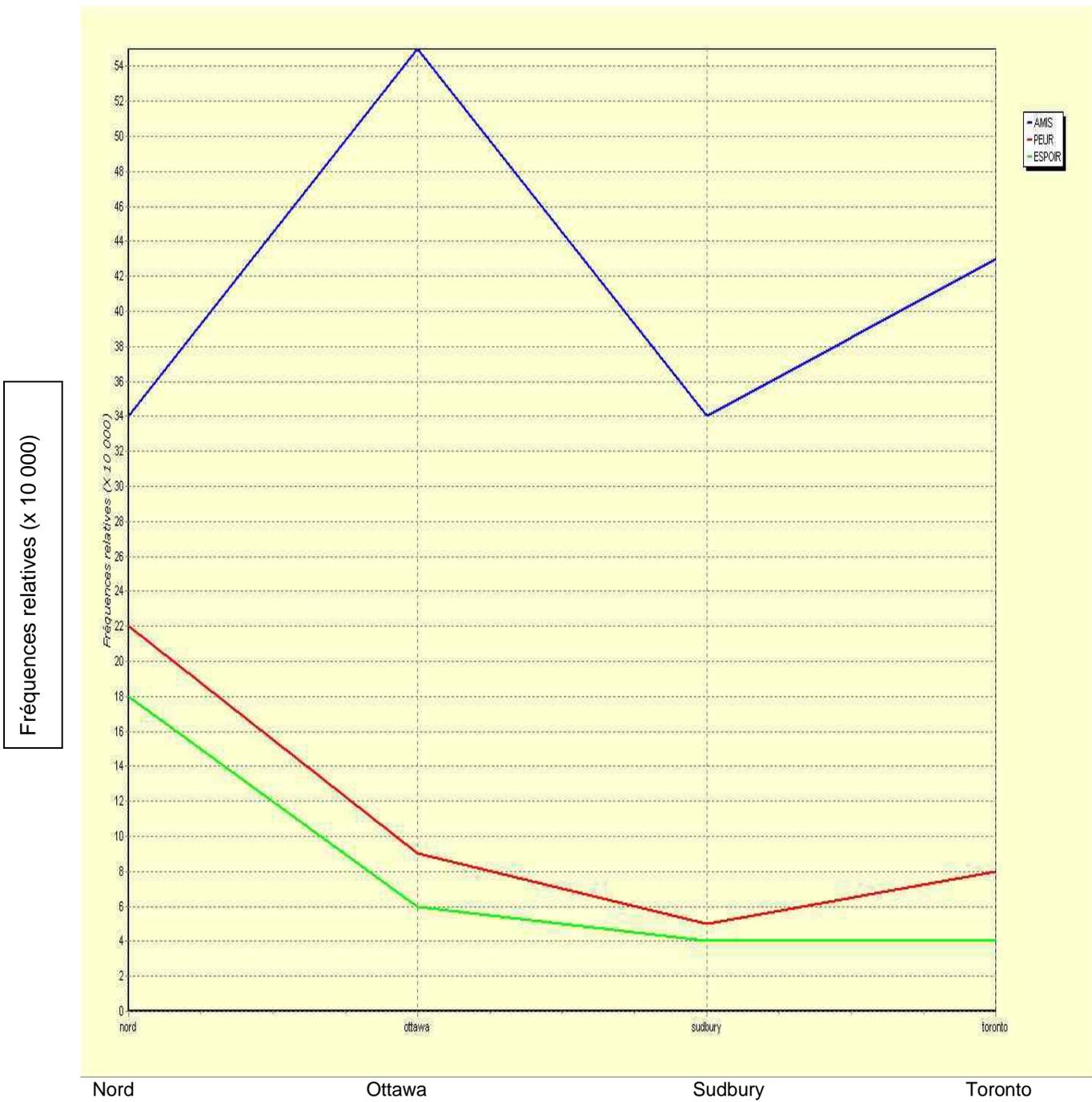
Légende de la figure 27

Ligne bleue = Amis

Ligne rouge = Peur

Ligne verte = Espoir

Figure 28 : Distribution des fréquences relatives de la terminologie liée aux amis, à l'espoir et à la peur dans les entrevues en français de la phase I, par région



Légende de la figure 28

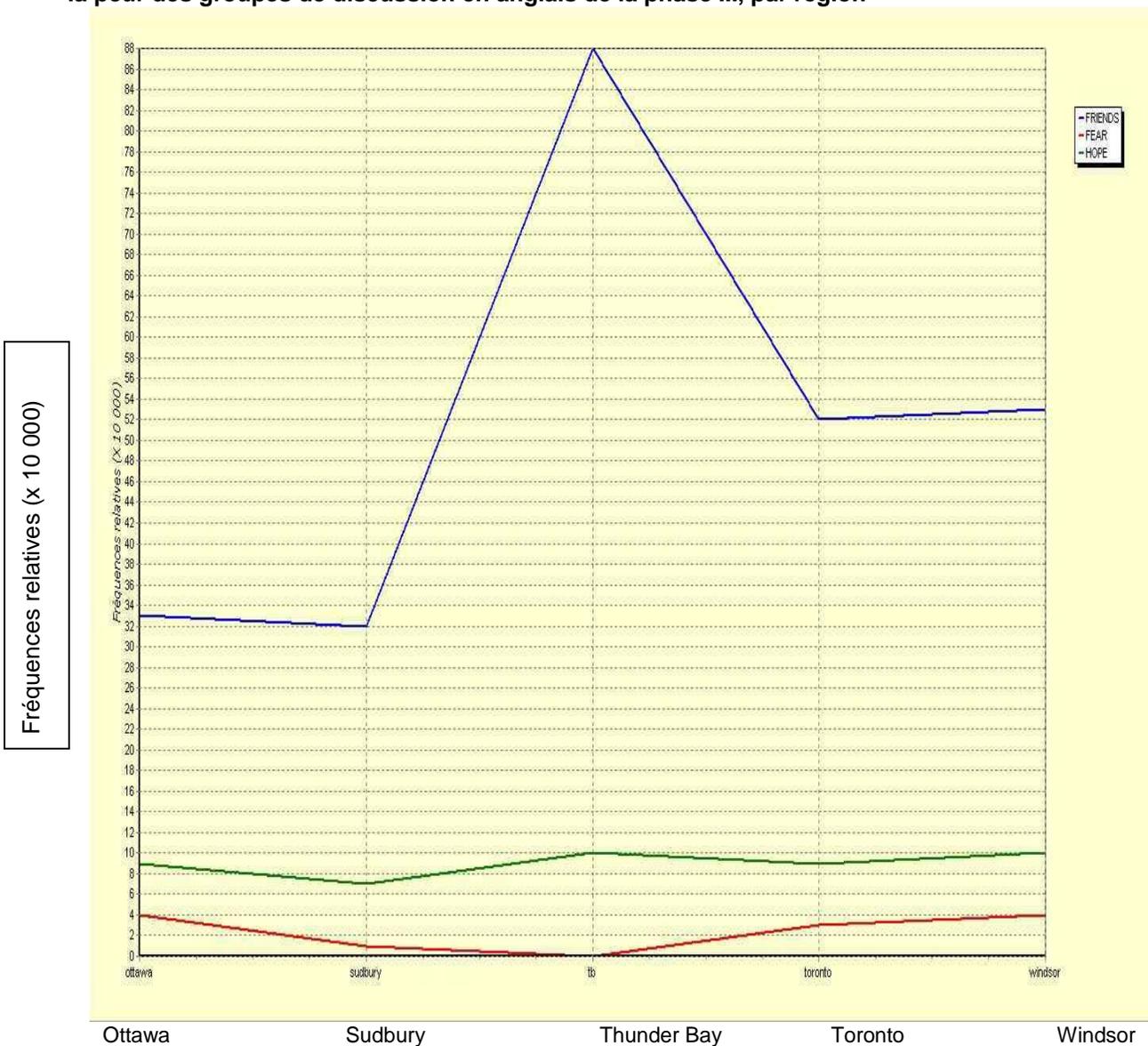
Ligne bleue = Amis

Ligne rouge = Peur

Ligne verte = Espoir

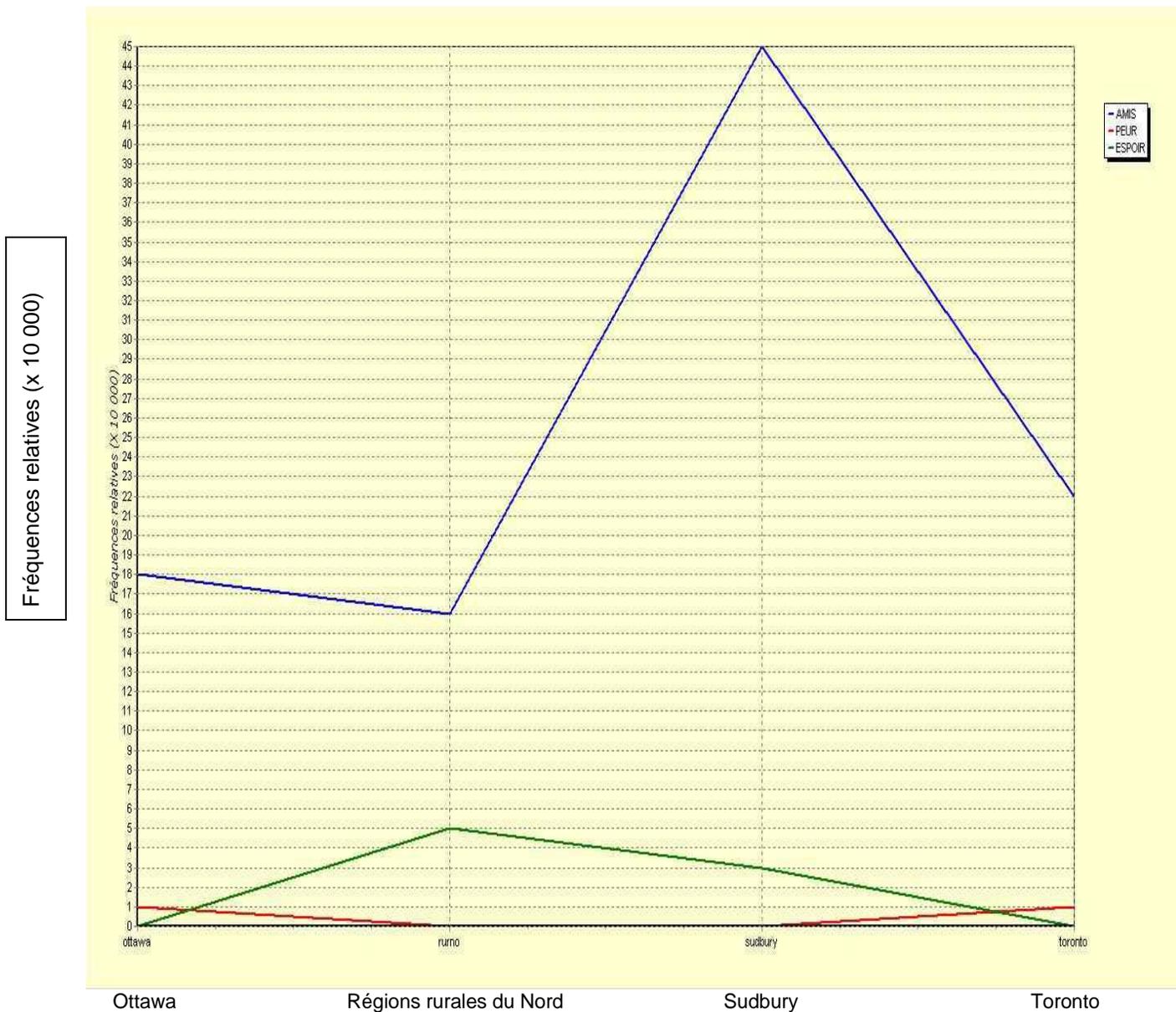
Il est intéressant d'observer les fluctuations mineures dans le temps de ces concepts, même si leur ordre d'importance reste toujours le même. Dans la phase III, étant donné que nous n'avons procédé à aucune entrevue, nous pouvons seulement présenter la tendance des données des groupes de discussion. Il convient de noter que les jeunes de 10^e année (phase III) réaffirment l'importance des amis, même si la tendance est un peu plus faible que lors des entrevues des phases I et II. L'absence relative et la quasi-disparition du concept de la peur dans les groupes de discussion de la phase III sont également dignes de mention (voir les figures 29 et 30).

Figure 29 : Distribution des fréquences relatives de la terminologie liée aux amis, à l'espoir et à la peur des groupes de discussion en anglais de la phase III, par région



Légende de la figure 29
 Ligne bleue = *Friends* (amis)
 Ligne rouge = *Fear* (peur)
 Ligne verte = *Hope* (espoir)

Figure 30 : Distribution des fréquences relatives de la terminologie liée aux amis, à l'espoir et à la peur des groupes de discussion en français de la phase III, par région



Légende de la figure 30

Ligne bleue = Amis

Ligne rouge = Peur

Ligne verte = Espoir

Messages et thèmes principaux des données des groupes de discussion

En tout, nous nous sommes entretenus avec **596 jeunes** dans 57 groupes de discussion en anglais et 22 groupes de discussion en français. En remplissant les fiches d'entretien qui leur ont été distribuées lors des groupes de discussion, les 596 jeunes participants nous ont permis de recueillir des données descriptives d'un grand intérêt. En outre, nous avons parlé à **74 parents** au total (anglophones et francophones) au moyen de 21 groupes de discussion, et à **125 membres du personnel scolaire** au moyen de 24 groupes de discussion. La présente section du rapport contient des descriptions approfondies des principaux thèmes et discussions abordés par l'ensemble des participants, en fonction du groupe auquel ils appartiennent (jeunes, parents, personnel scolaire).

Comme nous l'avons vu plus tôt dans la partie du rapport portant sur l'analyse, nous avons cerné les thèmes qui ressortent des groupes de discussion dans le but de nous aider à comprendre les données. Ces thèmes ne sont ni statiques ni distincts, et ne devraient pas être considérés comme des entités indépendantes sans liens entre elles. La vie des jeunes en transition est complexe et formée de multiples couches. Aussi, les thèmes soulevés lors des groupes de discussion se chevauchent souvent et sont fréquemment liés. Il est par conséquent utile de considérer les thèmes en tant que catégories analytiques plutôt que réalités fixes. De plus, les lecteurs verront que nos efforts pour limiter la portée des thèmes – afin d'être en mesure de fournir des exemples précis, notamment sur la façon dont les enseignants et les amis influencent la transition – n'ont pas toujours été concluants. Cette observation nous a fait comprendre que lorsque les participants abordent la transition, ils le font en touchant simultanément à plusieurs thèmes.

Les discussions de groupe ont été conçues de façon à pouvoir faire un suivi des processus sociaux, scolaires et procéduraux lors de la transition des élèves de l'école élémentaire à l'école secondaire. Elles permettent de mettre en lumière les zones de continuité et de discontinuité qui caractérisent la transition, ainsi que les détails relatifs aux facteurs de risque et de protection rencontrés et avec lesquels il faut composer.

Nous commencerons par présenter les données issues de la phase III. Les discussions étaient principalement axées sur les expériences et les sentiments des participants, qui avaient vécu la transition vers l'école secondaire, et sur les questions entourant le prolongement de la transition une fois l'élève en 10^e année.

Dans l'ensemble des groupes de discussion auxquels ont participé des jeunes, des parents et des membres du personnel scolaire, nous avons rassemblé au total 11 619 segments textuels de discussion codifiés et plus de 5 500 pages de

transcription. Les totaux partiels seront indiqués dans chaque sous-section afin de mettre en contexte les interprétations au fur et à mesure qu'elles sont présentées.

Il convient de noter que toutes les régions étudiées sont différenciées à l'aide d'un code d'identification indépendant. Ainsi, le lecteur peut voir que les exemples de citations mot à mot proviennent de l'ensemble des régions et englobent les deux langues. Les discussions de chaque groupe seront étudiées à tour de rôle, mais le lecteur pourra facilement repérer de quelle phase proviennent les citations grâce au symbole du dollar (\$) placé devant le code d'identification des participants : un symbole du dollar (\$) signifie que les citations proviennent de la phase I, deux symboles (\$\$) de la phase II, et trois symboles (\$\$\$) de la phase III. Les régions sont également précisées à l'aide d'un code, soit le premier chiffre suivant le symbole du dollar, ce qui permet au lecteur de repérer les citations qui proviennent de la même région ou de régions différentes. Cette façon de faire permet de mesurer facilement la gamme de régions et de phases représentées par les citations mot à mot.

Les données de la phase III seront d'abord présentées pour chaque groupe, puis nous les comparerons avec les données des phases I et II. Comme l'indique le tableau 62, les 174 participants de la phase III étaient répartis en 29 groupes de discussion.

Tableau 62 : Nombre de groupes de discussion et de participants de la phase III, par région

Groupe de discussion en anglais avec les jeunes	Région	Groupes de discussion	Participants
	RGT	5	37
	Ottawa	2	16
	Windsor	2	17
	Sudbury+	3	16
	Thunder Bay+	1	5
TOTAL PARTIEL DE JEUNES ANGLOPHONES		13	91
Groupe de discussion en français avec les jeunes	Région	Groupes de discussion	Participants
	RGT	1	10
	Ottawa	1	9
	Sudbury+	1	8
	Hearst	1	7
TOTAL PARTIEL DE JEUNES FRANCOPHONES		4	34
TOTAL DE JEUNES		17	125
Groupes de discussion en anglais avec les parents	Région	Groupes de discussion	Participants
	RGT	1	3
	Ottawa	1	3
	Windsor	1	4
	Sudbury+	2	6
	Thunder Bay+	1	2
TOTAL PARTIEL DE PARENTS ANGLOPHONES		6	18
Groupes de discussion en français avec les parents	Région	Groupes de discussion	Participants
	RGT	1	4
	Hearst	1	3
TOTAL PARTIEL DE PARENTS FRANCOPHONES		2	7
TOTAL DE PARENTS		8	25
Groupes de discussion en anglais avec le personnel scolaire	Région	Groupes de discussion	Participants
	RGT	1	6
	Ottawa	1	6
	Windsor	1	5
	Sudbury+	1	7
TOTAL PARTIEL DU PERSONNEL SCOLAIRE ANGLOPHONEE		4	24
TOTAL DU PERSONNEL SCOLAIRE		4	24

Totaux partiels de la phase III

Groupes de discussion en anglais : 23

Participants anglophones : 133

Groupes de discussion en français : 6

Participants francophones : 41

TOTAUX DE LA PHASE III

NOMBRE TOTAL DE GROUPES DE DISCUSSION : 29

NOMBRE TOTAL DE PARTICIPANTS AUX GROUPES DE DISCUSSION : 174

Groupes de discussion avec les jeunes

Phase III : Thèmes principaux des groupes de discussion avec les jeunes

\$\$\$2YL1EE272A.- It's like high school are your prime suffering years, in that you can get through these and you're probably fine Facilitator. But what makes it suffering? \$\$\$2YL1EE272A. Just the age I guess, I mean it's a roller coaster and you know, one of the questions you asked me was 'what's your goal for this year?' and I said 'Well to get to July without suffering any permanent emotional damage'. Because, you know I enjoy it here, but I mean, I think emotional damage is great – I'm all for emotional damage – but what I mean by that is like, you know, you're supposed to sort of find yourself and grow, and how you are supposed to do that is by being bombarded with challenges all the time. High school for me, I'm not even looking at the academic portion, I'm looking at everything else, and everything else is kind of straining you, and it's a challenge all the time, and it's great cos after those four years of, as I said, prime suffering, then if you've found yourself, you've found yourself. All it is, is a great big learning experience. Sure you learn things academically, you learn things socially, you take it all, and frankly it's really exciting learning all this stuff. It's just a great place to develop your character. Like, six months ago, your values, your morals, your prospects dramatically change, and I'm sure in a year half the crap that I advocate today I won't believe in.

\$\$\$1YLEE267E: From a teenagers point of view I think that like a lot of teenagers like they have like this wide open space just to like, and that's like the Phase where you make a lot of mistakes and you get caught for things... Then, and then they're just learning from their mistakes like knowing what's right and what's wrong.

Comme en font état ces deux citations de la phase III, les données des groupes de discussion avec les jeunes ont fourni des descriptions qui étaient à la fois très descriptives et éloquentes. Les protocoles ont clairement permis et favorisé les discussions sur de multiples questions, problèmes, stratégies, recommandations et descriptions de la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire. Voici les sept thèmes les plus fréquemment abordés dans les 17 groupes de discussion avec les jeunes de la phase III, auxquels ont pris part 125 jeunes de 10^e année :

1. Perception de soi-même – 229 segments de texte

2. Perception des jeunes et de la culture des jeunes – 227 segments de texte
3. Influence et rôle des amis et des pairs dans le processus transitionnel et scolaire – 181 segments de texte
4. Relation entre les obstacles et les catalyseurs liés à la transition – 180 segments de texte
5. Stratégies efficaces pour la transition et la participation – 178 segments de texte
6. Caractéristiques d'une bonne école secondaire – 163 segments de texte
7. Caractéristiques d'une mauvaise école secondaire – 151 segments de texte

Dans le présent rapport, nous allons nous concentrer sur les segments de texte utilisés les plus fréquemment, tout en gardant en tête que les autres thèmes sont aussi des mines d'information et que, dans de nombreux cas, ces thèmes sont abordés dans d'autres sous-sections du rapport (c.-à-d. les stratégies efficaces, les obstacles et les catalyseurs). D'autre part, nous avons remarqué que le nombre de segments de texte est assez constant d'un thème à l'autre; cependant, dans le but de concentrer nos efforts et de respecter les limites du rapport, nous allons invariablement nous en tenir aux trois principaux thèmes.

Le thème le **plus fréquemment** abordé par les jeunes de 10^e année des groupes de discussion de la phase III était la **perception de soi**, qui a généré 229 segments de texte et un document de 55 pages. Le texte met l'accent sur la perception à la fois perspicace et paradoxale qu'ont les jeunes d'eux-mêmes, en tant qu'élèves de l'école secondaire et membres de la culture des jeunes. Après avoir bien étudié les segments, nous avons déterminé ceux qui étaient les plus « dignes d'être cités » (66 segments), c'est-à-dire qui résumaient parfaitement le sens des thèmes et la voix collective des interlocuteurs.

L'examen a révélé que les élèves de 10^e année se sentent exposés autant à des influences négatives que positives dans leur vie scolaire et communautaire de tous les jours. Ils ont dû adopter une attitude forte pour se protéger des comportements à risque et choisir des amis qui leur permettaient d'atteindre leurs objectifs sur le plan social et scolaire. Ce genre d'enjeu positif est revenu plus fréquemment dans les discussions sur la maturité, le changement et le développement pendant les années de transition.

Exemples :

\$\$\$1YC2EE219A: I think we've changed a lot since grade nine. Like I hate to say it, but I'm not the same person I was when I came to this school. Facilitator: Can you

give some examples? \$\$\$1YC2EE219A: I don't know. I guess I'm more open to people. I can go out and I can meet new people without them exactly coming up to me and it used to be the totally opposite way. Like I'd be the guy who'd sit in the back, and now I'll run up to people I don't know and like 'Let's be friends'.

\$\$\$2YC2EE276B. When I was in grade nine I... thought that if I took applied courses, I'm going to be a bum, I'm not going to get a good job later on. Then I heard, I saw some people making fun of people who were in applied classes, and I found that pressure too. Facilitator. Okay, so are you taking any applied now? \$\$\$2YC2EE276B. Yes I'm taking a few now. Like I feel more comfortable because teachers help us too cos they tell us like in college, if you get all our applied courses you can go to college and still get a good job. And that comforts us more, and more people are taking applied cos they'd rather get like an eighty-five in applied than a sixty in academic.

\$\$\$3YC2EE252A. Well responsibility...I think I'm actually realizing what I really need to do, and I just feel like I can take more stuff on. I'm doing the Student council, Band council, the Year Book.

\$\$\$4YC2EA130A. Yes. I got a job and then I kind of see myself more mature. I try to organize my time more wisely now and I've grown up a lot more... I care about what I do and everything. I can think about what I'm doing. Like if I'm going out somewhere and I know it's not right, I'll think about it.

\$\$\$1YL2EE268E: It's worse to be in grade nine. It's worse. Like in grade eight I was the shy, scared one. In grade nine I was the one getting in a lot of trouble trying to fit in, but in grade ten it's just like I really don't care what you have to say I'm just going to do something that helps in a way, like I've been through that, I've seen that, I've done that, like seriously, take it from someone who has experienced it. Don't do it. Cause it's just like hey, I've gone through the worst of it to the best, cause you know in grade nine you are at the bottom like you're at the bottom of the chain. It's just like you're open to anything, you're easily molded into what a group wants.

\$\$\$1YC2FF149A : ... chaque année au secondaire c'est différent niveaux de responsabilité. Le plus que tu montes, et tu deviens plus âgé, le plus de responsabilités que tu as, sauf que tu as plus de liberté. Alors ce serait l'âge. Je pense que lorsque tu es arrivé en 11e, il faut vraiment... tu sais, comme, la réalité, il faut vraiment faire le plus possible à l'école, parce que ça va te bénéficier plus tard dans la vie, puis la 12e année c'est juste... finalement fini tout avec des bonnes marques, entre dans une université ou un collège, puis tu as fini. Mais ça c'est comme, il faut s'assurer de bien faire pour gagner à la fin, parce que, comme 10e et 9e c'est important, mais ça c'est juste comme introduction au secondaire, et puis... et pour le travail, pour avoir ce que tu veux.

\$\$\$3YC2EE254A: ... I was so bad last year. I was really bad. I wasn't listening at all, I would run away from home, I'd get drunk every weekend, I'd you know, whatever. And now I'm passing all my classes, I've been passing all my classes, I don't mess around with school,. I come home when I'm supposed to.

\$\$\$4YC2EE137B: In grade nine when I first got to high school I skipped like quite a

few times and like, I did some bad things, and got caught smoking a lot and everything like that. But in grade ten I just realized why am I skipping? It's always so boring when you skip, like there's nothing to do. You just go and sit around somewhere, but in grade ten now I've been trying a lot harder to get my marks up and do good, and I haven't skipped in a while. I'm doing better than I was in grade nine.

\$\$\$6YL1FF138A : Bien j'aime plus cela que l'élémentaire parce que tu peux, tu as plus de responsabilités. Tu as plus le choix de toi même. À l'élémentaire, tu es obligé de suivre cela et c'est déjà tout planifier pour toi mais là, rendu ici, bien, c'est toi qui décide. Si tu ne le fais pas comme il faut, bien c'est ton problème.

Toutefois, les cultures de l'école et des jeunes sont parsemées d'embûches et de défis. En effet, c'est à cet âge que les jeunes découvrent l'influence qu'ils ont les uns sur les autres, influence qui peut entraîner des comportements à risque. Ils doivent donc faire extrêmement attention au choix de leurs amis, s'appliquer à trouver le juste équilibre dans la vie sociale, scolaire et au travail, et apprendre à éviter les comportements à risque et les tentations négatives malgré leur « **vie hyper occupée** ». Les jeunes discutent ouvertement des défis et des situations de risque qui les entourent. Il semble d'ailleurs qu'ils se sentent mieux préparés à affronter les risques et les défis qui se présentent à eux.

Exemples :

\$\$\$1YC1EE226B: I feel like, cause I have like two younger brothers and stuff. One's in grade nine he just came to grade nine now, I feel like I have to like, teach him stuff. \$\$\$1YC1EE226B: When I feel like he's smart enough, why do I have to teach him? So they kind of like put that responsibility on me. And ever since like, I turned grade ten and how I like, I get, like I have a job and stuff they feel like sometimes... I should support my brothers, like if they ask me for something I should get it for them. So they kind of like put more responsibility on me. Facilitator: Okay, and is that a good thing or a bad thing? \$\$\$1YC1EE226B: Sometimes it's a bad thing when they ask too much. But then sometimes it's a good thing cause I'm like earning my brothers' respect. Cause like because he's taller than me... like he's probably like six and I'm like five seven or something and so when I buy something he kind of respects me more, and ya.

\$\$\$1YL1EE232C. In grade nine math, Mr. S he didn't, I tried to get help and he still didn't help me.... I think it's also me though. I like to blame it on him, but I think it's also my attitude, I could have done more but so could he, so we're both at fault, looking back on it now.

\$\$\$2YCEEB Participant: I never had homework in middle school – I'm like one of those top students. I already know everything before it's taught, and in grade nine it was pretty much the same thing. But this year I had to learn as well, like in my grade eleven course I have to learn and do my homework, so that's a lot harder... Cos I feel like I've just been lazy, and now I've got to catch up to actually be able to learn, cos my brain hasn't been able to process that.

\$\$\$1YC2FF149A : *Je pense que, lorsqu'un élève regarde à un autre élève, tu juges cette personne, et je pense que c'est la même chose pour le professeur. S'il te voit en classe en train de parler, si tu ne viens pas en classe, il va déjà penser « ok, cette personne est stupide, si elle ne remet pas le prochain travail, ce n'est pas moi qui va courir après. » Animatrice : Oui. \$\$\$1YC2FF149A : Mais, si tu es très gentil, tu dis « bonjour, comment ça va? » tu es très amical avec le professeur, je pense que le professeur va penser « ah, cette personne est une bonne personne, une bonne élève, alors je vais l'aider plus à réussir. » Animatrice: Oui. Donc ça dépend vraiment de l'attitude de la personne. \$\$\$1YC2FF149A : Je pense que oui.*

\$\$\$1YL1EE235C: *Oh, recently I've been, there's been a lot of cars chasing us around L- and it's kind of hard to explain... We'll just be walking home and cars will like follow us guys. Like there's a lot of incidences where people have been robbed from different areas, cos they think we're in a rich area so they always come to L- looking for kids to mug and stuff.*

Étant donné les fréquentes discussions des jeunes sur la place du soi dans le contexte de l'école et de la culture des jeunes, il n'est pas surprenant que la **perception qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur culture** occupe le **deuxième rang** dans les discussions de groupes de jeunes de 10^e année de la phase III. Ce thème a généré 227 segments de texte et un document de 71 pages. L'accent est mis sur la perception qu'ont les élèves de l'important chevauchement de leur culture avec les sphères de l'école et de l'amitié. Les jeunes s'expriment d'emblée sur l'importance continuelle des amis et des pairs, que ce soit à l'école ou à l'extérieur de l'école, et dont l'influence peut être autant un facteur de risque que de protection. Nous présenterons ici les exemples les plus « dignes d'être cités » (69 segments), c'est-à-dire les citations qui résumaient parfaitement les thèmes et la voix collective des interlocuteurs.

Nous avons constaté que la culture moderne des jeunes est propice aux situations de risque, puisqu'elle exerce une pression sur les jeunes, les amenant à se conformer au système ou à jongler avec des responsabilités trop nombreuses au travail, à l'école, dans les loisirs ou avec les amis, sous peine d'être exclus ou isolés dans une classe sociale ou dans des groupes de pairs.

Exemples :

\$\$\$1YC1EE231B: *I play two musical instruments and it's really annoying cause I have lessons once a week and my parents make me practice every single day. So by the time I'm done my homework, by the time I practice, it, if I have sports to play also then I have no, no free time. And it's, it can get really annoying. Sometimes I can't sleep enough and ya, and I'm usually like half asleep every day. \$\$\$1YC2EE225B: That's why god invented coffee.*

\$\$\$1YC2EE225B: *Ya, it's like every, like everybody has their certain style and everybody has their own way of dressing. But if you pass through a certain group in*

the hallway and you're not dressed the way they think you should be it's just like, the whispering starts talking and everybody else starts judging you because of what you're wearing. Retarded.

Facilitator: Do you guys find that there's a cultural divide here amongst, you know, depending on where you're from or what your ethnicity is or the color of you skin, your religion? \$\$\$1YC2EE244D: Not as much as other schools, but a bit. And it's divided more by like, class-system like, richer or poorer, I think. That's what I find.

\$\$\$2YL2FF159A : C'est qu'on a, comme, des projets dans les différentes classes, mais les professeurs ne parlent pas vraiment ensemble ; comme, c'est dû tout en même temps. C'est, comme, dur à gérer, un peu. Comme, il y a des fois que c'est tellement calme : comme, il n'y a pas de projets dans aucun des cours, puis, comme, c'est la fin de l'année, alors les profs essaient de mettre tout en même temps, mais, comme, on n'a pas le temps. Beaucoup, comme \$\$\$2YL2FF164A dit, ont des emplois et, comme, on veut être bien chez nous, on veut relaxer un peu ; pas, comme, passer tout notre soirée à faire des devoirs.

\$\$\$1YC2EE225B: I find that there's a lot of pressure. Like, if you're still a virgin when you get to high school, especially when you're a girl, it's like crazy. It's like all of a sudden that, you know, you're in high school and once people find out, don't ask me how they find out. So you tell your best friend and then all of a sudden everybody knows. And then, like, I find that once your guy friends that you hang out with start like pressuring you to like, get a boyfriend, and like, I don't know, and then like, like she said they'll party. My friends have parties like at least once a month. And like, I don't, haven't been able to go to them lately cause I'm grounded, but last time I went it was like the guy's mom was there but like she's pretty cool so they, she let them all drink. And they all got really wasted.

\$\$\$4YC2EA132B: I work probably thirty hours every two weeks, and I find homework is definitely the last thing on my mind after I'm done my shift. I usually just want to go to bed, and I find that having a job definitely interferes with my school because I don't really have time to do homework, so I don't worry about it... I usually work one day during the school week, and then Friday, Saturday, Sunday, so it's like I never really have a break, so I'm always tired.

D'un autre côté, la culture des jeunes à l'école secondaire est aussi considérée comme une influence protectrice et positive. Par exemple, les élèves de 10^e année affirment qu'il y a moins de violence à l'école secondaire qu'à l'école élémentaire et décrivent le rôle de mentor et de guide joué par les élèves plus âgés. De plus, leurs « aînés » semblent les laisser explorer davantage et assumer de nouvelles responsabilités.

Exemples :

\$\$\$1YL2EE267E: From a teenagers point of view I think that like a lot of teenagers like they have like this wide open space just to like, and that's like the Phase where you make a lot of mistakes and you get caught for things, and you know. Then, and then they're just learning from their mistakes like knowing what's right and what's

wrong... Yeah it's kind of that way because mostly nowadays we just want to be independent. It's just like no we're not doing that, cause well we don't care, it's not that because it's our lives, but at the same time we know we're not at that stage yet where we're completely independent, but right now they're giving us a little bit of it. They're giving us a taste of it... Facilitator: Who's they? \$\$\$1YL2EE268E: Like our parents, like the elders that we have around us, it's like we're loosening our rings a bit because we know we're getting older. We're getting to that stage, we're trusting you with this, we were once your age, we know what's going on, like you don't have to hide it because we will see it. But at the same time we're giving you the trust.

\$\$\$1YL2EE268E: Well then again she's like a sister, cause she's like near my age. Yeah she's nineteen, but when I started in grade nine she was still in high school though and she was like, she just gave me a few pointers on what to do... She was like, as a female, the first thing you want to do when you get to high school is never ever let a guy get in the way of your success... She's like just learn to keep your head up, don't fall into the impact of the peer pressure and you've been through the bully stuff with us before, like this time just be like it's not even worth looking at it cause it's just immature and it's stupid. Like she used to give me those tips that would help me through grade nine... So yeah, and now she's like in her second year of University and she's like and even now she talks to me she's like I know in grade nine we had all our fun, but we're in grade ten now. Buckle it down. Buckle it down, we're going into grade eleven, we're not that far away from university. She's like and I'm telling you, university is not a game... And I'm like I know.

\$\$\$3YC2EA253A: In grade school there was always one popular girl and everyone would follow that girl. Facilitator: Yes – I still remember the one in my class. (Laughter) Facilitator: So how is that different in high school? General: there's more than one. \$\$\$3YC2EE254A: But you don't have to follow them. In grade school, if you didn't follow that person everybody would go against you. \$\$\$3YC2EA253A: Yes, everyone would go against you.

\$\$\$4YC2EE137B: But now you're in grade ten, I think it's kind of equal. People don't try to push you around as much... With bullying in grade ten – I don't really think that there is too much bullying per se at this school because – I don't know... Not a lot of people get bullied much now.

\$\$\$6YL1FF140A : Moi je n'ai pas pris d'anglais l'année prochaine en onzième et je suis allé en orientation et elle m'a quasiment chicané parce qu'elle m'a dit, on est en Ontario, tu es sensé être capable de parler en anglais. Je suis encore en décision là.

\$\$\$4YL2EE140C: Bullying's not really present I find in this school... There's more bullying and everything in elementary school than high school.

\$\$\$2YCEEB: In elementary school kids are cruel. They were a lot meaner back then... In elementary school there's more bullying and being outcasts and stuff... I guess people are just trying to get more attention in middle school. And then in high school, you have your groups but it's not like they classify them like in middle school. In middle school it was all like cliques, and now it's different people from different groups together... \$\$\$2YC2EE278B: Yes I think the worst was grade six. I had the feeling

that the girls in grade six in my elementary school thought it was cool to gang up and go into groups and stuff. As you grow older you grow up and realize you don't really care, and you act more mature.

\$\$\$6YL1FF135A : Tu fais quelque chose en septième, huitième année et c'est comme 'oh my God' tout le monde va te connaître; ce que tu as fait en septième année, cela va rester ça pour le reste du secondaire.

Le thème qui occupe le **troisième rang** dans les groupes de discussion de la phase III est celui de **l'influence et du rôle des amis et des pairs**. Il semble que les amis soient les personnes avec qui les jeunes entretiennent les relations les plus étroites, tandis que les pairs représentent plutôt un groupe élargi, c'est-à-dire les camarades de classe ou les jeunes de l'école en général. Ce thème a généré 181 différents segments de texte sur 46 pages. La discussion a permis aux jeunes de 10^e année de parler des amis et des pairs en tant que facteurs de protection, mais aussi en tant que facteurs de risque. Les discussions des élèves de 10^e année permettent d'entrevoir une réflexion sur l'importance, la signification et la place des amis et des pairs dans leur vie.

Comme les questions de l'influence des amis et des pairs se recoupent souvent, nous les avons regroupées au troisième rang des thèmes les plus fréquemment abordés. Toutefois, dans le but de bien illustrer le lien de chaque sous-groupe avec la transition, nous avons décidé de séparer les citations.

Exemples pour les pairs :

\$\$\$4YC1EE135B. Well like, coming here for the first time I was worried, because you hear all the strange stuff when you're in elementary like get there and there's going to be initiation or something. There's going to be a million new people, you know? At first it was like, you know, well when I first came here I kind of felt like 'now is when I can decide do I want to be someone that's like, constantly skips, and sneaks out for smokes and stuff and then eventually drops out? Or do I want to become someone who does really well in all his classes and stuff?

\$\$\$1YC2EE225B: When people, when you like, walk down the hallway and there's like a group of kids like, standing in the middle of the hallway and you just kind of have to like, walk through them and then all you hear is like, the whispers as you're walking through them. \$\$\$1YC2EE227B: Ya. \$\$\$1YC2EE225B: It's, it's very aggravating especially when like, they're starting to talk about like, who you are and they don't even know you... Even on the bus it like continues. It doesn't matter where you are, the whispering doesn't stop. It's very frustrating. Makes me angry.

\$\$\$1YC1EE231B: Well for me it's kind of like, I, I hang out with like every, people from like different races, so like I have brown friends. I have Asian friends. I have black friends. And, just when I came here like, my biggest fear was that I wouldn't be accepted because I'm white and I'm scared that like, like brown people or Asian people that they wouldn't want to talk to me or help me or whatever just because I'm

*Nouveaux départs, faux départs : Jeunes en transition de l'école élémentaire à l'école secondaire
white.*

Exemples pour les amis :

\$\$\$1YL1EE232C: Well over the years, my friends have gotten a little more extreme with what they do, and they like to party hard. It's all good fun but sometimes they go a little too far. I try to stay out of it.

\$\$\$1YC2EE229B: Well like in grade eight, grade nine it was kind of like, birthday party, yay, cake and balloons, right? But now it's like, well even like sort of in grade nine it's like, your friends are like, ya, let's go to this party, let's get totally wasted and like do a whole bunch of crap that's like really bad for your body. And like to me that's like, like I used to do it, whatever, but nowadays it's like I'm really focused on like academics and sports and stuff and I know that will hurt me in the long run, so ya, but my friends still do it all the time. Facilitator: Okay, so when they, so when you say they do it, what, what kinds of things are you finding that your friends are doing. \$\$\$1YC2EE229B: Well, my friends are basically very involved in like, getting wasted, getting laid. Facilitator: Is it drugs, drinking... \$\$\$1YC2EE229B: Ya, like drinking alcohol and all that stuff. And then I go over to their house, and like, let's get wasted. I'm like, ya, not really. And, cause I'm not really into that any more.

\$\$\$1YL1EE235C: Well last year I had to be home earlier, and now staying out late takes on a whole new perspective of different things. You experience many different things, but in some ways it's good and some ways it's bad. I just have more fun now that my curfew's later cos I can hang out with my friends for longer which is good.

\$\$\$1YC2FF155A : Je trouve que les amis que j'ai maintenant, c'est beaucoup plus important que quand j'étais en 6^e et 7^e, parce que quand j'ai des travaux et toutes ces choses là, c'est plutôt mes amis que mes parents à qui je parle si je suis stressée, ou si j'ai besoin d'aide.

Comparaison des groupes de discussion avec les jeunes lors des trois phases

La comparaison des discussions des groupes de jeunes, au fil des trois années de l'étude, se révèle très enrichissante. Certains sujets ont été omniprésents dans les groupes de discussion : les caractéristiques de l'école, les amis et les pairs, la place importante du soi et les réflexions sur le sujet, et les discussions sur les obstacles et les catalyseurs de la transition. Les thèmes illustrant la multitude de facteurs de risque et de protection, ainsi que les contradictions et les tensions entourant la transition, se sont révélés autant continus que discontinus pendant la transition (voir le tableau 60). Par exemple, l'influence et le rôle des amis et des pairs ont toujours été extrêmement importants, mais le caractère et la qualité des relations ont varié. De même, la perception des caractéristiques négatives de l'école secondaire était souvent erronée, et venait plus tard la réalisation qu'il s'agissait de mythes. À l'opposé, les éléments qui

définissent les bonnes et les mauvaises écoles et classes étaient pratiquement les mêmes au fil des ans. Il semblerait que, sur la période de trois ans, la violence et l'intimidation à l'école aient diminué, et que les différentes formes de problèmes en lien avec les pairs aient quant à eux augmenté.

Les thèmes principaux qui sont ressortis au fil du temps montrent que les jeunes de l'élémentaire se concentrent surtout sur leur école et sur les sentiments négatifs touchant la transition. En 9^e année, l'école secondaire et les problèmes connexes deviennent un sujet tout aussi important, suivi de près par la place des jeunes et de leurs amis. Nous avons remarqué la même tendance chez les élèves de 10^e année, où les thèmes des jeunes et des amis dominent les discussions sur la transition, l'école occupant une place secondaire. Ce processus d'assimilation scolaire et la place croissante occupée par la culture des jeunes sont également ressortis des analyses de la fiche d'entretien et d'*Alceste*. Par « culture des jeunes », nous désirons souligner l'influence plus prononcée des jeunes dans le processus de la transition et de la vie scolaire des élèves de 10^e année.

Tableau 63 : Trois principaux thèmes abordés par les jeunes lors des groupes de discussion, par phase

	Phase I	Phase II	Phase III
1	Caractéristiques d'une mauvaise école secondaire élémentaire	Caractéristiques d'une mauvaise école secondaire	Perception de soi
2	Caractéristiques d'une bonne école secondaire élémentaire	Perception de soi	Jeunes et culture des jeunes
3	Sentiments négatifs envers la transition	Influence et rôle des amis et des pairs	Influence et rôle des amis et des pairs

Dans la phase I, les trois segments de texte que les jeunes anglophones des groupes de discussion ont abordé le plus souvent sont : 1) les caractéristiques d'une mauvaise école élémentaire; 2) les caractéristiques d'une bonne école élémentaire; 3) les sentiments négatifs envers la transition. Le rapport de la phase I a fourni un portrait détaillé de la culture des écoles élémentaires, brossé par les jeunes de 8^e année, au même titre que les données des phases II et III ont fourni un portrait des cultures de l'école secondaire. Toutefois, les groupes de discussion de la phase III se sont davantage concentrés sur des réflexions portant sur la place du soi, des amis et de la culture des jeunes dans la vie scolaire et communautaire.

Caractéristiques et structures de l'école. Pour la phase I, les principales caractéristiques positives de l'école élémentaire comprenaient de bons enseignants et de bonnes directions d'école, le soutien des amis et des camarades de classe, une bonne structure scolaire et une communauté de parents engagée. Les principales caractéristiques d'une mauvaise école élémentaire comprenaient les enseignants qui

sont problématiques (les « mauvais » enseignants), la pédagogie et le curriculum, trop de devoirs, les problèmes structurels de l'école comme les écoles sales ou mal entretenues, et l'intimidation. Plusieurs éléments de la discussion sur l'enseignement et l'apprentissage étaient associés au besoin d'indépendance ou au désir d'avoir des enseignants qui comprennent que les jeunes ont des vies occupées et diversifiées. Ce désir est d'ailleurs devenu encore plus présent dans les données des phases II et III. Au cours de la phase III, la quête d'équilibre dans les vies hyper chargées des jeunes occupait une place centrale dans la discussion.

Les « mauvais » enseignants de l'école secondaire avaient les mêmes défauts que ceux des écoles élémentaires, c'est-à-dire qu'ils adoptaient des comportements perçus comme étant injustes, par exemple « montrer du doigt », « isoler » certains élèves ou faire preuve de sexisme. De nombreuses discussions ont aussi eu lieu lors de toutes les phases à propos de la nature problématique de l'infrastructure de l'école. Dans la phase I, on nous a parlé d'écoles qui nécessitaient des réparations, de cours d'école et de terrains de jeu qui ne répondaient pas aux besoins des jeunes de 8^e année et du manque d'esprit scolaire global qui se manifeste parfois dans ce type d'écoles.

Les jeunes de 8^e année de la phase I ont aussi parlé de l'intimidation en des termes clairs et avec compassion. De nombreux jeunes ont noté les différences dans la manière dont les garçons et les filles manifestent des comportements asociaux et les répercussions que ces comportements ont sur eux et leurs pairs. Nous avons fait une découverte intéressante dans la phase I qui était liée à une compréhension normalisée de l'intimidation. Même si les jeunes ne semblent ni apprécier ni condamner le phénomène, ils laissaient souvent entendre que « c'est normal ». Dans la phase II, l'intimidation est également apparue comme étant un risque fréquent, et elle caractérisait les discussions sur les mauvaises écoles secondaires. Au cours de la phase III, les jeunes ont laissé entendre que l'intimidation et la violence étaient moins fréquentes dans la culture des jeunes de 10^e année.

Les jeunes de 9^e année ont exprimé clairement les diverses formes d'intimidation qui règnent à l'école secondaire, entre autres une initiation pour les élèves de 9^e année, les rumeurs qui circulent, le taxage, l'exclusion sociale et les bagarres. Ils ont expliqué de bonne foi que ces comportements sont directement liés à la race, au sexe, à l'orientation sexuelle, à la situation socio-économique, au style personnel ou à un « point faible ». Il est intéressant de noter que deux importantes observations contrastent avec la phase I. Premièrement, à l'école élémentaire (phase I), le type d'intimidation – confrontation verbale ou physique – dépendait en grande partie du sexe. À l'école secondaire (phase II), bien que les rumeurs et les « drames sociaux » étaient plus souvent associés aux filles, le harcèlement verbal et les empoignades avaient lieu couramment, et ce, sans égard au sexe. Deuxièmement, bien que toujours présente, la normalisation de l'intimidation n'était pas aussi omniprésente dans la phase II que dans la phase I. Les jeunes de 9^e année s'exprimaient avec beaucoup moins d'ambivalence et étaient capables de décrire des cas avec plus de précision que les jeunes de 8^e année.

Exemples :

\$\$2YC1EE126B: Well, in grade eight, I wasn't really worried about it, like I knew it was going to happen. And then it actually happened, I was like oh my god... Facilitator: So what was the initiation? \$\$2YC1EE126B: umm I was paddled. Facilitator: So is that something that just happened with the guys? \$\$2YC1EE126B: Yeah.... \$\$2YC1EE126B: The grade 12s did it.... \$\$2YC1EE126B: They spank you.... \$\$2YC1EE122B: Oh, I got dragged up to the top of the hill up there by, I don't know, a huge crowd, and everyone crowded around you. ... Facilitator: Is there any sort of initiation that girls go through? \$\$2YC2EE125B: Walking down the halls being intimidated with looks I find. \$\$2YC2EE128B: Oh, I've had like full confrontations, where girls would just come up to me, threaten me. It is intimidating, like I won't walk alone in the hallways anymore. I never do it. I never walk home alone either. I definitely feel very intimidated. ...

\$\$1YC1EE164C: Like in Elementary School, like a friend – you and a friend would get in an argument – it'd be over in like a day. Like, it started and stuff, cos you're in the classroom, you have to talk to each other and stuff. In High School it's different, like it'll last a long time. Usually ends up in like a physical, like confrontation, stuff like that.

Comme nous l'avons vu dans la phase I, une « mauvaise » école élémentaire est celle qui présente des caractéristiques négatives. C'est aussi celle où les élèves ont le plus hâte de faire la transition et de fuir leur milieu pour faire un nouveau départ. Toutefois, une telle expérience négative à l'école élémentaire amène les jeunes à se sentir mal préparés pour l'école secondaire, à plusieurs égards. Cela suggère aussi que les études précédentes, qui se sont contentées d'une simple adéquation entre l'école élémentaire et une expérience familiale positive et attentionnée dont les jeunes ne veulent pas sortir, devront être examinées de plus près. Les données que nous avons recueillies montrent que les années à l'élémentaire sont de nature complexe et paradoxale, et qu'elles ne peuvent être simplement interprétées comme étant uniquement positives ou négatives. Par exemple, même de bonnes classes d'élèves peuvent exister au sein d'une école élémentaire perturbée, et même une bonne école élémentaire et une bonne classe peuvent s'avérer difficiles à quitter et être reconnues pour leur capacité à aider les jeunes à le faire. Même une bonne école peut être l'étincelle qui allume l'enthousiasme pour un nouveau départ, mais pour des raisons différentes de celles des écoles et des classes qui sont mal perçues. De plus, les données la phase II présentaient de nombreuses caractéristiques positives des écoles secondaires, et des jeunes ont été agréablement surpris de voir qu'il était possible d'avoir du plaisir et d'entamer le nouveau départ qu'ils recherchaient.

D'ailleurs, les jeunes de l'école élémentaire de la phase I nous ont fait part de nombreuses images « stéréotypées » qu'ils perçoivent et auxquelles ils s'attendent de la culture des écoles secondaires. Des images tant positives que négatives ont été recueillies pendant qu'ils fréquentaient encore l'école élémentaire. Toutefois, plusieurs jeunes ont observé que ce ne serait « pas vraiment comme à la télévision ». Leur

vision était positive, mais paradoxalement, elle était aussi négative : par exemple, les jeunes ont exprimé leurs craintes quant à la drogue et à la pression des pairs, mais ils étaient également convaincus de pouvoir rester à l'écart de « ce genre de jeunes ».

Est-ce que ces images sont réelles? Comment les élèves vivent-ils vraiment l'école secondaire en 9^e et en 10^e année? Les données de la phase II suggèrent que les caractéristiques négatives et les faux départs à l'école secondaire sont très fréquemment abordés et passés en revue par les jeunes, et qu'ils sont mis en parallèle avec des expériences plus positives et de nouveaux départs. Les données de la phase III montrent quant à elles que les discussions au sujet des caractéristiques négatives et positives de l'école secondaire sont moins fréquentes (respectivement au septième et au sixième rang), mais que lorsque les élèves de 10^e année abordent la question de la culture de leur école, ils le font de façon réfléchie.

Exemple :

\$\$\$4YC1EE135B: One thing I've really noticed, I really wouldn't call it 'segregation'. But the first day of the semester you'll have your class and everything, and you'll have a great big group of kids, and then suddenly after a week or two you'll notice your class is getting smaller. They separate the kids they don't think are going to do as well, and that's what brings a lot of people down and makes people drop out. Like in general terms it's like the dumb kids and the smart kids, but these 'dumb' kids aren't actually dumb. It's just people they gave up on already. And then they're put in a class and it's like the Applied class or whatever.

Communauté d'aidants. À partir de la phase I, nous avons observé la présence d'une importante communauté d'aidants, présence qui n'a pas fléchi pendant les phases II et III. Aussi bien à l'école élémentaire qu'à l'école secondaire, une myriade de gens soutiennent et aident les jeunes en transition (la famille, les amis, le personnel scolaire, les élèves eux-mêmes et les pairs).

Il est utile de déterminer quels jeunes ont à leur disposition une telle communauté d'aidants et de suivre leur parcours, ainsi que celui des élèves qui n'en ont pas, en gardant à l'esprit le constat central voulant que les élèves eux-mêmes, les amis, les parents et le personnel scolaire restent des ressources très importantes dans le processus. En outre, une contradiction entourant cette communauté se dégage peu à peu, c'est-à-dire que les aidants agissent autant comme des facteurs de risque que comme des facteurs de protection lors du processus de transition, et qu'ils sont appréciés de façon relativement différente par les jeunes, les parents et le personnel scolaire. Ces facteurs sont cruciaux pour déterminer les jeunes qui sont en situation de risque ou de résilience de nature complexe. Contrairement à d'autres études sur la transition, cette recherche met au jour la place très importante et pertinente du « soi » dans le processus. Les jeunes eux-mêmes sont ainsi considérés comme un élément indispensable de la communauté d'aidants, même s'ils passent souvent inaperçus.

Le thème qui est ressorti le plus fréquemment de l'ensemble des groupes de discussion de la phase III, et qui arrive au deuxième rang pour ce qui est de la phase II, est la **perception de soi** en tant que jeune de l'école secondaire. Dans chaque cas, les jeunes réalisent qu'il existe des éléments de risque et de protection dans leurs comportements, leurs sentiments et leur sens du « soi » qui se révèle peu à peu. De ces discussions est ressorti que les jeunes sont confrontés à des problèmes à forte charge émotionnelle, qu'ils prennent conscience d'eux-mêmes, qu'ils se sentent intimidés puisqu'en entrant en 9^e année, ils deviennent les nouveaux venus à l'école (« les petits derniers »), ou qu'ils se sentent incertains lorsqu'ils se comparent avec les autres élèves.

En 10^e année, les élèves trouvent qu'il est important d'équilibrer leurs vies occupées, de regarder vers l'avenir et d'assumer plus de responsabilités. Autant en 9^e année qu'en 10^e année, les jeunes ont discuté de la perception d'eux-mêmes et de leurs actions en tant que facteurs de protection pendant la transition. Ils ont expliqué qu'ils se sentent maintenant plus responsables, indépendants et qu'ils ont plus de maturité, qu'ils sont ouverts aux nouveaux départs ou à de nouvelles expériences avec des amis ou encore qu'ils sont satisfaits de ce qu'ils accomplissent.

Par conséquent, la notion du soi a été abordée de façon paradoxale, ce qui n'est pas sans nous rappeler la contradiction émotionnelle concernant la transition. En effet, un des thèmes principaux de cet ensemble de données regroupait les discussions sur le soi, dont les caractéristiques sont perçues autant comme des facteurs de risque que des facteurs de protection lors de la transition. Bien que les jeunes assument peut-être une charge de travail plus lourde que prévue à l'école secondaire, un grand nombre d'entre eux se sentent prêts à relever le défi. Les jeunes ont aussi discuté de leur mauvais comportement ou de leurs notes médiocres à l'école élémentaire, et du fait qu'ils s'efforçaient maintenant de changer pour obtenir de meilleurs résultats scolaires au secondaire. De même, les jeunes ont expliqué que maintenant qu'ils fréquentent l'école secondaire, ils désirent être perçus comme des grands, mais qu'on les traite souvent encore comme des « enfants ». Ainsi, leur perception réfléchie de leur nouveau statut à l'école secondaire est souvent révélatrice d'efforts déployés pour résoudre d'anciennes questions ou relever des défis actuels. L'ampleur de la place occupée par les discussions de groupe portant sur le « soi » illustre le rôle central que les jeunes accordent à la réflexion sur la transition et à la gestion de celle-ci, mais aussi leur engagement actif en ce sens.

Exemples :

\$\$2YC2EE127B: Well, I felt that more was expected out of me, so I wanted to do better, like just for myself, and for people around me who sort of though, well, you know, she's going into high school now, she can do a bit more, she can be a little more responsible. And I find I'm happier now cause I'm not as stressed as I used to be and because that's one of the good things of having only four courses to think

about, so I'm just less stressed, and I find that I'm able to enjoy things more, and like I think I'm a friendlier person than I used to be cause I was kind of alone.

\$\$3YC1EE139A: I think high school made me mature. Like, I used to be so bad like, I used to not, like, I used to like be in a mood where like, 'I want to be suspended', I used to say that to myself and just get suspended and get sent home for the rest of the day. Now it's just like, I don't want to go home, well I do, but I don't want to get suspended. ...I've already gotten in a fight this year and I got suspended for a lot so I've failed like, two classes already. The second semester just started I didn't want to get suspended and do it all over again so I was like, like, I've thought about like, losing another two credits, like I thought before I was about to fight again. 'Cuz Ms. M- was like, 'You'll get kicked out, you can't fight again', so I thought ok, I won't fight.

Les amis et les pairs sont restés un thème incessant et important au fil des trois phases. Un peu comme le soi et les émotions, la question de l'influence et du rôle des amis et des pairs est paradoxale. Une fois de plus, même si les amis et les pairs ont été fusionnés en un seul thème afin de mettre l'accent sur le chevauchement de leur influence, nous avons séparé les citations pour mieux illustrer les différences entre les deux sous-groupes. Comme l'illustrent les citations suivantes, les élèves parlent souvent des distractions occasionnées par les amis et les pairs en classe, des conséquences de l'intimidation (basée sur le racisme et l'homophobie) et de la pression exercée par autrui afin de consommer de la drogue ou de se livrer à des activités sexuelles.

Exemples pour les pairs :

\$\$2YC1EE123B: In the beginning of the year when I was doing cross country and I'd run by the woods, and I could smell marijuana every time. ... \$\$2YC2EE128B: And I find that it's easier to get access, to. Like, anybody who looks a little suspicious, if you walk up to them, they will have it. ... \$\$2YC2EE128B: What's sketchy is that as a girl, I know it's easiest to get it, cause guys will give it to you for free for sex and stuff, and it's kind of creepy when guys ask you to try it and stuff. And certain guys will ask you like everyday, it gets irritating...

\$\$4YL1FF115B : Oui, mais, si quelque chose va mal, tu vas le dire à un enseignant ou quelque chose, tu vas être known comme le rat, puis personne... tout le monde va s'exclure de toi, parce que toi t'as dis sur eux autres, alors ils ne veulent pas te parler.
\$1YCEEG : there's a lot of peer pressure also um with everybody like you're friends um they might be like your best friends, they might like push to do something that you don't really want to do and um on what they said the environment like it has to be healthy for you to like develop in and yeah cause if it's like a bad environment and like drugs everywhere around you then you might get like sort of attracted that way to the drugs.

Exemples pour les amis :

\$\$1YC2EE169: It's really distracting. Like one of my classes, I have a lot of friends in it, we all sit in one group, so we always get in trouble because they're always talking. And ... we're texting back and forth.

\$1YCEED: I got like one friend. She's all like putting me down and saying how I won't do well.

\$\$5YC2EA120D: Like, instead of staying in one homeroom you're switching classes to classes and you only have like a limited time to go to that class... \$\$5YC2EA118D: It leads you to different places sometimes... to look into your other friends classes. \$\$5YC2EA118D: I think everybody does that. \$\$5YC2EA118D: Yeah, but you go back to the class. Eventually. Facilitator: Are you late? \$\$5YC2EA118D: Yeah, a little bit. \$\$5YC1EA117D: 10 minutes, 20 minutes, sometimes half an hour.

Tandis que le discours des jeunes sur les amis reflète autant les facteurs de risques que les facteurs de protection, il est intéressant de noter que les jeunes parlent surtout de leurs pairs de façon négative. À titre d'exemple, mentionnons les questions de l'influence négative de la pression des pairs et les répercussions de l'intimidation. Tandis que les jeunes sont capables de juger du caractère positif ou négatif de l'influence des personnes qu'ils connaissent, ils semblent considérer ceux qui sont en dehors de leur cercle comme les « autres », et leur attribuent généralement des caractéristiques négatives.

Les amis sont à la fois vus d'un bon œil par les élèves, puisqu'ils sont perçus comme un facteur de protection lors de la transition, et aussi d'un mauvais œil. Pendant les groupes de discussion, les jeunes ont fréquemment décrit la façon dont leurs amis avaient facilité leur transition sur le plan scolaire, en les aidant à faire leurs travaux scolaires. Ils les ont également appuyés sur le plan social en les aidant à se sentir plus engagés et motivés, et en leur faisant voir le côté amusant de l'école. Dans la discussion entourant les aspects positifs des amis, ce qui revenait généralement le plus souvent était que les amis favorisaient l'estime de soi et le bien-être des jeunes à l'école, et étaient donc très importants lors de la transition.

Exemples pour les amis :

\$\$1YC1EE157B: Yeah, my Grade Twelve friends they, 'cuz they've been in the school for four years now so they helped me and they told me everything I need to know... Like, where the classes are, they told me like, directions and everything and they told me like, what teachers are really good (laughter) and one's that they don't like, and they told me about the programs too.

\$\$2YL2FF133B : Oui, je trouve, personnellement, qu'ils vont me supporter et ils vont t'aider, comme, en disant « ah ! Tu es capable » et sinon, ils vont dire « ok, on peut étudier ensemble, si tu veux » ; on va s'aider et tout va bien aller.

Ainsi, tout comme le « soi » et les émotions, les amis et les pairs alimentent le paradoxe vécu lors de la transition. Une grande partie des discussions de groupes de la phase II sur les caractéristiques d'une mauvaise école secondaire tournaient autour de l'intimidation. Or, les amis étaient des facteurs de protection lorsque les jeunes étaient confrontés à ce problème. À l'école, les amis s'entraident au chapitre des travaux scolaires, mais peuvent aussi être une source de distraction. Même si les pairs peuvent exercer une pression sur les jeunes, les amis permettent souvent de se soustraire à la pression ou aux activités non désirées.

Exemples pour les amis :

\$\$4YC1EE105C: Well, of course, me, I see a lot of bullying... A lot of people make comments, and like me, just the way I act, people assume things, and they'll make fun of me for things, like they'll walk by me and call me gay or fag, which isn't even true. But like, last week, my friend G- and my friend J-, someone walked by and call me a fag, and they got all up in their face, and I was really happy because I have friends who protect me now. Like last year, my friends were bullies to me. And this year, I actually have friends who like me and stuff...

\$\$2YL1FF131B : Comme, si j'ai un test...comme, en physique, je ne comprends rien ; ils vont dire « ok, je peux t'aider » et venir m'aider.

Groupes de discussion avec le personnel scolaire

Phase III : Thèmes principaux des groupes de discussion avec le personnel scolaire

Lors de la phase I, nous nous sommes essentiellement concentrés sur des groupes de discussion avec le personnel scolaire du palier élémentaire. Dans la phase II, nous avons plutôt tenu des groupes de discussion conjoints avec le personnel scolaire des écoles élémentaires et secondaires. Finalement, dans la phase III, nous avons discuté avec le personnel scolaire des écoles secondaires. Voici les sept thèmes les plus souvent soulevés par les quatre groupes de discussion avec le personnel scolaire de la phase III, comptant vingt-quatre membres du personnel scolaire travaillant auprès d'élèves de 10^e année :

- 1. Catalyseurs pour une transition réussie – 111 segments de texte**
- 2. Caractéristiques d'une bonne école secondaire – 82 segments de texte**
- 3. Obstacles à une transition réussie – 74 segments de texte**
- 4. Perception des jeunes et de la culture des jeunes – 70 segments de texte**

5. Stratégies efficaces pour la transition et l'engagement – 63 segments de texte

6. Lien entre les obstacles et les catalyseurs – 61 segments de texte

7. Place des parents dans la transition – 58 segments de texte

Le thème le **plus fréquemment** abordé par les groupes de discussion pour le personnel scolaire de la phase III est celui des **catalyseurs pour une transition réussie**. Les membres du personnel scolaire se sont exprimés avec ferveur sur les éléments significatifs pour les jeunes lors de l'expérience de la transition, et sur leur propre habileté à aider les élèves. Ce thème a généré 111 segments de texte et 31 pages de contenu. Le personnel scolaire a discuté de l'importance de la communication avec les écoles élémentaires partenaires, et en particulier de l'utilisation des dossiers scolaires de l'Ontario⁹⁴ (DSO) et des renseignements utiles permettant de personnaliser l'horaire des élèves.

Exemples :

\$\$\$1EC2EE063A(HS): *I think the OSR can be useful. There was one kid I remember from last semester that had a lot of absences, looked really really sick, was tired, you know, wasn't passing, you know, really upset and he actually came to me and said that he was going through some troubles at home and when we looked in the OSR, there was records of again, lots of missing classes and CAS had been involved, so in that way, it sort of helped to fulfill the picture, and then whenever he said you know, what was going on, etcetera, and how he lived out of area because he couldn't live with his Mom anymore who was in the government housing nearby, but that was technically his home school, but he was living with his grandmother, but they, she didn't have custody so they couldn't send him to the school that was close by and so all this other stuff, so in that way, the OSR kind of backed it up and then referred it to Guidance and the VP of our school contacted his teachers and his principal from the elementary school just to get a fuller picture because I said, you know, he's a really good kid, he's trying, but everything is stacked against him. So together, we kind of worked with all the information that was available and got him transferred, even though it probably wouldn't have gone through otherwise.*

\$\$\$2EL2EE073A: *One thing we I think we do well and it's because a lot of the kids come from F-R-(HS) is we sort of get that hit list of the students who they feel will struggle here in Grade Nine, and we individualize their timetables. Yeah, it's, cuz they*

⁹⁴ Le dossier scolaire de l'Ontario (DSO) est le dossier faisant état des progrès de chaque élève tout au long de ses études en Ontario. Conformément à la *Loi sur l'éducation*, le directeur d'école doit recueillir des renseignements pour chaque élève inscrit à l'école. La *Loi* régleme également l'accès au DSO et stipule que « l'examen des renseignements figurant dans le dossier est réservé, sous le sceau du secret, aux agents de supervision et au directeur d'école et aux enseignants de l'école en vue d'améliorer l'enseignement donné à l'élève ». (<http://www.edu.gov.on.ca/fire/document/curricul/osr/osrf.html>)

will recommend, 'This student loves Phys. Ed., try to get in for a semester or for their Homeroom, this student loves Art, let's try to get Art together, real struggle with Academics, can we save the Math and English till the second semester?' So I've found that's really been helpful. And we will do that for a lot of students, probably at least thirty, maybe.

Le personnel scolaire s'est également entendu sur l'importance d'un adulte bienveillant dans la vie des jeunes. Dans certaines écoles, cette pratique fait maintenant partie d'un programme officiel, tandis que dans d'autres, cette notion est présente de façon plus informelle.

Exemples :

\$\$\$2EL2EE073A: And we also try to think of mentors, right? Even in June, like in June for the next year, so say again, 'Maybe this young lad enjoys football', so we'll try to, we'll ask a teacher in September, the football coach or whoever, if they will mentor that student right away. So we, there's a lot of good collaboration... It's informal. I mean, we know we have a list of the students and who is mentoring them, but it's informal in that they don't write anything down... they would try to actually touch base with them almost on a daily basis, in the hall or if they're teaching them it's a lot easier, 'Hi, how's it going? How's your weekend?... you know, that kind of stuff. It's not a tutoring, it's more just a... sort of a friend.

\$\$\$3EL1EE066A (HS): Last two years, it's been formal. This year we were getting it going and then we decided on another approach... but I think our school is really good, our staff is really good in that respect, you know. Last year, we did do it formally and it went well. We had, you know, a good turnout from teachers and paired them up with students and things like that...

L'attitude d'un élève et la participation de sa famille sont aussi ressorties comme de puissants catalyseurs d'une transition réussie. En fait, dans tous les groupes de discussion, la participation à différents niveaux a été signalée comme étant un important catalyseur. On peut penser par exemple à la participation de l'élève sur le plan scolaire, de ses relations positives avec les pairs et des activités parascolaires de même que la participation des parents dans la vie scolaire et le bien-être social et affectif de leur enfant.

Exemples :

\$\$\$1EC2EE061A(HS): A student who is flexible...who wants to do well no matter how, he wants to do well and a student who is organized. \$\$\$1EC2EE065A(HS): A student who is doing as well academically as they are capable of doing... \$\$\$1EC2EE063A(HS): Prioritizing education. Vital. \$\$\$1EC1EE062A(HS): A nice home life, where it's like I guess stable or a consistent home life because if you come to school here in Grade nine, nothing is stable. Everything has changed

\$\$\$1EC2EE063A(HS): Motivation, perseverance and support. So, just being self-

motivated and trying. A kid who is ready to go out there and try their best will be successful even if they are not the brightest kid, who is not going to give up and support. I mean that from a school perspective but also a home environment perspective and just from having parents that, you know, recognize the value of education and instil that in their kids.

\$\$\$2ELEE Participant: Parental involvement and how supportive their parents are, getting them set up and getting a binder and a pen and a book bag and all that stuff that they need, and then caring that they bring it to school every day, that's so important. Cuz they have no memory and everything's a sieve and they'll come to class with nothing if someone's not behind them.

\$\$\$2ELEE Participant: Well, any young person needs a family, a supportive family, supportive staff, supportive teachers, you know, supportive friends. It's the support system around them and how they adapt to what they face, so the more the community and we're all in the community can support them and help them in times of trouble, etc. that will help them be more individually more successful in their transition. So it's a combination of a lot of different things. But (inaudible) confidence is built by how much support you have and you know, your past experiences, which we can try and help them with, it's very, very complicated, but they need support from many, many different sources.

\$\$\$1EC2EE064A(HS): ... A girl who came to us last year in Grade 9, currently Grade 10, and she was one of those at-risk girls to watch for and ... I felt I was completely unsuccessful last year when she was in Grade 9 to really get through to her. This year... I am just so happy with the turnaround that she has made because she is passing all her classes for the first time... What's different this year? For her it was her peer group. She says she has this one friend who is very academically inclined and that's really been the turnaround for her. ... I think peer support and finding the right peers can truly make a difference.

\$\$\$1EC2EE064A(HS): I think we have a lot of student clubs. Like \$\$\$1EC2EE063A mentioned the Social Justice. There's a very strong arts council. There's school plays that we have. \$\$\$1EC2EE063A(HS): There's the environmental action committee that's really good.

\$\$\$3EL1EE066A (HS): Another great thing about our school in particular is once they get here, when we talked about our diversity and we talked about everything that we have here... our staff gets involved in so many different things. We have, I don't know even, how many different clubs do we have? \$\$\$3EL1EE070A (HS): Dozens. \$\$\$3EL1EE066A (HS): Dozens of different clubs, not necessarily teams, right? Because sports isn't for everybody and we know that and I really try and push that when I go out to the elementary schools too...

Les membres du personnel scolaire ont parlé en toute confiance des effets positifs de ces catalyseurs sur la transition. Ils sont toutefois restés réalistes quant aux défis posés par ces éléments et à leurs limites dans la réalité. Par exemple, autant un groupe de pairs bienveillants peut avoir une influence remarquable sur le bien-être d'un élève lors de la transition qu'une influence négative, qui devient alors

problématique. De même, bien que les membres du personnel scolaire s'entendent pour dire que la relation qu'ils entretiennent avec les élèves peut favoriser un environnement de soutien, ils sont tout de même conscients de la difficulté d'atteindre cet objectif au quotidien.

Exemples :

\$\$\$1EC2EE063A(HS): Well, I think if you end up coming from a school where you don't have any friends, your ability to, you know, be gregarious and go out and meet new people is gonna be, you know, important. If you are not able to make friends easily, it might be difficult. You might be isolated and depressed.

\$\$\$4ECEEOA Participant: Teachers are getting burned out and disillusioned because there are a million expectations put on them. And like...if you're an engaged teacher... there's a thousand things I want to do. And you, you can so easily just take on too much and then say I don't care anymore. \$\$\$4EC2EE030A: Because we care so much as, as a profession. We care so much and we feel so deeply because these children come and it's, I always say to them, I, I care for you when your parents can't. You're here so I care for you. I'm your caregiver. It's, you feel beaten by the time you've, you've served a hundred and sixty students in a year. Do you know how many children that, that's a hundred and sixty children. And nobody seems to understand that, that it's not my responsibility for everything that happens in their life. But as a caring teacher we do take all of that on. And you can't.

\$\$\$1EC2EE063A(HS): Establishing a really good relationship with the kids in your class and so, we have whatever ninety max a semester, but like, finding out what's going on and having them feel comfortable enough to talk to you about it and you're gonna be there and you're not their parent and you're not their friend so that kind of gives you this like interesting inroad into their life and to be able to give them guidance and direction in a very informal way, but to like, just stay there for them. We're here to be there for them. \$\$\$1EC2EE065A(HS): What about kids who are really messed up? It requires a person to put a lot of time into that student. This doesn't just happen.

\$\$\$4EC1EE025A: But I think even...those teachers who will make that personal connection with students, it doesn't necessarily mean that information gets widely shared. It might mean that she's aware of it and that if there's issues that come up will she bring it to our attention say and guidance or whatever else like that. But I think sometimes the challenge that happens there, like let's say, being realistic, it goes to the luck of whose classes you're in. You may have four classroom teachers that not one of those classroom teachers is really making too much of an inroad to get to know them. And I think Mr. S- and I have had repeated conversations, these are kids who are in the building. What about the ones that we know are never here? And so the ones that we know that are never here we can speculate on their long list of issues and concerns and everything else and we can say well, they've transitioned poorly. Or, you know, it's an issue of this, this or this but like, again..., what interventions are we doing, can we do, can we maintain? And which ones are being successful? Which ones are a band aid over getting the kid the credit and which ones...are the strategies that are going to help that kid cease to have those concerns? Sort of permeate their lives?

We're getting good at the first band aid solution. And it's exhausting us.

Le **deuxième** thème soulevé le plus fréquemment dans les discussions est celui des **caractéristiques d'une bonne école secondaire**, qui a donné lieu à 82 segments de texte et à un document de 23 pages. Selon le personnel scolaire, une atmosphère positive à l'école serait la principale caractéristique d'une bonne école secondaire, même si un certain nombre de sous-thèmes s'y greffe. Le personnel scolaire a discuté de programmes propres à son école, comme un service pour l'éducation à l'enfance en difficulté, le programme BEAP (à l'intention des athlètes), des programmes d'éducation coopérative ou des programmes d'anglais langue seconde.

Exemples :

\$\$\$1EC1EE062A(HS): This is a nice solid school and it has the BEAP program, but it also, it's just a - \$\$\$1EC2EE065A(HS): Community school. \$\$\$1EC1EE062A (HS): yeah, community school. I'm trying to put my finger on it. - laughter -. You know, but they do choose for that reason that I'm trying to describe. \$\$\$1EC2EE061A(HS): With a strong Special Ed. Department.... It's the largest, but I don't know if it's in the southeast or the east or the - District School Board, but the largest Special Ed department.

\$\$\$2ELEEA Participants: I think the expectations that we have here, I don't know if they're a lot different than other schools, but the perception sometimes is that, you know, that we have good discipline and a dress code that we enforce and our academics, our teachers are great, I guess.... We have the biggest co-op department almost in [the city]... We're also an ESL Centre at this school so we have students that are bused in from... outside the region who are coming here just to learn English and be in the ESL program.

\$\$\$2EL2EE074A: I think often when people come to our school they are impressed with the, we've got a nice looking school, with lots of, there's tradition here, you can see it everywhere, there's also a lot of artwork up and there's a lot of students, and you can see the student work on the walls and thinking of our murals and stained glass and all the different things we've contributed... \$\$\$2EL1EE071A: A sense of ownership.

Les participants des groupes de discussion avec le personnel scolaire ont également parlé de l'abondance des activités parascolaires, des stratégies et des programmes conçus pour faciliter la transition et considérés comme des caractéristiques d'une bonne école secondaire.

Exemples :

\$\$\$2ELEEA Participant: And extra-curricular activities, too. There's really something, at least at the school, I'm sure it's for every high school, that anybody can find something that they want to do. From the play to Art Club to all the things that are going on, it's impressive when you take a look, if you're to list out all the stuff we've got going on at this school, there's certainly no reason for people to say, 'Well, there's

nothing for me'. But even if there isn't, I've had students who want to have an anime club, you know, to go Japanese anime, well, let's get it, come on to Art club and let's do that there, we've had that happen. We had those Strategy games for a couple of years, you know, if students are interested in something there'll be a teacher to volunteer to do it.

\$\$\$3ELEEA Participant (HS): Kids are so excited about coming to play sports at high school. They love it or just I mean get involved in something. Like when I tell them that we have the play going on, they are like, oh my God, or the fashion show and they're like, oh I can't wait. I gotta get involved in that and you know, with the sports, it's funny. I think it was last year. I was over there and one kid raised his hand and he's like, Sir, my Dad used to play for the school team because we're the M(HS) school team, right? And you'd just be laughing and when you think about it, it was like this big deal, you know, he was gonna play where his Dad played.

Facilitator: I heard you have a Grade nine day? \$\$\$1EC2EE063A(HS): Yeah, the BBQ. \$\$\$1EC2EE064A(HS): Yeah, there's another day that started last year. It's called Moving On Up and it's an initiative through the - District School Board where the incoming Grade nines have an orientation day in September, so none of the other students are in the building, it's just the Grade nines and a few teachers who have different stations set up in the school. So it's really a transitional day for them to sort of rotate in different stations and different classrooms so it they might get exposed to Drama, they might get exposed to another station that talks about like using the high school agenda and different rules, the role of Guidance, etcetera. And so we did that for the first time last year. There were six different stations and it was half a day. So that's something I think we're hoping to continue and I know there is a Grade eight day in June where Grade eights come to the school who are going to be coming in September and they get a tour of the school and they sit in various classes. \$\$\$1EC2EE064A(HS): Our kids are not there, but the Grade eights are there... They get to be in a classroom with a teacher who is like, kind of teaching them as though they would be - \$\$\$1EC2EE063A(HS): Yeah, like a mini lesson and then they kind of talk about what kind of things they'll be learning...

\$\$\$2ELEEA Participant: We try to do a lot, like for example, in the Guidance Department, we go over [to the elementary schools] and we do visits with them and we talk about all things High School, not only academics, but clubs and sports and expectations and, you know, the semester system, you name it, we talk about it, we go over when they're doing their options sheets and we talk about that.... We have them over, they're coming tomorrow, they're coming over, they're all going to be walking over here and we give them a tour and they go through the school and they see what it's like and they see, you know, they're shown all the classrooms and where everything is. We have a BBQ for them in the summertime, where they can come, yet again do a tour, we address them, the Admin., the Guidance department etc, and we talk about expectations, so we try to get them over as often as we can or we go to them and explain to them.

\$\$\$2EL2EE073A: Well, some of the transition programs are Student Success Team programs. Here at P-(HS) we're really fortunate cuz we have a really strong group of teacher, or some teachers that run the Peer Helpers and they do a lot of the Welcome

Wagon and the BBQ and Coffee House and more the school-wide things. I would kick into gear with the team, when we're looking more at the at-risk students, so the individualized timetabling and the things we talked about, the caring adult and then we worked with our school rehab officer, drug counsellor, resource department, social worker... Often we just provide a place where, 'Hi, come on in, we're really glad to see you, come on in, have a cup of tea with us', that kind of thing with the Grade Nines.

\$\$\$3EL1EE069A (HS): We're working on a podcast as well for next year... The pilot that we're gonna be releasing will be directed at Grade nine students coming in so all the web pages will be podcast talking about all the programs that are available, interviews with current Grade nine students, talking about all the changes from Grade eight to Grade nine. And all summer long they can click on...the website...

Les sous-thèmes associés aux caractéristiques d'une bonne école secondaire se rattachent autant aux éléments protecteurs qu'au paradoxe entourant les facteurs de risque et de protection. Certains sous-thèmes portent sur la nature paradoxale des relations avec les pairs, les limites des activités parascolaires, les défis des programmes de transition et les relations qui évoluent entre le personnel scolaire et les parents des élèves de l'école secondaire.

Exemples :

\$\$\$1EC1EE062A(HS): Yeah, there's people who have left K(HS). There was a girl, she was bullied and I've been hearing about girl bullying at K(HS), and she came here and, you know, she did very well and she made friends here, so there's a lot of kids who don't like M(HS), all that cliquy stuff and they come here... It is a good school. Believe me. You could do a lot worse than this.

\$\$\$2ELEEA Participant: We send the Guidance Counsellor over [to the elementary schools] for what they call Guidance Express, which they don't take advantage of, I'll be honest with you, where we sit there in a lunch time and they can come in and ask anything and none of them come.

\$\$\$2ELEEA Participant: ... I started it last year, and at the beginning of the year I tried to get all the parents email addresses by sending a letter home, having the kids bring it back and I would send out daily, weekly, monthly, whatever I felt like, updates as to what we were doing in class and some of the times it was almost like I had to re-train the parents to care about what their kids were doing in school, or at least be interested, like writing something as simple as 'We're doing this, feel free to ask your son or daughter about this' and I'd get parents emailing me back like, 'Yeah, you know I asked Johnny about this and we actually talked about it', it's like a light bulb's going off, you know? But then other parents are so involved and I mean, it's really a spectrum of the, I've found it's made a big difference in getting assignments in and attendance... I've done that to help the transition cuz I felt like, and the parents complain about it too, there's a disconnect when you get from Grade Eight to Grade Nine. There's the parental/teacher relationship which seems to kinda disappear between Grade Eight and Grade Nine. ... I definitely see how they can feel that way cuz they're getting all that interaction in the Elementary Phase and then they get to

Grade Nine and there's nothing. Like, the agendas gone... and it's now, you have to ask your kid, 'What'd you do today?' and ...you don't get anything. So if it's not coming from me, it's not coming from the kid, then really how do they know? So a lot of parents really want to be there, but they just don't know how and they can't get there and I'm trying to help them get there.

Le sujet qui arrive au **troisième rang** des thèmes les plus souvent abordés par le personnel scolaire est celui des **obstacles à la transition réussie**, qui a donné lieu à un document de 22 pages contenant 74 segments de texte. Il a été facile de diviser en trois sous-thèmes les obstacles à la transition réussie soulevés par le personnel scolaire participant : 1) les interactions négatives des pairs; 2) les problèmes systémiques, familiaux ou personnels, comme un statut socioéconomique modeste, des maladies mentales, des problèmes affectifs (des « vies de désespoir silencieux ») ou de la discrimination; 3) les difficultés à transiger avec les exigences scolaires de l'école secondaire, pour diverses raisons.

Exemples :

\$\$\$4ECEE Participant: ... one thing we have discovered is that the social, emotional challenges supersede all the other challenges they have. It's the pressing - it's the priority in their life. Whether it's dealing with something at home or dealing with the developing because with the grade nines that the developing is, I think in their mind both romantic relationships. And, peer relationships with the boys with each other, finding their place, and that encompasses all sorts of things. Being bullied and being a victim, it all ties into that and we, basically it's not, it's not touched... that important life they have before class, during the quiet moments in class, at lunch when in this building they cycle through the hallways and outside.

\$\$\$1EC2EE064A(HS): I think...some students are not prepared for the realities of what they might encounter in high school as far as the bullying that might occur or certain things that have happened to them. Like I'll give you an example of this young ESL student that I was working with, new to the country, you know, it was his first year here and he was, he was I guess mugged outside the school, not too far from the school, just at the bus stop and that was very traumatic for him and I think his coming to Canada, thinking it's relatively safe and coming to a high school here never really, you know, ever anticipating such a thing would occur, was very very traumatized by the experience and I think some other kids also who face bullying or other situations like that didn't expect that it would happen in high school or maybe even parents, you know, just didn't think that it would happen, but it has, so there is the other side of it too.

\$\$\$2ELEEA Participant: I think a lot of boys are coming into Grade Nine and even in Grade Ten who haven't hit puberty yet and that can be a reason to be bullied so I know I've seen that. And I've had boys come to me afterwards and they'll talk openly maybe in their Grade Eleven or Grade Twelve about what it was like to be so small in Grade Nine and that can be quite a traumatic experience.

\$\$\$1EC2EE063A(HS): I think that is really important. The socioeconomic thing from

that conference said that Grade three's from the lowest socioeconomic strata have a vocabulary comparable to Grade, no, Grade three's from the highest socioeconomic strata have a vocabulary comparable to Grade twelve's from the lowest. \$\$\$1EC2EE061A(HS): Yes. \$\$\$1EC1EE060A(HS): And the problem is - \$\$\$1EC2EE061A(HS): So poverty is the number one reason for not doing well.

\$\$\$1EC2EE064A(HS): Sometimes the transitional stuff is also matched by transitions happening in the home life so if parents have recently separated or divorced, a lot of times, students are also not able to adjust because of the dual levels of adjustment that are occurring. The second piece that I find is that when parents are feeling helpless themselves because they are going through a transitional time, say marriage or jobs or otherwise, that their children often match that helplessness as well and feel that they can't do it or they can't succeed in school or whatnot, so I think just from that perspective, there is more than one transition happening at that juncture.

\$\$\$4ECEEOA Participant: I guess one of the things that I have become aware of is...the lives of quiet desperation that more of them lead, that we're completely oblivious to. The single parent, no food, the abuse, the rape, the sexual assault, the issues with the justice system, the significant drug abuse that we're, we miss as teachers. But even last year [they were] in all the regular classes. And so most of them were written as you know, they didn't do the work and they didn't attend. Not, why were they disengaged? \$\$\$4EC1EE025A: And we never asked that... But now there's still many of those kids within the school - \$\$\$4EC1EE028A: And they survive and they - \$\$\$4EC1EE025A: or they hide. \$\$\$4EC1EE028A: Or they hide and they're, they're marginalized and they exist and they're the ones I think who've had a negative...experience in grade school. Their home life is less than positive and then we put them into this huge melting pot or cauldron.

\$\$\$2ELEEA Participant: students who come in who lack a lot of confidence can really struggle cuz they're not very resilient and they can't really persevere. And there's gonna be things that knock them down, depending on, you know, their body shape or what they're like, but even the best kids, there's gonna be things that, well like, in life and the kids that really struggle either cuz of the family or whatever, they really have a hard time... They just, they don't have that resilience for whatever reason.

\$\$\$1EC1EE060A(HS): The biggest problem I find is when I get the kids in the class and they are sitting there in Grade twelve and they can't put a sentence together and they are pushed through elementary. To me, that's the biggest problem is you've got students who are pushed through from Grade one to Grade eight and there is no holding back anymore... They just push them through and so they end up in classes in Grade ten and they just can't write a decent sentence and I think that's the biggest barrier to transitioning in high school. I mean if you, you know, we all have, I mean, they are all going to have the same sort of, to a certain degree, some, you know, the hormone issues and the transition issues and all that, but I mean it's, you know, academically... what happens is they don't fail in elementary school. When they come into high school, they begin the failing process.

\$\$\$2ELEEA Participant: I think that's a huge issue going into Grade Nine, the Academic and Applied stream and the influence of parents, I mean we talk about it in

the Staff Room and how little teacher input we have like, in trying to determine where the parents are like, 'No, we want him in this' and we're saying, 'Well, you know, he probably shouldn't be in that, he should be in that over here' and the parents are so adamant in putting him in this certain stream or whatever, and it just, it's a bombshell waiting to happen like, and the kid will get into the wrong stream and it's hard to get out and things start to spiral as we know and snowballs and once you get on the wrong path it's hard to get back onto the right path, like a lot of things they do in life, not just High School.

\$\$\$3EL1EE070A (HS): And we've got the teachers in this school who I've heard, one of my Grade ten's last year said that his Phys. Ed teacher tells the kids they are gay if they can't accomplish a task in class. A couple of years before that, one of the Math teachers apparently. Don't be gay was the thing that he would say if you got a wrong answer in class. He's no longer here, but the Phys. Ed teacher is. So when you've got teachers who don't even have the respect, how are we supposed to teach the kids?

\$\$\$1EC2EE064A(HS): Throughout the year, I have phone calls and parents coming in who are crying in my office because they are just in such utter despair because they don't know how to deal with their kids that are hooked on like marijuana.

\$\$\$1EC2EE061A(HS): So it's not academics. See, there are other troubles that they are asking. \$\$\$1EC2EE064A(HS): No, but it's all related, isn't it? Like if the kid is skipping and he's like smoking outside and, you know, he's never at home, like it's impacting the academics for sure.

\$\$\$3EL1EE066A (HS): I've had to take the Grade ten English kid who'll work his butt off - he'd run into a wall if I asked him to, but I can't ask him because he can't read and it's like, you're just setting him up to fail and the parents were contacted four times, five times and they are steadfast.... He's gonna be successful here. You tell them, no, he can't be successful here and then the kid just gets caught in the middle. Because I deal with stigma. You get kids in Academic who should be in Applied but the parents don't want to put them in Applied. They let them flounder, which then has, you know, not just academic effects but psychological effects on the kid. That's difficult but you can, it's a free country. You can only give your opinion and then the parents have to guide them.

Les discussions se sont rapidement orientées, d'une part, vers des pistes de solutions qui permettraient au personnel scolaire et aux élèves de relever une grande partie des défis qui surviennent, et d'autre part, vers des façons de surmonter les obstacles à la transition réussie. Certaines suggestions se rapportaient à l'argent, c'est-à-dire à l'augmentation des ressources financières afin de soutenir le personnel spécialisé et les divers programmes. D'autres problèmes pourraient quand à eux être résolus en discutant avec les parents et les élèves de la réalité de l'école secondaire, afin de réfuter les idées erronées qu'ils s'en font.

Exemples :

\$\$\$1EC2EE064A(HS): I think that we need more social workers in our school. I think one that we share with eight people, with eight different schools is not enough.

\$\$\$1EC2EE063A(HS): *Like counsellors, more adults in the school.*
\$\$\$1EC2EE064A(HS): *We need more of those helping professions back in the school.*
\$\$\$1EC2EE063A(HS): *Helping people in the school would be huge. Yes.*
\$\$\$1EC2EE065A(HS): *More attendance counsellors.* \$\$\$1EC2EE064A(HS): *So those resources are lacking right now.* \$\$\$1EC2EE063A(HS): *I've got kids that I'm dying for them to get some kind of like therapy, like counselling.*

\$\$\$4ECEE A Participant: *some of them have these lives that are sometimes unthinkable. We can empathize with them but, you know, but something that's unrelatable for us and as the educator, not having the, necessarily, the skill to really deal with that. And so we don't have the supports, you know... You know, drug abuse is a humongous problem and so to talk about it for, you know, a moment in time is one thing. To make a connection with the student is one thing. But to help to solve that problem, we've got nowhere to turn... We're trying really hard to close those gaps but they keep going through your fingers because we're educators. We're not social workers. We're not addictions people.*

\$\$\$4EC2EE031A: *We're not their parents and when you bring their parents in and sometimes see the family dynamics and you just kind of shake your head because you think, wow that student goes home to that every night. They need, you know, a family counsellor who is intense with them.* \$\$\$4EC1EE025A: *And then when you access that you're on a six month wait list.*

\$\$\$3EL1EE067A (HS): *One of the things I think also that maybe we are not always constantly aware of - we're talking about how diverse our student population is... We're looking at probably the greatest level of immigration that we've ever seen, you know, in our history, but when you look around at the teaching population, you see a significant lack of diversity. And our high school experience was unique to sort of our sort of connection to this kind of white middle class existence. So our belief about transitioning kids I think is that you have to have spirit. You have to get involved. You have to do these things and we now have a huge population of students coming in and that reality is not really acceptable ... because there are sort of cultural restrictions, particularly I think for a lot of our female students who are coming from, you know, certain diverse cultures.... I think that reality is not necessarily accessible to a lot of our students and I'm not sure that we have really sort of broached that issue and I think a lot of the transition things that we have put into place are based on our own experience of high school and it's not the experience I think that a lot of our students are having and I think that's a huge issue in terms of helping certain groups of students, you know, particularly in this discussion with diversity. And you know what? It probably extends to gay and lesbian students as well because certainly that was not an issue that was ever discussed, you know, in our experience in high school, so I think a lot of what we promote has been sort of transitioned activities and programs are based on perhaps a reality that isn't accessible to a lot of the kids that we're trying to maybe help transition.*

\$\$\$3ELEEA Participant: *I don't know why but I get it every school, every year and you know, is there initiation or this and that, and I think there is that misconception, you know. We don't have initiation. I don't know. I've never heard of anybody getting shoved into a locker. ... like our school is the largest around or one of the largest*

around and they are coming from an elementary school of say three hundred kids and they are coming into a high school with fifteen hundred and that can be pretty intimidating too.

\$\$\$4EC2EE031A: I think when I see some of the things in the media that the kids see in terms of what high school life is like it's frightening too you know... DeGrassi, Gossip Girl, I just find that some of the content is so grown up. You know, the issues that they're dealing with, and obviously they're dealing with that in real life because there's this, you know, appetite for it. But we live in this building and we're here year after year. And I'm not quite sure that it's solely based on reality.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'importance de la participation des parents a fait consensus chez le personnel scolaire de la phase III. Et pourtant, ces mêmes membres du personnel scolaire sont confrontés à la réalité d'une faible participation des parents, ce qui entrave la transition.

Exemples :

\$\$\$3ELEE (HS) Participant: Like for Student Success, one of the kids I'm dealing with the other day he says, and the home life for the majority of them, I can tell, the majority of them is tough and it's rough and there is no support. There's lack of maybe the male figure in their household, things like that, and you can see it when you come in and how they are doing. They are the parents that never come to the parent teacher interviews and stuff like that. And how do you get to them? I don't know. We try our best. We just try and support them and do whatever we can but you know, is that enough?

\$\$\$1EC2EE064A(HS): I think if we did offer say some parent whatever, like how to deal with your teenager kind of classes, I think it would be well-attended. Like I would give out, you know, fliers and cards for parents groups because I think some parents are genuinely seeking that support and if we can't, as educators, you know, actually give the presentation, then certainly we could call outside agencies and set up some of these - \$\$\$1EC2EE061A(HS): Hmm. I beg to differ. How many parents do you see at parent night? \$\$\$1EC2EE064A(HS): But these parents have mitigating circumstances in their lives where they cannot leave work to do this, but if you made time at other points of the year, perhaps they would come when they realize their kid is flunking, hasn't gotten their four credits or whatever. Sometimes they are hopeful. They don't come to the parents night. They think, oh yeah, it's gonna be fine and then once they realize, yeah, all these people are calling me. I need help or whatever. If we could offer this service or resource perhaps it might work. I'm not saying it would for sure. I'm not saying it would be well attended, but it's something.

Comparaison des groupes de discussion avec le personnel scolaire lors des trois phases

Au cours des trois phases de notre étude, 125 membres du personnel scolaire ont participé à 24 groupes de discussion. Nous nous sommes entretenus avec des titulaires de classe de 8^e, de 9^e et de 10^e année, des conseillers en orientation de

l'école élémentaire et de l'école secondaire, des enseignants pour la réussite des élèves, des directions et des directions adjointes d'école. En analysant les données des trois phases, nous remarquons une continuité et une discontinuité des thèmes et des pratiques avec le temps, et au cours des trois étapes de la transition (phases I, II et III). Telles que présentées dans le tableau 64, les discussions du personnel scolaire se sont concentrées surtout sur les catalyseurs et les obstacles de la transition, ainsi que sur leur perception des jeunes et de l'école. Ce qui ressort des discussions, ce sont les différences entre les principales préoccupations du personnel scolaire au fil du temps. Lorsqu'il y a des ressemblances entre les thèmes de discussion abordés par les membres du personnel scolaire, elles portent sur les aspects positifs et efficaces de l'école.

Tableau 64 : Trois principaux thèmes abordés par les membres du personnel scolaire lors des groupes de discussion, par phase

	Phase I	Phase II	Phase III
1	Obstacles à la transition réussie	Perception des jeunes et de la culture des jeunes	Catalyseurs pour une transition réussie
2	Stratégies efficaces pour la transition et l'engagement	Catalyseurs pour une transition réussie	Caractéristiques d'une bonne école secondaire
3	Conseils pour restructurer les écoles afin de faciliter la transition et la réussite des élèves	Stratégies efficaces pour la transition et l'engagement	Obstacles à la transition réussie

Dans la phase I, les trois thèmes qui ont été abordés le plus souvent par le personnel scolaire anglophone étaient : 1) les obstacles à la transition réussie; 2) les stratégies efficaces pour la transition et l'engagement; 3) les conseils pour restructurer les écoles afin de faciliter la transition et la réussite des élèves. Dans la phase I, nous avons donné des précisions sur la façon dont ces thèmes préoccupaient les membres du personnel scolaire et sur les mesures qu'ils prenaient à cet égard dans les écoles secondaires et intermédiaires de l'ensemble de la province pour appuyer la transition des élèves vers l'école secondaire. Dans la phase II, nous avons essentiellement formé des groupes de discussion conjoints; les membres du personnel scolaire de 8^e et de 9^e année ont ainsi eu l'occasion rêvée de se rencontrer et d'échanger sur leur vision de la transition. Ils se sont dits reconnaissants d'avoir eu cette chance et estiment qu'ils devraient se consulter plus souvent. Étant donné que ces membres du personnel scolaire travaillaient avec des élèves en plein cœur de la transition, il n'est pas surprenant que le point central des discussions ait porté sur les jeunes eux-mêmes, et sur le soutien qui les entoure lors de la transition. Dans la phase III, le personnel scolaire de 10^e année travaillait avec des jeunes ayant déjà emprunté ce

chemin, et qui poursuivaient leur transition au sein de l'école secondaire. Par conséquent, ils sont les mieux placés pour mettre en lumière les catalyseurs et les obstacles de la transition, aussi bien que les caractéristiques qu'ils considèrent importantes pour faire d'une école secondaire une bonne école.

Obstacles et catalyseurs. Au cours des trois phases de la recherche, le personnel scolaire s'est exprimé ouvertement sur les éléments qui nuisent à la transition d'un élève ou qui lui sont favorables. Nous avons observé un dialogue continu sur l'engagement des élèves, les compétences et potentiel scolaires des élèves, et sur la participation des parents, ces derniers étant considérés comme des éléments qui, en fonction de la situation, peuvent aussi bien être des facteurs négatifs que positifs, de risque ou de protection.

Exemples :

\$5ECEE Participant: Which is a huge impact in the transition because if you have a kid that should be working at the essential level and they are in an applied class, they are already experiencing failure and they've only been there for a couple of weeks. That is really going to impact them negatively.

\$\$1ECH1EE057C (HS): I tend to think of at-risk as a student who's skills are not at the level that looks like they're going to get through high school. And whether that's an academic skill, or social skill, behaviour, etcetera, it's just that this student doesn't seem to be doing the things necessary to move forward.

\$\$1ECE2EE055C (ES): Maybe a family marriage breaking up, or one parent is an addict, or there's a younger sibling that has special needs that requires a lot of care. Like there are other things pulling them in different directions and they don't yet know how to take care of themselves and take on responsibilities that are sort of being put on and the balance there. So that to me is also an at risk student.

\$5EL2EE006B: And not that they can't do it. There's no uh, you know, I'm thinking of a girl in my head right now, she can definitely do the work but because of her behaviour and because of her attendance, she you know, doesn't pass the course repeatedly. So the guidance thinks, oh, well they must need remedial work. No, they don't need remedial work because their academic level, their capabilities are there, what they need is for parents to be on board... And parents to support the school staff and encourage their children to come to school on a daily basis.

\$\$1ECH2FF003A : Des fois il y a des choses invisibles que même les parents peut-être ne savent pas, et puis au lieu de voir au secondaire, tu as pu penser à cela, ou même réagir, bien peut-être qu'au secondaire, cela va bien aller jusqu'à la douzième. Cela n'explose pas tout d'un coup, c'est que cela fait longtemps qu'il y a des choses peut-être...

\$\$1ECH1EE057C (HS): Some of the at-risk kids get involved with athletics.

\$\$1ECH2EE059C (HS): Yeah, that's true. \$\$1ECH1EE057C (HS): A lot of them, I mean, I know coming in sometimes in the morning, students who wouldn't arrive on time for class, if you strapped them in and yanked them there at the bell, are waiting

there for the gym to open at eight fifteen. Are there at seven forty five, waiting for the gym to open so they can start their, whatever practice they have in the morning. \$\$1ECH2EE059C(HS): Cause that's important. \$\$1ECH1EE057C (HS): It's important, and it gets them there.

Bien que l'importance des discussions entre les écoles élémentaires et secondaires soit récurrent dans les trois phases, nous avons observé une discontinuité pour ce qui est de la perception du personnel scolaire par rapport à son propre rôle et à celui des écoles partenaires. Dans la phase I, nous avons pris connaissance des défis que le personnel scolaire de 8^e année doit relever afin de mettre en place et d'entretenir le dialogue avec les écoles secondaires partenaires. Plus précisément, les participants ont évoqué « les deux mondes différents » que sont les écoles élémentaires et secondaires, les écarts entre les styles d'enseignement, les divergences quant à la discipline, les différences au chapitre de l'évaluation et du curriculum et la nécessité d'établir des « ponts » entre les deux types d'écoles et les façons de le faire.

Exemples :

\$2ECEEB Participant: Well first of all, the curriculum between grade nine and grade 8 has to link up, and it doesn't.

\$2ECEEB Participant: I think that one of the things that the ministry is going to put money into it would be really effective if some of those PA days that we're getting, instead of focusing on assessment and evaluation until its dead... [participants laughing, talking at the same time] If the high school, and the grade eight teachers, grade nine teachers, could spend a day, could have math groups, have LA groups, you could have subject groups, and talk about and plan, what do the grade nine teachers want the grade eight teachers to do to help the kids make that transition better and so on.

\$1ECEEA Participant: It is a sad commentary that we've lost the connection between elementary and secondary schools...It is lamentable for a system that professes to be different and professes that it has that intimacy.

La discussion générale de la phase I relative aux questions communes aux deux paliers s'est avérée relativement négative comparativement à celles des phases II et III. Beaucoup de membres du personnel scolaire de la phase I étaient toutefois d'avis que ces discontinuités entre les deux paliers étaient exactement ce dont les jeunes avaient besoin pour faire un « nouveau départ » bien encadré. Ce thème a également été soulevé au cours des phases II et III. La notion du nouveau départ est restée un important facteur de protection du point de vue du personnel scolaire de 9^e et de 10^e année. Les participants ont d'ailleurs exprimé le besoin de dialogue, de communication et de programmation continue et régulière entre les paliers afin de favoriser les nouveaux départs et d'intervenir lors des faux départs.

Dans la phase II, dont la majorité des groupes de discussion étaient formés de participants des deux paliers, ainsi que dans la phase III, dont les participants

provenaient d'écoles secondaires, le personnel scolaire a réitéré l'importance de la communication; toutefois, la discussion s'est élargie aux façons d'intégrer la collaboration entre les paliers dans le but de favoriser une transition réussie. Les participants ont entre autres mentionné le désir d'obtenir des renseignements relatifs aux compétences et au potentiel scolaires des élèves, à leurs intérêts parascolaires, à leur situation familiale, à leur santé et à leur comportement. Enfin, le personnel scolaire des phases II et III a abordé avec optimisme la communication entre les deux paliers, qui s'est améliorée depuis l'arrivée des enseignants pour la réussite des élèves : un contraste saisissant avec certains propos négatifs tenus lors de la phase I.

Exemples :

\$\$4ELH2EE023B: ...you know our feeder schools, we have a chance to sit down and talk about so – like, you said the biggest thing I think, is to be able to collaborate and talk to the teachers, find out what they're doing and to make sure you're on the same page with the curriculum and your assessment practices - make sure they're in line with the way you, you're teaching.

\$\$4ELH2EE022B: I discuss, I go to all my feeder schools usually earlier on in the year just to meet with the teachers to get a better idea of you know the students and then definitely again this time of year we're meeting again and we are going through a physical profile just so we are more aware of how we can support that child once they're under our umbrella so we profile just you know the appropriate pathway, academically speaking, we talk about their strengths you know, their weaknesses you know, how can we even look at time tabling them going into first semester so it's a time table to at least some of their strengths so they have the positive experience... Sometimes that's difficult to do but we do take a look at, once we have the profiles I sit down and guidance is always you know part of that discussion also with the feeder schools and so the more we know about the students, the better off we are to prepare and try and meet their needs, you know especially that first semester-

\$\$1ECH2EE042A (HS). I was just going to say, one of the things that I've found interesting is this year we've had more communications with the Elementary Schools because of exchange of information. I know that you know, even this morning \$\$1ECE2EE045A gave me the name of a student who she's now talked to the parents and they've agreed to let the child drop down to a different level. And I've had, you know, constant communication with other Grade Eight teachers because of \$\$1ECH2EE040A (HS) and I going out there and talking to the Grade Eight teachers and saying 'Do you think you can talk to the parents and see if they, you know, and have them call us because we'd be happy to talk to them'.

L'école et les élèves. Tandis que les obstacles, les catalyseurs de la transition et les recommandations du personnel scolaire étaient au centre des discussions des trois phases, la question de la perception des jeunes et de la culture des jeunes est ressortie parmi les trois thèmes principaux de la phase II. La phase III a été la seule où la question des caractéristiques d'une bonne école secondaire a fait partie des sept thèmes les plus fréquemment abordés. Ici encore, nous remarquons des continuités (obstacles, catalyseurs et recommandations) ainsi que des discontinuités en ce qui

concerne les éléments évoqués par les membres du personnel scolaire des trois années, et la façon dont ils perçoivent l'école et les jeunes de leur classe.

Il est intéressant de noter que les discussions de la phase I n'ont pas tourné autour des caractéristiques positives ou négatives des écoles élémentaires ou secondaires, mais qu'elles portaient principalement sur les obstacles et les catalyseurs, ainsi que sur les stratégies et recommandations en lien avec la transition. Les membres du personnel scolaire de 8^e année se *réjouissaient* à l'idée de voir les besoins de leurs élèves comblés lors de leur entrée en 9^e année, et en ont profité pour décrire ce qui devait être mis en place dans leur école afin de faciliter la transition vers le secondaire.

Le personnel scolaire de la phase II avait une vision des jeunes très axée sur le présent, et relevaient les conséquences des diverses influences sur la vie de ces derniers. Le thème le plus important ressorti des discussions avec le personnel scolaire de 9^e année est celui de la **perception des jeunes et de la culture des jeunes**. Plus précisément, les membres du personnel scolaire ont parlé de l'importance de l'influence des pairs et des parents, mentionnant au passage les facteurs de risque et de protection associés. Bien que ce thème soit également ressorti au niveau élémentaire pendant la phase I, il semble gagner en intensité au secondaire, au moment où les relations avec les pairs deviennent un point plus central de la vie des jeunes, où les relations avec les parents sont reléguées à la marge et où la pression subie par les jeunes peut devenir davantage problématique.

Exemples :

\$\$1ECE2EE045A (ES). Cos if they're too much into their friends and not into academics, it's unsuccessful because they really eventually too late most of the time, that they've failed something, that they've taken too many days off, or they've skipped too many days, or they're too social, but if they have a good balance and they have the right group of friends I find that they feel accepted. But the wrong group friends, if there's drugs and all sorts of other things, right? Facilitator: Are there other roles that friends play? \$\$1ECE2EE045A (ES). Well encouraging them to participate, to sit at the back of the classroom, or at the front of the classroom, and actually ask questions – cos there's peer pressure in every classroom for sure. But it just depends if it's an academic classroom, hopefully it's more focused on the teachers, and more focused on what's going on but, some other classrooms it might be more, there might be more behavioral issues or other things that are a source of distraction.

\$\$4ELH2EE024B: there's a huge change, physically, socially, and emotionally, they're going through so much and they're really trying to kind of identify themselves, they're trying to think about what they want to do with their lives and where they want to go and everybody's kind of putting those demands on them for the first time; what do you want to do in high school, what do you want to do with your life? And I can see some of them making choices you know making different high school, making different paths because they're, they think that's what they should be doing and then all the influences and pressures from parents and from the teachers often times are different

because the parents want them to do and what we suggest are two different ways to think and I think there's a lot of pressure, there's a lot of you know, emotionally they're, you know they're dating, their girlfriend, boyfriend, with the drugs and sex and all those pressures are there such a, a difficult time for them to be making those choices and to kind of, to deal with that is really I don't know, there's a time before that that it has to put pressure on them and so I think being able to use those pressures and say kind of allay their fears and say ok, we can help you, is huge because you're developing that kind of support character for them early on ... you know you're there to kind of help them go through their choices and so it's just a huge part, huge time in their lives to be making those kinds of decisions so it's very important to deal with that.

Les membres du personnel scolaire de la phase III ont évalué de façon réaliste bon nombre de pressions et de facteurs de risque auxquels les jeunes sont exposés. Il s'agit toutefois de la seule cohorte ayant discuté suffisamment des caractéristiques d'une bonne école secondaire pour qu'elles fassent partie des thèmes les plus fréquemment abordés. Le personnel scolaire estimait que les caractéristiques d'une bonne école secondaire étaient au centre de l'expérience scolaire d'un jeune et qu'elles pouvaient agir en tant qu'important facteur de protection.

Exemples :

\$\$\$1EC2EE064A(HS): I think we have a lot of student clubs. Like \$\$\$1EC2EE063A mentioned the Social Justice. There's a very strong arts council. There's school plays that we have. \$\$\$1EC2EE063A(HS): There's the environmental action committee that's really good. \$\$\$1EC1EE060A(HS): You know, we're all saying, you know, we've got the environment club. Who goes to the environment club? The same kids who go to the arts club, you know, those \$\$\$1EC2EE063A(HS): They are not the at risk kids, yeah. \$\$\$1EC1EE060A(HS): You know, the ones - \$\$\$1EC2EE063A(HS): Well, I've seen at risk kids turnaround from participation.

\$\$\$1ECH2FF003A : Les grands sont fiers aussi de pouvoir aider les plus jeunes en septième et huitième, parce qu'ils sont fiers du mentorat, du tutorat aussi. Ils sont les médiateurs s'il y a un conflit. Ils sont aussi des entraîneurs pour les équipes sportives ou des dirigeants d'activités parascolaires alors tu peux avoir un jeune qui est intéressé à la mise en page pour l'annuaire qui va travailler avec les personnes plus expérimentées, les plus grands. Alors ils vont travailler ensemble sur une page de l'annuaire. Les grands ont un rôle de mentorat auprès des septièmes et huitièmes, c'est un genre de brise-glace aussi.

Groupes de discussion avec les parents

Phase III : Thèmes principaux des groupes de discussion avec les parents

Dans la phase I, nous avons discuté avec les parents ou les tuteurs des jeunes de 8^e année. Dans la phase II, nous avons rencontré les parents ou les tuteurs des

jeunes de 9^e année, au terme de leur première année à l'école secondaire. Finalement, dans la phase III, nous nous sommes entretenus avec les parents ou les tuteurs des jeunes de 10^e année, qui nous ont raconté comment leur enfant avait vécu la période d'adaptation après la transition.

Dans chacune des phases, le défi consistait à recruter des parents d'horizons variés, en s'assurant que les populations les plus marginalisées soient également représentées. Il fallait ainsi encourager les pères à participer autant que les mères, mais aussi se mettre en rapport avec les parents d'enfants éprouvant des difficultés à l'école et qui ne pouvaient pas participer à l'éducation de leur enfant pour des raisons de langue, de culture ou de barrières économiques. Il fallait aussi joindre les parents d'enfants doués qui participent eux-mêmes à la culture de l'école. Nous tenions à inclure des parents de différents horizons socio-économiques, ethniques et religieux.

Dans la phase III, nous avons pu mener 8 groupes de discussion comprenant 25 participants. Voici les sept thèmes qui ont été les plus fréquemment abordés dans ces groupes :

1. **Perception des jeunes et de la culture des jeunes – 232**
2. **Relations entre les obstacles et les catalyseurs – 148**
3. **Influence et rôle des parents dans le processus transitionnel et scolaire – 134**
4. **Influence et rôle des amis et des pairs dans le processus scolaire et de transition – 115**
5. **Place des parents dans la transition – 114**
6. **Caractéristiques d'une bonne école secondaire – 113**
7. **Catalyseurs pour une transition réussie – 101**

Le thème le **plus fréquemment** abordé par les parents et les tuteurs était la **perception des jeunes et de la culture des jeunes**. Un document de 133 pages a été produit, contenant 232 segments de texte distincts. Bien que le thème des amis soit apparu au quatrième rang, la question du rôle des pairs était inhérente aux discussions au sujet de la perception des jeunes et de la culture des jeunes. Les parents ont parlé de l'importance encore plus grande des amis et des pairs à l'école secondaire, en comparaison avec l'école élémentaire, et de l'influence considérable qu'ils peuvent avoir les uns sur les autres. Les parents ont souligné la présence de cette influence dans chaque aspect de la vie des jeunes, que ce soit dans leur transition, leurs travaux scolaires, sur leur comportement ou, pour reprendre les propos d'un des parents, sur leur âme, et ont reconnu les nombreux bienfaits de cette influence.

Exemples :

\$\$\$1PC1EE027A: My daughter... knew all of her friends and they knew her coming in, so there's lots of people to say hi to her. And there was a lot from her elementary that already were here and probably about a dozen that were coming as well. So, she wasn't really nervous at all. She was actually looking forward to it.

\$\$\$3PL2EE029A: Yeah it's huge. It's just the biggest thing in her life, is friends. I think it makes a difference on everything. In my opinion friends are huge. Yeah, and her friends are all good students... you know, eighties, that's good. Um, yeah, that is a big deal. And some of her new friends have been friends she's met in classes so, um and they have the group project thing, so it gets them together outside of school. But, yeah it's huge, friends it's big, big, big at this age.

\$\$\$2PL1EE003A: Well, [friends are] certainly more important in their lives than they were in middle school. Facilitator: And how does that play out for them? \$\$\$2PL1EE003A: Well I, you know, I guess depends on what you're speaking about but if you're talking about academics, actually I think almost in any area that they're in whether it's socially or how they're behaving or what they're thinking. I mean, they all sort of, you know, they feed off each other. Facilitator: Mm Hmm. And is that, you find that that's more so now than it was a few years ago? \$\$\$2PL1EE003A: I, I mean before it was about being together and doing activities and stuff. Now it's more about their soul than it was. \$\$\$2PL2EE001A: And about dealing with their own maturity and, I know in my case with the boys ... they probably would go to their friends before they would go to either my husband or myself... I'm sure they go to their friends for advice or just to talk about, because it's so new at this stage of their lives.

Lorsque les parents ont abordé la question des jeunes et de la culture des jeunes, ils ont également expliqué qu'ils voyaient leur adolescent et les amis de leur adolescent grandir et commencer à penser à l'avenir. Les participants considèrent cette façon de penser, qui est axée sur les objectifs, comme un facteur de protection dans la vie de leur enfant. Ils sont aussi d'avis que les programmes d'études peuvent favoriser cette façon de penser, et que leur propre rôle s'est transformé pour suivre l'évolution de leur enfant.

Exemples :

\$\$\$1PC1EE027A: One thing that I think is good in the grade ten is that they take the careers... they actually have them research a program and where they would go. Either to the college or university in what they would take and how they would get there and so at least it gets the kids thinking about... something that normally at this age they don't think about, you know. \$\$\$1PC1EE027A: They're just thinking about who's having the next party and he's so hot, you know. (Laughter). \$\$\$1PC1EE027A: That's where their minds at you know. But at least with the careers... it gets them thinking about that so it's good because it establishes that, okay next year in eleven and twelve you have to start making that transition now to the next stage.

\$\$\$3PLEE0A Participant: First semester of school I thought, they've changed so much,

so of them started smoking, and some of them have girlfriends, a different girlfriend every week. But then they go, they completely revert back to the way they were, and I know that the school is doing everything that they can to try to tell these kids that you have to do well now. You don't, you can't wait until grade twelve, so I think a lot of them are starting to be a little more serious with their grades.

\$\$\$4PC2EE022B: But one thing that my son has that I feel, that maybe I'm hearing from everybody else is he's well focused. He knows what he wants to do. He, and he has his priorities down pat. As far as, I want the house. I want the nice car. I want the nice shoes. And what do I have to get, to do that? I need my education.

\$\$\$2PLEEOA Participant: It's just, to me it's, they're going in a path and you, you're trying to guide them but it's their path. \$\$\$2PL2EE034A: They're young adults now, especially the girls. They mature that much.

Bien sûr, les parents ont aussi mentionné quelques-uns des facteurs de risque qui entourent les jeunes. En effet, lors de la discussion sur les jeunes et la culture des jeunes, les parents ont discuté ouvertement de la myriade de problèmes auxquels les jeunes sont confrontés, et de la mauvaise influence que ces problèmes peuvent avoir sur leur cheminement. Les parents ont abordé les problèmes systémiques comme le sexisme, le racisme et l'homophobie; ils se sont également attardés sur les défis auxquels sont confrontés les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage ou des maladies mentales; et certains ont parlé de leurs propres craintes quant au manque d'intérêt ou de motivation de leur enfant envers les travaux scolaires.

Exemples :

\$\$\$1PC1EE027A: Sometimes it's academically that they really struggle and then, then there's a lot of anxiety around that... And sometimes it's mental health issues.

\$\$\$4PL2EE017A: It's like, I think you're being, you're being given too much responsibility to make it. And if you are, you know, a little bit bored or a little bit challenged, if you've got issues at home or if you've got any sort of learning difficulties, and it's, you're not really right on the radar. And ... you slip because it's just sort of like, ... \$\$\$4PL2EE017A: There's not a lot to - \$\$\$4PL2EE018A: There's not a lot of personal connection.

\$\$\$4PC2EE019B: But I know with C- in terms of his identity, like he's a mixed child right. Like he's, he's half black and he was pinned as this gangster kid. I remember in grade eight him crying, sitting on the couch and just bawling because he was like, everybody thinks, I have this reputation as a gangster. I feel like I need to live up to it, right?... It was hard... And now I see him starting to like, identify, he totally identifies with the gangster rap. But he's a kid of colour in a sea of whiteness. And I don't care, a lot of people say, oh you know get over it. He's just, I don't see colour, he's just a kid... Well you don't see colour because you're white. \$\$\$4PC2EE022B: Ya. \$\$\$4PC2EE019B: You know, in a dominantly white community, so of course you don't see colour. \$\$\$4PC2EE021B: And you know, like they say when a child has a black parent and a white parent they're still considered a black \$\$\$4PC2EE019B: Kid.

\$\$\$4PC2EE021B: *person kid or whatever because that's all they see.*
\$\$\$4PC2EE019B: *That's all they see. C- is, he's, that's how he's identified. And I think for him transitioning right now into his maleness, all he sees is, like he doesn't really have a lot of positive black role models, male, black role, he has none.*

\$\$\$1PC2EE028A: *Well O-, she has a really hard time since she started here... We're trying so hard to get her to not be late for school and she's pretty near late half of the time. Every, every week there's a couple of days where she's late. So, it's been a real struggle for these last two years to get her to school on time because she just can't seem to get her, I don't know what it is, she just can't seem to get up early in the morning. Because I work till eleven at night I'm home eleven thirty, quarter to twelve and I try to encourage her to get into bed, get up. So I have to get up with her to get her to school. And many of the times she can't get up.*

\$\$\$4PC2EE021B: *because he's not, he's not getting it. He's just not getting it. He's, I don't know what's wrong with him but, and yet you give him something he can invent anything you give him.* \$\$\$4PC2EE022B: *That's what saying, they're not stupid.*
\$\$\$4PC2EE019B: *It's not a question about any of our kids' abilities.* \$\$\$4PC2EE021B: *No, not at all...* \$\$\$4PC2EE019B: *It's just at this point they're so lost. And, I don't know, there's a lot, C-'s using a lot of pot.* \$\$\$4PC2EE021B: *Ya.* \$\$\$4PC2EE019B: *too and drinking.* \$\$\$4PC2EE021B: *Ya.* \$\$\$4PC2EE019B: *And he wants to smoke dope every day cause that's his lifestyle.* \$\$\$4PC2EE022B: *Mmm and that's what the focus becomes - not interested. It's more a down, down time.*

Dans le cadre de la discussion sur la perception des jeunes et de la culture des jeunes, les parents ont parlé de la mince ligne séparant l'enfance de l'âge adulte. Ils ont décrit la façon dont ils voient leur enfant grandir et devenir un jeune adulte, et de la perception qu'ils croient que leur enfant a de lui-même.

Exemples :

\$\$\$4PC1EE020B: *He thinks he is [an adult] but I keep telling him he's not. It's true. He's only a teenager.*

\$\$\$4PC1EE020B: *They have to start growing up because they're, like J-'s sixteen years old. He's got to start growing up. He's an adult right now. He's got the mind of an adult. He needs to start focusing that way that.* \$\$\$4PC2EE021B: *Ya.* \$\$\$4PC1EE020B: *You know what, the responsibility's on you.*

\$\$\$2PL2EE034A: *I think it's back to independence. These kids will be at university in a couple of years. They, they've got to be doing it all on their own and structuring their own time. And being responsible for getting their stuff done. So, I think it's actually let them be as independent as they can. If their marks suffer a little bit or you know, they need to ask for help.*

\$\$\$4PC1EE020B: *I think a lot of them are just still in the identity crisis area. They're trying to find out where they still belong. Who, where, what group they belong to. And that's the hardest thing I guess for them.*

Le thème qui arrive au **deuxième rang** dans les discussions des parents et des tuteurs est celui des **relations entre les obstacles et les catalyseurs** de la transition. Les 73 pages de textes obtenues ont regroupés 148 segments de texte. Une des observations communes à tous les groupes de discussion (jeunes, parents et personnel scolaire) est le paradoxe voulant qu'un seul élément puisse être positif ou négatif, voire dans certains cas les deux à la fois. Les parents ont insisté sur ce paradoxe, étant donné qu'il joue un rôle dans la vie de leur adolescent.

En analysant les données des groupes de discussion de la phase III, nous avons repéré trois sous-thèmes principaux illustrant les relations entre les obstacles et les catalyseurs lors du processus de transition. Le premier sous-thème se rapportait aux avantages et aux inconvénients des exigences en matière de travaux scolaires, mais aussi à l'habileté du personnel scolaire à faciliter ou non la transition des élèves.

Exemples :

\$\$\$1PC1EE027A: I found the elementary school that my daughter went to really prepares them because they give a lot of homework, in fact a little too much at times. But at least it wasn't a shock to the kids when they got here.

\$\$\$4PC2EE022B: So I think that his teachers have made a difference cause there's been some meatheads. There's always meatheads out there, but I think he has concentrated on a couple of teachers, professionals that have helped him when he struggled in certain areas to say, you know what I need? This is where I need help in sir and he's gotten it. Had he not gotten that, it might be different. But there's always been help for him and he's doing wonderful.

\$\$\$4PL2EE018A: I know from my experience I needed, I needed teachers that treated me with respect. That was huge for me. That didn't talk down to me. And that had, you know, good standards, like, and I was not, I was not a really a good student. But I mean because I felt cheated with my high school education and, and with J- I think it's important to him too that, that's, you know, don't, don't dismiss me. Some issues have come up in school where he wasn't happy with what happened with a teacher and he dealt with it. Like, you know - I think, probably that was definitely number one. Was the whole, you need... teachers that are in there. That enjoy teaching and, and see kids as, as people, as young adults that, that are at the beginning of their journey and, and that, that have respect for them. And that want to see them succeed, you know. Not just putting in their time and, I find in the teaching profession, it, it's, it's a challenge, a lot of unhappy teachers out there for whatever reason.... And that's not, and, and because it's such an important, I mean, oh my god, what they can do. With the power a teacher can have... In a child's life, and I don't think that a whole lot of them really, there are some that, and, and hats off to the ones that do.
\$\$\$4PL2EE017A: Yes. \$\$\$4PL2EE018A: You know, because there are a lot of special people that are teachers. But not always. \$\$\$4PL2EE017A: I think teachers need to be very special because it is very challenging. And they do have so much power and influence on the generation, the next generation that's going to be doing something in the world.

Le sous-thème suivant en lien avec les obstacles et les catalyseurs est celui de l'influence des parents dans le contexte du besoin accru d'indépendance des jeunes. Ce paradoxe est pleinement ressenti par les parents, qui voient leur rôle se modifier et passer du parent d'un enfant allant à l'élémentaire, au parent d'un adolescent allant au secondaire.

Exemples :

\$\$\$1PC1EE027A: When they were in elementary my wife volunteered a lot. She'd be going on all the school trips as a parent assistant. She'd go in and do artwork with kids and volunteer in class and all that sort of stuff. Now in high school, no. She's been here twice maybe, so, you know. Facilitator: And that's because there isn't an opportunity for her or because she doesn't want to any more, or the kids don't want her? \$\$\$1PC1EE027A: Both, both, you know, in high school the kids are more independent and they don't need that assistance like they did in elementary. The teachers don't need the assistance like they do in elementary.

\$\$\$2PL2EE001A: This year I've had a lot less, you know, bending over and looking at their agenda and what are you doing in your notebook and some of that, I think last, in grade nine the teachers would send some of the, the tests home and still ask for a signature. This year I don't think I have. I don't think I've signed anything. So, the, that's part of the teachers too I think. They're trying to make the kids more responsible for their own work and actions.

\$\$\$4PC2EE019B: And I've been kind of like, like up until grade eight I was really involved in the school. And then grade nine there was really no place for me in all of that. Facilitator: How come do you think? \$\$\$4PC2EE019B: Well I think one of the reasons is it's not cool for C-'s mom to show up at school anymore. That's like, from that angle. But there's just nothing, there's nothing that's been put in place for me so that it is cool for me to go to school as a parent if I am available to go to school. Like I've got some flexibility with my job where I could go to school and hang out and do something. But there's nothing there for me. I mean really. \$\$\$4PC2EE022B: You want to feel connected. \$\$\$4PC2EE019B: I wanted, ya to maintain that connection... It's not as hands-on, grassroots type of school council any more. So there's no place for me there as a volunteer or as a parent. Which I think is kind of detrimental.

\$\$\$4PL2EE017A: And I get that because of, I mean there's certainly, part of it is because the kids are getting older and there's an onus, and a responsibility on them to own more. But I don't think, I mean there's the, there's the ideal and there's the reality. And the reality of it is maybe there's again too much responsibility that's being asked. \$\$\$4PL2EE018A: Ya. \$\$\$4PL2EE017A: And these kids are not prepared for it. \$\$\$4PL2EE018A: Mm Hmm. They're not prepared for it... \$\$\$4PL2EE018A: Okay, you're in high school now and you're supposed to - You should be responsible. But that doesn't happen overnight. \$\$\$4PL2EE017A: It doesn't happen overnight. I don't think they're taught some of the skills to help them to, to do that.

Finalement, toujours en lien avec les obstacles et les catalyseurs de la transition, les parents ont abordé une fois de plus l'effet et l'influence des pairs et le rôle considérable – positif ou négatif – que ceux-ci jouent dans la vie de leur enfant.

Exemples :

\$\$\$1PC1EE027A: Peer group's huge. You hope as a parent that they get in with the right kids, because the right kids can be a positive influence and a negative kid can lead them the other way, right? \$\$\$1PC2EE028A: Ya. \$\$\$1PC1EE027A: So, as a parent you always hope, and you try to encourage them to be with who you see as positive. \$\$\$1PC2EE026A: Ya. \$\$\$1PC1EE027A: But it's hard. If they choose not to, there's not a whole lot you can do about it, right?

Facilitator: what is the role of friends in high school and how is that different from elementary? \$\$\$1PC2EE028A: I think that it sort of helps direct them to where they want to go. Of course the partying and the drinking and all that is a temptation that we've all been through in school. But I think for my kids it's there but ... they knew what was important. Because of the support at home, support at the school and support of some of the friends... Temptations for them in every corner, but because of our support at home and at school with friends, they all seem to go in the right direction.

Le thème qui arrive au **troisième rang** pour ce qui est de la fréquence d'apparition dans les discussions des parents et des tuteurs est celui de **l'influence et du rôle des parents dans le processus scolaire et de transition**. Ce thème a généré 134 segments de textes ainsi que 59 pages de transcription. Tout comme pour les autres thèmes, les participants nous ont présenté les deux côtés de la médaille : l'influence protectrice significative que les parents peuvent avoir sur leur enfant, et les risques pour les jeunes dont les parents sont incapables de produire un tel effet. L'exemple suivant sur l'influence et le rôle des parents dans le processus scolaire et de transition illustre l'importance que de nombreux parents accordent à la participation dans les études de leur enfant, même à l'école secondaire.

Exemples :

\$\$\$1PC1EE027A: I'd say as far as at home my involvement is just as much as elementary with homework. This semester she's fine. Last semester she had math and science. So every night I was the math guy. I did that in elementary with them as well. Every night my wife says, go see dad now. And every night we sit there with them for an hour every night so that hasn't changed as far as you think, oh maybe you leave the kids a little more. They're on their own in high school, well with a couple of subjects, not necessarily. This semester she's fine because she's got the writing subjects, English and history and all that. She's very, very verbose and has no problems but the analytical thing, she needs a little more help with so I helped in elementary and I'm still doing that now.

\$\$\$1PC1EE027A: And I've also encouraged my daughter to seek assistance with other

teachers for help, my grade ten daughter. She was struggling with math for example, first semester and her math teacher was great. She would meet after school and helped her all the time but sometimes she wasn't available so I said, well go see Miss So-and-so, she'll help you.

\$\$\$4PC2EE021B: B- has, is a very smart kid, but has absolutely no interest in school. No initiative. I encourage him daily

\$\$\$5PC2EA016A: Well I've been there a couple of times only to meet with the teacher to support his work. And what I usually do too, is when I know that he's having problems, I just call the social counsellor there and she gets together with him and they work something out from that. And even the teachers when I go meet them, I tell them that you know, he has to do his work and if not to call me. To communicate with me right away, and usually I try to get him to do his work. Facilitator: How do they do with that? Are they good at communicating? ... \$\$\$5PC2EA016A: Usually yes. When he has a problem they contact me. That's what I recommended all his teachers to do... call me right away when he's behind in his work.

Les parents ont parlé de leur influence, qu'ils utilisent pour encourager leurs enfants à se faire des amis et à participer à des activités qui leur font apprécier l'école. Les parents ont également mentionné l'importance d'aider leurs enfants à réfléchir à long terme à leur avenir et aux possibilités qui s'offrent à eux.

Exemples :

\$\$\$1PC2EE028A: And I really made sure I got to meet the parents and the, some of the kids, so there's, like, I mean, we're open to the kids and open to their friends.

\$\$\$5PC2EA016A. Like for me and my husband. We try to help our child as much as we can, like paying for the extra-curricular activities like hockey, tae-Kwan-do, music – that's what we've been doing for the past six years we've been here.

\$\$\$1PC1EE027A: So the role of the parent has to be really to help the kids and luckily we're all able to do that and encourage them. And as you say, a little hands off. I'll tell my daughter too, if you're having trouble and I don't get that, you know, I don't know that in science, physics, you go see the teacher, you know, encourage them to do that and, and that really helps the kids with the transition. And the same thing with the next step from high school on, too. You know, I've always talked about higher education and what they want to go into and I don't stress just university. It's college as well. There are great college programs. You know, Uncle K- is a tradesman and he's doing fantastic and we need electricians and plumbers and that's what I try to stress... Have a goal, think of where you're going and, and but dream of doing something.

\$\$\$5PC2EA016A. He knows an education is important to us cos both me and my husband went to high school and university. My husband went to college, so I think he wants to follow in our footsteps. That's what I think, you know, and I hope he does.

Au cours des groupes de discussion, les parents ont expliqué que la communication ouverte avec leur enfant est la pierre angulaire de leur relation, et ont décrit la façon dont cette communication a évolué au fur et à mesure que leur enfant a grandi. Il est intéressant de noter que ces conversations semblent non seulement s'altérer avec l'âge de l'enfant, mais aussi en fonction du sexe. Les parents discutent des risques associés à la drogue et aux activités sexuelles autant avec leur fille qu'avec leur fils, mais ils le font de façon différente.

Exemples :

\$\$\$2PL2EE034A: Ya, at that age so I started just an open conversation. You know, bring it up. If they want to talk about it, and talk about it. You know, especially in the case of drugs and in the case of the, of the high school guys now. I'm warning them about some of the stories that you hear of things that are going on that they might not have seen themselves yet.

\$\$\$2PL2EE001A: We've always had very, I would suggest, very open conversations with the boys about smoking and drinking and, and drugs as they got a little bit older... So we've always encouraged them to like, never go anywhere in a car with anybody that they think has been drinking or, or taking drugs. Never hesitate to call us at any time of the day or night or whatever if they don't feel comfortable in a situation

\$\$\$1PC2EE028A: Listening is a very important tool for the communication. Just sitting and listening and letting them be able to come to you and tell you things... Being there just to say to them, what's going on and if there's problems they come to you and you listen to what's going on... We stay in touch and we communicate... and we try to, you know, be more positive.

\$\$\$5PC2EA016A: And we also talk to him about not fooling around with girls at an early age, because if he wants to go to school he can't touch a girl. Or if he ends up with a baby, he's stuck with a baby.

\$\$\$2PL1EE003A: Ya, I just found girls terrible. Evil. You know, (everyone laughs) I can't use another word. And it, it comes in all different forms... Boys to a certain degree, physically or whatever, they'll get into a fight, this, that and the other thing, but it's a lot more fractured female wise. Whether it be clothes, whether it be emotions, whether it be, whatever happens, and my daughter's fairly open minded. Her range of friends are incredible, but ... You know, there's, there's a group of girls who are just mean. They all put down somebody for no reason or whatever it is. And I, you know, my daughter's not perfect ... but hopefully from her range of friends - I found out that there are all kinds, it takes all kinds and you know, you let people be who they are. And from the different things, not just her, I mean, I talk to her and her friends about this...

L'influence des parents pouvant agir en tant que facteur de protection et facteur de risque dans la vie des enfants est un thème qui est constamment ressorti des groupes de discussion. Lorsqu'ils parlent du rôle qu'ils jouent dans le processus scolaire et de transition, les parents reconnaissent l'équilibre fragile qu'ils doivent tenter de

respecter pour aider leurs enfants, tout en les laissant se frayer leur propre chemin : ils doivent trouver le juste milieu entre s'impliquer auprès d'eux et trop s'impliquer.

Exemples :

\$\$\$1PC2EE026A: It is a hard balance because...I try to help my kids, I give the support but at the same time, you know, I'm not going to hand hold them because I'm not doing them any favours... I mean, you have to let them fall, I mean I'm not going to hard fall them, I'm not going be hovering but at the same time I gotta keep that eye, keep that line of communication. All that is a big transition from elementary to high school because they feel like little kids and all of a sudden they're adults.

\$\$\$1PC2EE026A: I mean, ya, it's like the parent role...is the encouragement and, and the, also the living an example. Like they see us trying and working and, you know, our level of education is, isn't as high as my daughters'. They both, you know, one's already been accepted and is going to university. B-, that's all she sees. She wants to be a vet. I don't know if that'll happen. I can't discourage her but I can't let her live in la-la land. ... Like, you have to give them the chance. And if it doesn't work out it, you, they have to take the down side with it, and I don't know, it's, I think it's harder for them now. The transition is harder on a different level. I don't remember having that big adjustment from grade nine to, from grade eight to grade nine. I just, it was the next step. I don't know, you just made new friends. I don't know, it's just, it's different.

Plusieurs parents qui considèrent leur vie comme un facteur de risque nous ont fait connaître les stratégies qu'ils utilisent pour influencer positivement leur enfant. En fait, certain de ces parents se sentent tout simplement épuisés après une longue journée.

Exemples :

\$\$\$1PC2EE026A: I deal with difficult kids all the time and my patience is short. I feel badly because I didn't, I helped my oldest daughter more, so part of it I'm sure, I can't help my youngest. I'm working now. I wasn't working full time before. So I hired a tutor. That put the homework in its place, took the pressure off me and they get along better than, you know, when I do. I just complain, why didn't you get this? Well there's tears. They don't cry with the tutor and, I get that now. It's a whole different - I've had to remove myself more, but also be aware.

\$\$\$1PCEEA Participant: Because you, I mean, I admit it, I'm honest with the girls. My brain is fried, especially if it's been a tough day...and the last thing, like I just want to come home and unwind a bit myself. But I'm also a parent. I have a responsibility. So, ya, I mean, I'm always proofreading essays, and I've got two of them, and they both always have papers due the same time. I'm, like my eyeballs are going to fall out of my head. So I still help, but I know where my stress levels are and I alleviate it by having the tutor or they have math group and homework club here. That's, like that's another huge support here in the school. I'll say go, go to the math group.

D'autres ont connu une vie parsemée d'embûches. Leur stratégie est de se servir de leur histoire personnelle pour démontrer à leur enfant l'importance de faire de bons choix dans la vie pour que s'ouvrent les portes de l'avenir.

Exemples :

\$\$\$4PC2EE019B: Cause I was a student, like I went back to school when I was like twenty-four. He was five, you know. And I went, so I tried to explain to him that it's going to be shitty for you when you're twenty years old and your friends are working and whatever.

\$\$\$4PC2EE021B: I tell him all the time. And that's where again the encouragement comes from all the time. Or I use myself as an example. Do you want to be a casual worker like I am? Sitting by that damn phone waiting for them to call you to go to work? No. Do you want to struggle every god damned day of your life like I do? No, probably not.

\$\$\$4PC2EE022B: Cause I'm in the same boat as you guys. I'm not, I'm a dental assistant. I don't make a lot of money. I work really hard for what I do have and what it can provide for my kids.

Comparaison des groupes de discussion avec les parents lors des trois phases

Nous avons entendu au total 74 participants par l'entremise de 21 groupes de discussion avec les parents. En compilant les données et en analysant les résultats des trois phases, nous remarquons clairement des continuités et des discontinuités dans les thèmes abordés au cours des trois étapes de la transition (soit l'élémentaire ou la pré-transition; la phase de transition pendant la première année à l'école secondaire; et la post-transition lors de la deuxième année à l'école secondaire).

Les trois principaux thèmes sont présentés dans le tableau 65. Il est intéressant de noter qu'au cours des trois phases et des trois années, les thèmes les plus importants pour les parents sont constamment en lien avec les jeunes en tant que tels (perception des jeunes et de la culture des jeunes). De plus, leur rôle en tant que parent a eu un poids considérable dans leurs discussions tout au long de l'étude. Dans la phase I, l'accent a aussi été mis sur les aspects positifs de l'école élémentaire. Cette perception a ensuite évolué vers une vision des aspects négatifs de l'école secondaire dans la phase II, puis vers une discussion sur la façon dont les influences agissent à la fois de façon positive **et** négative dans la phase III.

Tableau 65 : Trois principaux thèmes abordés par les parents et les tuteurs lors des groupes de discussion, par phases

	Phase I	Phase II	Phase III
1	Perception des jeunes et de la culture des jeunes	Perception des jeunes et de la culture des jeunes	Perception des jeunes et de la culture des jeunes
2	Caractéristiques d'une bonne école élémentaire ou intermédiaire	Place des parents dans le processus scolaire et de transition	Relations entre les obstacles et les catalyseurs
3	Place des parents dans le processus scolaire et de transition	Caractéristiques d'une mauvaise école secondaire	Place des parents dans le processus scolaire et de transition

Les parents des groupes de discussion des phases I, II et III ont tenu un grand nombre de discussions profondes sur les jeunes, les écoles et la transition de la 8^e à la 9^e année, et de la 9^e à la 10^e année. L'échantillon de parents de la phase I était relativement petit et homogène. Pour les phases II et III, nous avons obtenu la participation d'un éventail de parents plus varié et provenant de différentes régions, classes sociales et collectivités.

Perception des jeunes et de la culture des jeunes. Dans les trois phases de la recherche, le thème le plus fréquemment abordé dans les groupes de discussion pour les parents est la perception des jeunes et de la culture des jeunes. Cette continuité se reflète d'ailleurs plus loin dans la façon spécifique qu'ont les parents de parler des jeunes. Dans les trois phases, les parents ont discuté des facteurs de risque et de protection entourant les jeunes, de même que des relations qui existent entre ces facteurs.

Du point de vue des parents, les principaux facteurs de risque sont les pairs, le personnel scolaire, le manque de communication entre les parents et les divers intervenants de l'école, et les jeunes eux-mêmes. Les facteurs de protection en lien avec ce thème étaient pratiquement le contraire des facteurs de risque : les pairs, le personnel scolaire, les parents et la participation des jeunes dans des activités parascolaires à l'école. La question des placements appropriés et de la flexibilité dans les programmes de l'école secondaire ont été fréquemment mentionnés par les parents, autant en tant que facteur de risque qu'en tant que facteur de protection, selon les circonstances.

Exemples :

\$\$4PL2EE013A: It was recommended she go into Essentials for her language and math, and that if she was doing fine that she would be bumped up to the regular programme. They did bump her up in her reading, in her English, after not quite a

month, and then the second term, no the first term in one of the other subjects – the math, she was doing fine. The work was just basic. So we try to bump her up, couldn't do that because they said there was too many students already in classroom and I said, well that wasn't the agreement. You said if she was doing fine and that wasn't that case. They said, well we can't do it because there's already too many students in that classroom. So I had a meeting with them and I told them that I was not happy and this was not the deal...I find at the High School if the parents are not right on their tail, nothing gets done.... That's not our problem. You know, they should have the staff.

\$\$3PC2EE021A: Especially when it comes to course curriculum's and that and helping them decide because ok we're their parents. Ok, I don't know about you guys - \$\$3PC2EE022A: They're not going to listen to us! \$\$3PC2EE021A: They don't listen. They're at an age right now where you say black, they say white. They've all been there, done that. Ok? So I just, instead of fighting with it, you choose your battles that you want to fight. Ok, ok you want to argue about that then go to someone who can teach you that if you don't want to learn it from here. Ok? And that needs to be provided for them. Ok if they had a guidance counsellor that they had to about their course curriculum so they can make the right decision based on their, what they want, because ultimately it's up to them. We can only kind of model and cultivate how we want them to be but it's their life, if they're going to take the course and take the wrong courses, they're going to have to take them after you know.

\$\$2PC2EE016A: ... Mr. H- was a great, great teacher and he made it aware in class that bullying was not allowed... He'd let him stay in at lunch to do his extra homework. He'd help him with homework. There was another teacher there that unfortunately left, she helped, he got to go to her class for math – he was struggling in math – and he got to go to her class for a math period and she would help him with any subject that he wanted and she was just a delight. Like her and Mr. H- were the best teachers over there.

\$\$6PL1FF008A : Bien, en parlant de ce sujet-là, nous autres quand on était au secondaire, il y avait différents niveaux, trois, quatre, cinq. (Acquiescements). Puis si tu ne réussissais pas au niveau cinq, que tu obtenais une note de passage 50%, bien ils te donnaient accréditation à niveau quatre, à soixante-dix. Donc... mais aujourd'hui, ce n'est plus de même... quand tu va à l'appliqué ou au théorique, si tu ne l'as pas- Participante : Tu ne l'as pas ! \$\$6PL1FF008A : -si tu ne passes pas au théorique, tu ne peux pas obtenir ton appliqué, parce que les cours sont structurés pour direction collège puis direction université. Donc ça, ça devient- \$\$6PL2FF004A : Il n'y a pas de milieu ! \$\$6PL1FF008A : -la problématique de dire « mon jeune, j'aimerais le mettre dans... je pense qu'il va le faire ». Ça fait que tu le mettrais dans universitaire, dans U, puis il ne le fait pas, ça fait qu'il perd son semestre, pour ce cours-là. Ça fait que là, il faut qu'il reprenne ça, puis ça, c'est décourageant pour le jeune. \$\$6PL2FF004A : Oui, puis au niveau de la confiance aussi, là, c'est beaucoup ! \$\$6PL1FF008A : Oui, oui. \$\$6PL2FF004A : Tu sais, on vise toujours à les encourager puis leur donner la confiance, puis là s'il fait une affaire comme ça, mais là... Ça fait beaucoup à reprendre.

Influence et rôle des parents dans le processus scolaire et de transition. Au cours des trois phases, les parents ont tenu une discussion approfondie sur la place qu'ils occupent en tant que parent dans le processus scolaire et de transition. À partir du palier élémentaire (pré-transition) et jusqu'en première et deuxième année de l'école secondaire (ajustement et post-transition), les parents ont discuté des tensions constantes entourant leur rôle parental, au fur et à mesure que les jeunes quittent l'enfance pour devenir de jeunes adultes. Un grand nombre de parents considèrent que les risques ultimes de leur tâche découlent du manque de compréhension et de communication avec les écoles et le personnel scolaire pour ce qui est des attentes, du curriculum et des activités qui pourraient favoriser la participation de leur enfant.

Exemples :

\$1PLEEA Participant: I file my kid into that school, the doors shut, and I do not know what happens in there, it's very hard to become involved or get information back out about what's going on. I'm not made to feel welcome.

\$\$1PC2EE024A: I understand that they're trying at this point in high school to get parents [to be] not as involved, but I think in grade nine, it's needed.

\$\$6PL1FF008A : Mais si tu veux être engagé dans la vie de ton enfant. (Acquiescement de l'animatrice). Puis le secondaire, c'était la grosse transition, ensuite, tu as la puberté, ensuite jusqu'à... au... à l'emploi puis au mariage, puis tout ce qui en suit, bien c'est la transition qui se fait toute, puis tu fait ... toutes les transitions se font en même temps. Tu pars du primaire, tu t'en vas au secondaire, puis là tu as une blonde, puis un chum, puis après ça, tu as tout le secondaire, puis là tu as un autre monde, complètement nouveau, et là tu as, comme je disais, la puberté qui rentre là dedans, tu as toutes sortes d'émotions qui rentrent... fait que c'est un petit monde puis ça bouillonne. Fait que tu ne peux pas arriver puis juste exclure l'école ou juste inclure l'école, il faut que ça soit... il faut que tu démontres, tant qu'à moi, une liaison entre la famille, l'école, le travail, l'amour, la haine (acquiescements), la paix, la guerre, ensuite tu essaies d'introduire... (rires) de sensibiliser les jeunes aux problèmes du monde, puis aux problèmes de l'environnement, puis du compostage, puis la foresterie qui s'en va sur la bum, puis oh ! Tu as un test de maths demain ! (Rires, acquiescements).

\$1PC2EE013B: I found that the nice thing in elementary School is they have agendas, so you always are corresponding with the teachers. So you'd actually write, you open and there'd be this red note glaring at you – so that was good. But in high school, you find that you don't have that so the communication line is totally different, and when they got their report card and we talked to the teachers they said, "No you can't phone'. I have a problem and I call. But they will only call if it's a problem, unlike in elementary School where you got this note every day. Not paying attention, not doing work, so you were on top of it. But I find in high school you don't have that, and I keep on telling him, "You're in high school now. They're not going to follow up on everything you do, they're not going to police them, they're going to let you go, you're going to hang yourself and then you're going to drown yourself, so you've got to keep on top of everything". So I think in elementary School, the teachers were on

top of him and they were guiding him, but in high school you're just left on your own.

\$\$2PC1EE018A: One of things, I still have no idea, I have no idea what clubs are available, or sports that he could sign up in this school. Nothing's ever been sent home to any of us... I talked to the gym guy and he said, "Oh yeah, we do intramural sports". But I haven't seen, like, nothing's come home as a parent for me to encourage him and "You're interested in that club, why don't you go out for that club?" You know, so you can encourage them right? Help direct them. That's part of our job and responsibility as parents is to try and guide them along the path, because...it's tough for them to make common choice decisions at this age right? ... So, I would like to see more information coming home from the school on those types of things.

À l'école secondaire, les parents ne participent plus à la vie scolaire avec la même aisance qu'ils le faisaient au palier élémentaire. Cet aspect fait aussi partie des thèmes qui se répètent dans les trois phases. Dans chaque phase, les parents expriment leur désir d'apporter leur soutien et de participer, tout en encourageant le développement et l'indépendance de leur enfant. La tension est davantage palpable pour les parents lorsqu'ils sentent que leurs efforts ne sont pas secondés par l'école.

Un grand nombre de parents considèrent également qu'ils jouent un rôle très protecteur lorsqu'ils se mêlent des choix de cours ou des progrès scolaires de leur enfant, et ont également mentionné leur rôle protecteur en dehors de l'école. Les participants ont décrit la façon dont certains enseignants les aident à s'investir dans l'éducation de leur enfant. Ils ont souligné comment ces facteurs de risques et de protection se recoupent pendant les semestres scolaires, et que le parcours pour atteindre l'équilibre est parsemé de frustrations et de réussite.

Exemples :

\$\$3PCEE A Participant: Seeing what they're doing and showing an interest. Cos if you're interested they want to go on and succeed cos they know "You did well" and you rewarded them. Whether it's a hug or a kiss, some little thing or who knows what, that they know you're proud of them and they want to succeed cos they know you're already proud. So if you continue and carry on, cos you want to succeed and keep impressing your parents.

\$\$3PC2EE02A: Yea, I would say it's a different role because like in grade school, it's like she would just come more naturally, like more trust like, you were more involved with decisions made that she would try to make whereas at this level now, it's like very important that she make the decisions and you know, there's that tug of war thing mother daughter like she's going to if I make that decision then no, it's definitely like if you don't have to be the opposite so it's like I definitely don't want to be making her decisions want to you know, let her have that room but yet she has to know that she can't make all the decisions, I mean she's only fifteen. So yea, to like be supportive so it's a little different than in the grade school. You know, still having to be there and if it's something heavy than she can come to you, she doesn't have to handle it or decide it but for the most part you know, just trying to give her that room,

eh? So I find it's a bit of a trick.

\$\$1PC2EE024A: I knew that this was only grade nine and depending on how far this teacher went, I would step in. But I wanted to give him some space to be able to react and to see the different types of teachers and be able to react cause if I stepped in I mean, grade nine for sure, there could be one in grade ten, grade eleven, grade twelve, and he wouldn't know how to respond to something like that. So I would just make sure reinforce that you know... don't be afraid or think that you're tattling on him, just tell me...and we'll talk to him, it doesn't have to be a big thing, whatever. ... But you know I probably would have gotten more involved, why did this happen, why wasn't I called, why wasn't I- But I've, I've learned that I kind of have to step back a little bit in high school because this is where the transition starts. Like in three years, he could be gone from the house, he could be you know - and if I keep on having too much control then he won't know how to, how to react in society...

\$\$4PL2EE013A. My two oldest kids, they did okay in school, they didn't really struggle. My last one did academically so I found I had to work more with her and be right there helping her and encouraging her and being very patient. You have to show a lot of patience with them. So that's what I found what I had to do was you know, just be there and encouraging, going over assignments and you know, help reading with them, and that's what I found I had to do.

Au cours des phases I, II et III, les parents ont abordé les relations entre les facteurs de risque et de protection dans la vie scolaire, sociale et personnelle de leur enfant. Le paradoxe voulant qu'un élément puisse agir en tant que facteur de risque ou de protection, voire les deux à la fois, a été un thème récurrent dans tous les groupes de discussion. Ainsi, il va de soi que lors de l'analyse des trois thèmes principaux de tous les groupes de discussion avec les parents, le troisième thème regroupe les caractéristiques positives d'une école (phase I), les caractéristiques négatives d'une école (phase II), de même que les relations entre les obstacles et catalyseurs (phase III).

Caractéristiques d'une bonne et d'une mauvaise école. Contrairement aux groupes de discussion avec les jeunes et le personnel scolaire, qui ont présenté de nombreuses discontinuités au fil des trois phases (de même que des continuités), les thèmes abordés par les parents ont semblé se retrouver dans les trois phases de façon très similaire. Une des seules discontinuités est que dans la phase I, les parents ont souligné les caractéristiques d'une bonne école, tandis que dans la phase II, ils se sont concentrés sur les caractéristiques d'une mauvaise école. Cette observation est frappante étant donné qu'elle s'harmonise avec leur sentiment général de se sentir inclus ou exclus de l'école. Les parents du palier élémentaire sentent que leur participation est grandement facilitée par le personnel scolaire, tandis qu'au niveau secondaire, les parents se sentent écartés de l'école, et disent ne pas être au courant de la routine quotidienne de leur enfant, ce qui expliquerait que les parents des élèves de l'élémentaire (phase I) ont mis l'accent sur le positif, tandis que les parents des élèves du secondaire (phase II) l'ont mis sur le négatif.

Pour les parents de la phase I, les caractéristiques d'une bonne école élémentaire incluaient, entre autres, une philosophie de soutien, de bons enseignants, de bons amis ou pairs, des activités amusantes et des contacts avec les familles et les collectivités. Bref, les écoles où il y avait de bons enseignants bienveillants étaient accueillantes et favorisaient un sentiment d'appartenance : des éléments très appréciés des parents.

Exemples :

\$2PLEEA Participant: I think the sense of inclusion. Um, everybody's included, everybody's invited to participate in all the extracurricular activities here. Everybody is encouraged to play in teams. Um, I know during class everyone is urged to participate. The teachers, uh, the teachers have a good relationship with the students for the most part.

\$5PLEEA Participant: Yea, like I say you know, the rest of the years we were lucky. The teachers were awesome, the program was good. It was a smaller school you know, so the kids you know, they all grew up with one another. The comfort zone.

\$4PCEEA Participant: ...a good teacher to me is one who can obviously get along with the kids, and I also said that school shouldn't just be about learning, there should be, they should be doing things with these kids in the winter, they should, there's sliding hills, there's skating arenas, there's all kinds of things.

\$1PLEEA Participant: And there's a strong charity focus as well here. Doing things for um, for example, the Christmas hamper and so on and so forth. And I think that was always something that was um, of interest. Like, right from the beginning. You know, from the younger grades. And I think all those things- it's great for parents when the school environment really um, reinforces what you're trying to teach yourself.

Dans la phase II, les parents ont abordé plus fréquemment l'aspect des facteurs de risque comme la violence, l'isolement social, le manque de soutien envers la participation des parents et les problèmes en lien avec le curriculum (lequel serait trop lourd et manquerait de diversité). Les parents ont souvent pris la défense de leur enfant, en expliquant comment telle action aiderait leur enfant si l'école faisait preuve d'ouverture et de souplesse.

Exemples :

\$\$1PC2EE024A: Now, it's an opportunity for the parents of those who were initiated to say I don't want to catch you doing this... and then it's going to happen less and it's a chance for a parent whose child may be - to say be aware of this, if there's any sign of it, tell the teacher, tell me, tell this, tell that, whatever, but if you're a parent who has no clue of it or who didn't go to school in Canada who knows about it- You can just imagine them, their child coming home and saying you know, somebody did this

and this and they said it was initiation. Well, they might just think that it's a part of the school practice.

\$\$2PC1EE018A: You know, and so it's like this big new school and the little fish in the pond again, and you don't know where you fit in and there's not a support system trying to help them to fit it.

\$\$3PC2EE022A: You can't get to the guidance counsellor here - my daughter's tried three times.

\$\$1PCEEA Participant: I don't think he was worried about being initiated but I find that high school possibly can be lonely. I don't know why, sounds funny as for a kid that's talking to everybody and makes friends with everybody but it's - I don't know if they bond enough.

\$\$2PC1EE018A: A lot of courses are force fed courses now. They cover – I could not believe and I still can not believe, the amount of topic coverage they do in one semester. You do not cover that in University. Okay? So much content. Too much for them to take it. They are doing like in math, they do like 5.1, 5.2, 5.3 which is four or five pages a day. You know? \$\$2PC2EE016A: And try and get them to retain that.

\$\$2PC1EE018A: He's only been in it since the beginning of this term, and they've done one hundred and sixty-two pages of math. \$\$2PC2EE016A: And how much of that is retained? Honestly. \$\$2PC2EE016A: They've been here for thirty days, or sixty days, and they've got to retain a hundred and sixty-two pages worth of math that nobody's really sat down and talked to them about it.

Il n'est donc pas surprenant que les parents des phases I, II et III se soient exprimés clairement sur la gamme d'enjeux relatifs à l'école et à la transition, en particulier sur les effets des facteurs de risque et de protection dans la vie des jeunes. Il est intéressant d'observer que les parents reconnaissent, tout comme le personnel scolaire et les jeunes, l'importance de se concentrer sur toutes les questions de nature sociale, scolaire, procédurale et structurale. En outre, leurs discussions ont révélé leur niveau profond d'engagement et de préoccupation relativement à leurs enfants et à l'éducation. Le désir de participer davantage au processus scolaire et de transition se reflète d'ailleurs dans leur discours. Il est également intéressant de noter que ce désir est partagé par le personnel scolaire, dont les discussions de groupe des trois phases ont fait ressortir les défis et l'importance de s'occuper davantage des parents et des familles.

Entrevues avec les jeunes : récits, thèmes et continuités

"During the beginning of second semester, I joined the grade 11 dance class even though I am only in grade 10, because of this class, I learnt that all of my fears could

be pushed aside when it came to being confident & prepared for any & everything. I performed on stage, in front of the entire school and felt the support of my dance class, friends, staff, family members & school companions also, it was a proud day in my life...and helped me to truly discover a friendlier vibe to high school."

"An average school day for me...the concept seems pretty far off because my life is pretty hectic to me. I have about four divisions in my life, friends, family, academics, and boys. My mood can be particularly based on how these four areas are doing. When things with boys are going horribly at least I know my academics are doing well. It's when all four of these areas are suffering or even three, that I really start hurting. For instance my mother was murdered over the past summer. My father is a genuine horrid person. I got kicked out of my house and am living at my aunt's house. Family life sucks. My friends have all been either moving on or changing and getting into negative things that I don't want to be a part of. Boys are stupid. The guy that I've liked for the past year is gay and I'm pretty sure I'm only dating this other guy to get over him. Boys suck. My academics are now suffering because of everything else, which has me further more stressed out because I need my academics to leave my family. Oie. So that's my story. I'm dying to get out."

"On an average day I spend time with friends and family and at school I attend classes and try to suck out as much knowledge as I can. Some days I have play rehearsals and those days I love because I get to be on stage which is where I want to be."

"Tuesday and Thursday – I have rugby, get driven to school by my friend (my house is on the way), go to science class with two of my good friends- art-many of my friends are in this class, lunch-I mostly play cards with my friends or finish homework if its not done then I either have history or French depending on what day it is. I have a few friends in those classes, and then I eat and leave to go walk an elderly lady's dog, then homework/T.V/computer/sleep"

"An average school day is usually somewhat entertaining but also a little boring. It is boring in the sense that some things are just too easy. This usually causes me not to try so much in school. Otherwise, school is fun, mostly because my friends are there. Some teachers, though, make learning a little more fun. I come to school mainly for an education, but it is also like a bonus that I get to meet my friends, too. An average school day goes by quickly in some classes, but slow in others. This semester, I have chemistry, English, computers, and civics/careers. Chemistry goes by pretty quick, although there are quite a lot of notes. English goes by a little slower than chemistry but sometimes is a little boring for me. Computers class goes by very quickly, since it is my favourite class. Finally civics and careers goes by the slowest, since it would be my least favourite of the four."

"I get on the bus and I see my friends, when the bell rings I go to class. None of my best friends are in my class except in English class so I spend most of my day alone but I enjoy my classes so it doesn't bother me that much and it forces me to make new friends. Then I go to lunch and hang out with my best friends. After school I might have band and it's really fun. This is a typical day for me, nothing exciting but I still love high school better than elementary school and middle school."

"I admit that I get really bored by filling out sheets all day. Other than the teacher checking on you the odd time the teacher doesn't really help. The fun part about class is talking to friends. I am happy on the outside, but not the inside."

"I'm 16. I do belly dancing. I'm the oldest girl in my family. I have 1 brother & 3 sisters. I'm full Native American. I want to become a nurse. My day - starts off really tired & usually always running late. I love math. I love Spanish. Usually go outside for a smoke at lunch. I don't like gym. I hate English (hate the teacher-not subject)."

"I wake up at about 6:13 in the morning and eat a breakfast (assuming there is food in my house) and make myself a cup of tea after a shower. After that, I chat online with whomever happens to be awake at the time. I'm out of the house by 7:30, if my mother can drive me in, and I'm at school by 8:20. Upon arrival, I meet up with ML who promptly gives me food for lunch and affection. We hang out until school begins. English is my first period and one of my favourite courses. Then comes math, I see ML between classes and then spend the class eating. Media is 3rd and 4th periods... Most people groan about the course, but I like it. Again, I see Q between classes as I Head up to French. Then comes lunch, Q has English and the Caf. is too loud so I generally sit and read in the hallways outside of his classroom. I get laughed at for this, but I enjoy it nonetheless. Q leaves after his English class for work, so I don't see him much after that. Science and Art are fun, but sometimes a bit drawn out. After this, I take the bus home and get home around 4:30-5:00. I have to cook and clean and take care of my siblings as my mom is too busy watching TV or with her friends. I'm usually tired out after the first few hours and finally can sit down and talk or work in my room. Hopefully my interaction with my mother stops after that point in time and I can relax until around midnight when I finally fall into a restless sleep."

"Happy and average- I don't care what I am, what I earn, how long I work I don't carry any false pretences or unrealistic expectations of greatness. All I want is to live a simple, happy life. I want to come home to a smile, I want to be worth something to someone, I want to know that I'm cared for. I don't care for social norms, I don't long for richness or grandeur, I don't need to be wealthy or successful. All I want, all I need, all I hope for is to be happy. By 30, I will have done whatever it takes to get there."

Ces 11 passages sont des exemples tirés du corpus intégral sur le thème « Une journée normale à l'école », dont les jeunes de la phase III (10^e année) nous ont fait part dans leur fiche d'entretien. De tels récits de « journées normales » avaient également été mentionnés dans les rapports des phases I et II. Les jeunes ont rédigé ces courts textes sur eux-mêmes, qui se sont avérés étonnamment détaillés, et y ont indiqué tous les aspects qu'ils considèrent comme importants dans une journée. En lisant ces textes, nous reconnaissons et nous comprenons la nature complexe et différente de la vie quotidienne des jeunes en transition, et nous sommes stupéfaits, incrédules et compatissants. Ces textes nous montrent également le lien qui existe entre la vie familiale, les amis et les collectivités, et une journée normale à l'école.

Les ressemblances entre les textes décrivant une « journée normale » des élèves de 8^e, de 9^e et de 10^e année sont intéressantes. Les amis occupent toujours la place centrale, et ressortent comme un des meilleurs et des plus importants éléments de la journée. Les familles occupent aussi une place de choix, bien qu'elles puissent agir en tant qu'influence positive et négative pour les jeunes. L'école et le milieu scolaire sont également considérés comme des éléments importants et souvent stimulants, mais pour certains jeunes, l'école est perçue comme un lieu de conflits et d'épreuves. Les devoirs, le travail rémunéré, les sports et les arts ont souvent été décrits comme des activités importantes en dehors de l'école, tout comme les médias de masse, notamment les ordinateurs, les jeux vidéo et la télévision.

Toutefois, ces « journées normales » sont liées au besoin de négociations continues et de soutien pendant les années de transition. Il convient de noter les différentes façons dont les jeunes entament une réflexion sur leur vie lors de leur entrée en 10^e année. Bien que le contenu de ces histoires soit relativement le même au cours des trois années quant à la gamme d'influences cernées, la façon qu'ont les jeunes de raconter leur vie et d'y réfléchir change. De plus, certaines épreuves ou réussites prennent une toute autre signification. Bien que les jeunes aient évoqué des chevauchements importants entre les sphères de la maison, de l'école et des amis, ils ont également établi des distinctions marquées entre elles. Ils ont aussi nuancé leurs goûts et leurs aversions, et ont suggéré, par exemple, que la pédagogie peut être distincte de la matière ou de la structure de l'école.

Bien que nous n'ayons pas réalisé d'entrevues individuelles dans la phase III, les entrevues individuelles approfondies menées avec les jeunes des phases I et II ciblaient ces chevauchements et ces complexités. Heureusement, les entrevues nous ont permis d'approfondir les thèmes et les questions qui ont été soulevées dans ces courts récits et de comparer les changements au fil du temps chez un groupe sélectionné de jeunes en transition. Les groupes de discussion nous ont permis d'obtenir une vision globale du processus de transition des jeunes de 8^e, de 9^e et de 10^e année de l'ensemble de la province de l'Ontario. Les 130 entrevues individuelles ont quant à elles permis de mieux comprendre la perspective de chacun sur différents

aspects à la lumière des discussions de groupe et les descriptions d'une « journée normale ».

Échantillons pour les entrevues

Au cours de la phase I, l'équipe a mené 52 entrevues individuelles avec des jeunes sélectionnés parmi les 34 groupes de discussion avec les jeunes. De ces entrevues, 43 ont été menées en anglais et 9 en français. Ce premier groupe de jeunes de la phase I (2007) a par la suite été divisé en deux groupes : les jeunes qui étaient en 8^e année au moment de l'entrevue (groupe 1A = 15 jeunes), et les jeunes qui étaient en 9^e année au moment de l'entrevue (groupe 1B = 37 jeunes). Parmi les jeunes du groupe 1A, neuf ont eu une rencontre en français, et six en anglais. Les 37 jeunes du groupe 1B ont eu une rencontre en anglais. Comme l'indique le tableau 66, les jeunes sélectionnés pour les entrevues de la phase I provenaient de différentes régions de la province et avaient préalablement participé à un groupe de discussion. (Pour en savoir davantage sur la stratégie d'échantillonnage, veuillez consulter la section sur la méthodologie du présent rapport.)

Tableau 66 : Groupes de discussion et entrevues de la phase I, par région

Groupes de discussion avec les jeunes anglophones	Région	Groupes de discussion	Entrevues
	RGT	11	16
	Ottawa	2	5
	Windsor	2	4
	Sudbury+	6	12
	Thunder Bay+	2	6
TOTAL PARTIEL DE JEUNES ANGLOPHONES		23	43
Groupes de discussion avec les jeunes francophones	Région	Groupes de discussion	Entrevues
	RGT	3	2
	Ottawa	3	2
	Sudbury+	3	3
	Moonbeam et Hearst	2	2
TOTAL PARTIEL DE JEUNES FRANCOPHONES		11	9
NOMBRE TOTAL DE JEUNES		34	52

Dans la phase II, nous avons mené des entrevues de suivi avec ces jeunes au moment où ils changeaient d'année. Cela signifie qu'au cours de la phase II, les rencontres de suivi avec le groupe 1A ont eu lieu alors que les élèves étaient en 9^e année, et celles avec le groupe 1B, alors qu'ils étaient en 10^e année. Nous avons considéré ces 36 entrevues comme les entrevues de suivi de la phase I. Ensuite, nous avons formé un deuxième groupe (groupe de la phase II) qui nous a permis de réaliser 42 entrevues avec des élèves qui étaient en 9^e année en 2008. Le tableau 67 montre la fréquence et le recoupement des entrevues de la phase II, au cours de

laquelle nous avons mené un total de 78 entrevues avec des jeunes. Les entrevues de la phase II ont été réalisées avec des jeunes ayant participé aux groupes de discussion dans différentes régions de la province.

Tableau 67 : Groupes de discussion et entrevues de la phase II, par région

Groupes de discussion avec les jeunes anglophones	Région	Groupes de discussion	Participants	Entrevues	
				Cohorte de la phase I	Cohorte de la phase II
	RGT	9	67	8	11
	Ottawa	2	19	3	5
	Windsor	2	19	4	7
	Sudbury+	4	27	6	6
	Thunder Bay+	4	31	6	6
TOTAL PARTIEL DE JEUNES ANGLOPHONES		21	163	27	35
Groupes de discussion avec les jeunes francophones	Région	Groupes de discussion	Participants	Entrevues	
				Cohorte de la phase I	Cohorte de la phase II
	RGT	1	8	1	2
	Ottawa	2	14	2	2
	Sudbury+	2	12	3	2
	Kapuskasing et Hearst	2	18	2	2
TOTAL PARTIEL DE JEUNES FRANCOPHONES		7	52	8	8
NOMBRE TOTAL DE JEUNES		28	215	35	43

Au cours de la phase II, nous avons procédé à des entrevues de suivi avec un groupe de la phase I (cohorte 1) et créé une deuxième cohorte, ce qui a fait grimper le total des entrevues individuelles à 130. Ces entrevues de suivi nous ont donné une vision éclairée du point de vue des jeunes qui étaient maintenant rendus en 9^e et 10^e année. Catterall (1998) affirme que lorsqu'on effectue un suivi auprès des jeunes de la 8^e à la 10^e année, plus un élève part de loin, plus il présente un *potentiel d'amélioration*, dans la mesure où la communauté d'aidants fait preuve de souplesse et de soutien. Il suggère qu'on peut avoir un meilleur aperçu de la vie des jeunes en examinant de façon plus approfondie les textes rédigés par des élèves de 10^e année qui ont changé d'attitude et de comportement. C'est précisément l'objectif et l'intention des entrevues avec les jeunes, qui permettent a) une discussion sur les continuités et les discontinuités dans le contexte des situations de risque et de protection vécues par les jeunes en transition; b) une analyse détaillée et approfondie des processus sociaux, scolaires et procéduraux pendant la transition.

Les entrevues ont fourni des renseignements très riches et détaillés, ainsi que des éléments de discussion approfondis sur le comment et le pourquoi des facteurs de risque et de protection, ainsi que sur les perceptions et les sentiments relatifs à la transition qui avaient été exprimés dans les groupes de discussion avec les jeunes. Dans toutes les discussions qui ont eu lieu lors des entrevues, les jeunes ont généreusement et gracieusement fait part de leurs expériences de transition imbriquée, et ont donné des exemples passés, actuels et éventuels de leurs joies et de leurs défis. Le tableau 68 présente la façon dont nous avons procédé au recouplement des entrevues.

Tableau 68 : Recouplement séquentiel des entrevues individuelles avec les jeunes

Phase I : oct.-déc. 2007 8 ^e et 9 ^e année (pré-transition ou début de la transition)	Phase II : oct.-déc. 2008 9 ^e et 10 ^e année (adaptation à la transition)	Totaux
Groupe de la phase I 52 jeunes <u>8^e année</u> 4 anglophones 9 francophones <u>9^e année</u> 39 anglophones 0 francophone	Groupe de la phase I 35 jeunes <u>9^e année</u> 4 anglophones 8 francophones <u>10^e année</u> 23 anglophones 0 francophone Groupe de la phase II 42 jeunes <u>10^e année</u> 34 anglophones 8 francophones	n = 88 (35 élèves ont été suivis pendant 2 ans) N = 42 (rencontrés seulement dans la phase II; aucune entrevue n'a eu lieu dans la phase III)
TOTAUX PARTIELS 8 ^e année : 13 jeunes 9 ^e année : 51 jeunes 10 ^e année : 66 jeunes		TOTAL 130 entrevues avec les jeunes (35 jeunes ont été rencontrés 2 fois)

Conclusions des entrevues de la phase I

Dans la phase I, les résultats les plus frappants découlant des entrevues font ressortir les paradoxes et les nuances du processus de transition à l'élémentaire (8^e année). Par exemple, les jeunes se sont exprimés ouvertement sur des sujets et des réalités liés à l'école élémentaire, leurs perceptions de l'école secondaire, leurs expériences de l'école secondaire et de la transition (pour les 39 jeunes qui avaient fait la transition à la 9^e année), ce qui avait le plus d'influence sur leur école et leur vie, et ont décrit leur vie à l'extérieur de l'école dans la culture des jeunes.

Nous n'avons pas été surpris de remarquer une tendance significative parmi ces 52 entrevues. En effet, les discussions relationnelles étaient des plus fréquentes : autant les obstacles que les catalyseurs étaient présents simultanément à l'école, à la maison, avec les amis et dans la collectivité. Bien qu'il soit plus difficile à analyser, à résumer et à comprendre, ce genre de discussion permet de constater globalement les complexités des expériences que vivent les jeunes en transition. Voici les cinq sujets de discussion les plus fréquents qui sont ressortis des entrevues avec les jeunes ainsi que le nombre de segments de texte correspondant à chacun :

- 1) Obstacles et catalyseurs liés à la transition – 405**
- 2) Perception de soi en tant que jeune qui fait son entrée à l'école secondaire – 386**
- 3) Faits vécus et éléments d'une bonne école secondaire – 352**
- 4) Influence des amis comme élément de protection – 269**
- 5) Influence des parents (et de la famille) comme élément de protection – 253**

D'autres discussions extrêmement pertinentes, desquelles on a tiré 220 segments de texte, ont eu lieu lors des entrevues. Elles étaient liées au soi et à l'identité dans le contexte de l'école et de la transition, à l'influence des parents et des amis dans le processus scolaire et de transition et aux caractéristiques d'une bonne école élémentaire ou intermédiaire. Parmi tous ces thèmes, les codes les plus fréquents et intéressants étaient ceux liés au texte relationnel dans lequel les jeunes parlaient directement des contradictions, des paradoxes, des tensions et des problèmes communs à l'école et dans leur vie. Par exemple, bien des jeunes se sont exprimés sur l'intimidation, mais ont indiqué qu'« il n'y a rien là ». Cette normalisation, cette approche et cette rationalisation des problèmes étaient constants dans la plupart du texte relationnel.

De plus, les jeunes qui étaient déjà en 9^e année ont indiqué que, bien que la charge de travail augmente et que les matières sont plus difficiles qu'à l'élémentaire, c'est une « bonne chose » parce qu'ainsi, ils y mettent plus d'efforts et sont plus déterminés. Rétrospectivement, le fait de quitter des amis de la 8^e année était même parfois considéré comme un élément positif. Les jeunes se sont rendu compte que le « climat social dramatique » intense des salles de classe de la 8^e année dans lesquelles les amis et les camarades de classe créaient des « scènes » sociales impérieuses urgentes n'aidait pas toujours, et qu'ils appréciaient le climat social moins intense de la 9^e année. Les jeunes avaient l'impression que le « climat dramatique » intense disparaissait ou se modifiait à l'école secondaire, puisque les élèves se joignaient à de nouveaux groupes et se faisaient de nouveaux amis. Ils ont également indiqué que les cliques à l'école élémentaire constituaient un problème auquel ils

étaient heureux d'échapper. Comme nous allons le voir, ce thème est revenu dans la phase II, au moment où les jeunes passent en 10^e année.

Un autre point commun qui est ressorti des entrevues de la phase I avec les jeunes du secondaire était que l'école secondaire s'est révélée être « beaucoup mieux que les jeunes ne l'avaient espéré ». D'un autre côté, les jeunes ont eu beaucoup de difficultés à laisser leur école élémentaire, et la multiplicité des situations à risque s'est avérée très intimidante pour certains. Par exemple, pendant les années passées à l'école élémentaire, les amis et les enseignants pouvaient rendre positive une expérience qui, autrement, aurait été négative. En revanche, l'école en soi pouvait être agréable, mais les pairs et les enseignants pouvaient constituer un problème. Les jeunes voyaient que le « climat social dramatique » de leur école représentait un problème, mais en même temps, ils considéraient les aspects sociaux de l'école comme essentiels dans une journée scolaire. L'un des aspects les plus difficiles de la transition était de laisser des amis et l'ancienne école derrière soi, même si l'éventualité d'un nouveau départ était attirante.

Exemples :

\$1YC2EE047: I had a good experience because of the people who I'm around, like my friends, my teachers like I had a good year because I made it like fun. Like if someone would bring me down I would just like you know what just brush it off and I would have like fun. I go to school to learn and I hang out, I chill out with my friends, you have a good time, go home, you eat, you're with your parents, you like... Just because of what one person says you can't like let that person bring you down.

\$ 1YL2EE005: It's a really friendly school, to give it a chance, don't judge it on the first couple of days, it's a really friendly school in a safe neighbourhood. It's kind of cliquy compared to here, at high school X which isn't very cliquy at all. It's more cliquy, but it's a good school.

\$1YC1EE110: The school was nice enough, I just didn't like the people there. Like, the students in my class. So, as it worked out, when I was in grade 6, I always hung out with the grade 8s and 7s. So, when I was in grades 7, I hung out with the grade 8s. When I was in grade 8, there was like, no one to hang out with.

Les jeunes qui étaient déjà passés en 9^e année ont parlé des stéréotypes et des mythes concernant l'école secondaire qui s'étaient révélés faux. Ils ont également indiqué que certaines inquiétudes relatives à la 9^e année n'étaient pas fondées. Cependant, ils ont aussi parlé des contacts négatifs avec des enseignants, des camarades de classe et les structures scolaires et de la normalisation continue de la violence à l'école. Nous avons également entendu des commentaires sur les pressions constantes entre les aspects sociaux et scolaires de l'école, un sujet aussi abordé de l'école élémentaire à la 10^e année.

Exemples :

\$1YC1EE050: When I was younger, people were just telling me like, there were little rumours about high school as a big thing. There was going to be fights. There's going to be big kids...huge tall kids that are just going to keep fighting and everything and I was looking at it as a big step from elementary school into a high school with all that stuff in there and when I come here, all those rumours are all fake. I'm like, why did I listen to them? It's all fake. Now I'm friends with all grades...9, 10, 11, 12.

\$1YC1EE064: I'd like more friends in my classes. But again I think that that would be kind of bad too, cos they kind of get in the way. That's why I'm doing so good in my class, is because I don't have anyone really to socialize with.

\$1YC2EE078: Well the bullying is ok now, like, I still get bullied sometimes but I just ignore them, but the people with drugs and alcohol are usually the people in the front of the school you either just don't go there, people have pressured me for it, I've said no. I want sports in my life and so I don't want the problem with that stuff to occur.

Dans le cadre de leur entrevue de la phase I, lorsque les jeunes parlaient des processus de transition de la 8^e à la 9^e année, ils abordaient également d'intéressants paradoxes et conflits. Par exemple les problèmes de développement liés à la nature changeante des relations entre les parents et les jeunes constituaient une source de tension, ce qui reflète le point de vue des parents ayant participé aux groupes de discussion. De plus, le paradoxe émotionnel lié à la transition était exprimé simplement, tout comme l'opposition entre les problèmes et les attraits de se trouver avec des élèves plus âgés. Enfin, les jeunes ont indiqué que « le fait de vieillir » faisait largement partie du processus et qu'il pouvait être difficile de réagir à ce changement de statut, mais que c'était nécessaire. De plus, il existe des moyens de faciliter ce processus dans les écoles.

Exemples :

\$1YC2EE065: Yeah. Cos it's kind of embarrassing walking to high school with your Mom. Facilitator: Okay. So how did it feel knowing that she wanted to? \$1YC2EE065: It felt good. Yeah.

\$4YL2EE051F: Well, sad because like you're leaving somewhere that you've been for the past eleven years...and you have to start somewhere new and you have to adjust to it but you know it's a new beginning and you've gotta grow up and find new things and stuff so, you get used to it I guess.

Il n'est donc pas surprenant que ces jeunes aient vécu des expériences variées et paradoxales à l'école élémentaire. Les « bonnes » écoles élémentaires regroupent de nombreux éléments positifs, entre autres un excellent personnel scolaire et une très bonne pédagogie. De plus, on y retrouve de bons amis, des gens qui se soucient des élèves et qui veulent les aider à faire la transition, et c'est un endroit où l'on

encourage un sentiment d'efficacité, d'autonomie et de compétences personnelles. Les exemples ci-dessous nous ont permis de cerner les éléments d'un excellent enseignement : la *compassion*, l'*humour*, l'*intérêt*, les *attentes élevées*, l'*équité* et l'*inclusion*.

Exemples :

\$1YC1EE110: Yah. The teaching styles of the teachers were very great. I remember in grade seven, I had my French teacher he was hilarious. Um teacher uh he was so funny, and like yah, he mixed the proper amount of funniness and work load.

\$1YL2EE031: And he always involved everybody, he didn't leave anybody out, even some kids that didn't want to participate, he was trying to make them. And when he taught, like a lesson, like for instance math, like not a lot of kids like that but he made it fun. Like he made us go outside sometimes for math.

\$1YL2EE005: Our guidance counsellor, she was always available to talk to about high school and, like, when I was thinking about coming to high school X, I went in with my Mom and we talked to her after school and she went, "Oh yeah. I have a bunch of contacts and you can talk and you can call them and find out, like, the best way to get to the school and whatever. And she helped me fill out my Optional Attendance Application Form. Said 'Oh yeah. This is what you do'. And she, she just helped me, like, make sure this is the school I wanted to get into and stuff like that.

À l'opposé, dans les « mauvaises » écoles élémentaires, les enseignants étaient « méchants », « injustes » ou « ennuyants » et donnaient trop de travail.

Exemples :

\$1YL2EE005: I really didn't like my science teacher. He had a bit of an attitude, it was a problem...He was hugely intimidating and he scared kids and he always talked down to them...It used to be like, 'Oh yeah. When I was doing this' and he'd like brag to us. It wasn't fun. He was really intimidating and if you asked a question he'd like 'Oh yeah. That's a stupid question, why d'you ask that question?' Like he wasn't the greatest teacher. I didn't like him personally.

\$1YC2EE065: like, in Grade Eight, my teacher had favourites ... there was this girl and just stuff. Like she wore low-cut shirts and everything so she was one of his favourites. I didn't like that much... Like he always picked her for everything and she always got good marks even though she never paid attention in class and just, stuff like that.

Les « mauvaises » écoles élémentaires avaient également des structures scolaires qui détournait l'attention de l'apprentissage, notamment la violence, l'intimidation, le nombre élevé d'élèves par classe, les immeubles sales et en mauvaise condition et un mauvais système de transport.

Exemples :

\$1YC1EE109: That was good but like our schools were like low on money for us like when we needed paper like we had to take it out of like, cause the government wouldn't, the board wouldn't, give us any more money to get paper. So we had to like, we were always low on paper...we had to like earn it like (pause) bring it in like when we had jog-a-thons and stuff like that, it like it the school would save all the money because they wouldn't give us any...and some bricks were falling off the side and stuff like it wasn't good when concrete is breaking up. Oh and then around the track is always flooding, like the drains they should bring in one of those machines like suck up all like junk in the bottom. Cause all around our track it floods about like a foot and a half deep in some spots...So our school's like pretty beat up, and the portables are all bad...

\$1YC2EE047: Yeah a lot of people at elementary school used to talk about me. Like they used to talk about like "oh is she fat" or this or that. Like I heard about this rumour about her when it's not even true but I guess that's how people are but, you can't change the way other people think.

\$4YL2EE051F: That happened in grade six, and they wouldn't bus me here because of the insurance policy or something. I missed out two months of school because of that and I have to have surgery...and I can't go [to school] again cause I have no way of getting there, so the transit is definitely something that, you know, with people who have disabilities or broken bones or something so, yeah.

Toutefois, beaucoup d'options s'offrent aux écoles élémentaires et secondaires qui veulent améliorer la transition des élèves et renforcer le désir des élèves d'entrer à l'école secondaire. Les entrevues laissent supposer qu'il existe une interaction complexe entre les obstacles et les catalyseurs. De plus, les jeunes ont démontré qu'ils pouvaient être un élément de l'équation et qu'il ne faut pas oublier le sentiment de soi, l'identité et la capacité d'agir lorsqu'on tente de comprendre les aspects scolaires, sociaux et procéduraux de la transition.

Exemples :

\$4YL1EA001: Yeah, it wasn't that hard compared to---I don't know, I find high school is pretty hard. Just cause I don't have a good work ethic... I barely do my homework. I've gotta start doing it though.

\$1YL2EE040: I want to prove to every single person that girls can do just as much and even better actually. I want to prove to [my mother] that you could have done this at your time but I'm taking advantage and I'm gonna do it too. I'm gonna do better and I'll show you how it's done. And because she doesn't have the education here and um, I just want to be at a level that nobody can pass...infinity level, you know.

\$1YC1EE050: When it's harder, it makes me go harder so I'd say in all my applied classes, I didn't really have homework so I'd be outside more right? And now that I'm in academic, I'm not going outside. I'm staying home and I'm gonna read my books and everything and memorizing everything like that.

Bref, les jeunes rencontrés lors de la phase I ont laissé entendre qu'il ne faut pas tenter de réparer ce qui n'est pas brisé. Toutefois, lorsque les choses ne vont pas bien, ils ont besoin d'aide et de soutien. On observe des continuités ainsi que des discontinuités dans la transition de la 8^e à la 9^e année, et ni l'une ni l'autre de ces situations n'est considérée meilleure. Parfois le changement est positif, même si ce n'est pas toujours facile. À d'autres moments, il vaut mieux maintenir le statu quo si tout fonctionne bien à l'école élémentaire. Par exemple, il peut être très difficile de se faire des amis, mais tout s'arrange et, lorsqu'on regarde en arrière, on se rend compte qu'on a appris une bonne leçon. Parfois les jeunes indiquent que les préoccupations qu'ils avaient en 8^e année ne sont plus importantes et qu'ils « n'arrivent pas à croire » qu'ils ont déjà eu certains sentiments. Les défis scolaires de l'école secondaire sont perçus comme une nouveauté à laquelle il est plus difficile de s'adapter que les obstacles de l'école élémentaire, mais ils sont considérés comme des éléments de motivation positifs ou comme un bon antidote à l'ennui et au « drame social » vécu à l'école élémentaire.

L'importance de percevoir la transition comme un *nouveau départ* a été décrite et expliquée par de nombreux jeunes comme étant un but qu'on leur donne à atteindre et dont la maîtrise leur permettra d'acquérir plus de maturité et aussi comme un moyen d'élargir leurs horizons sociaux, scolaires et personnels au fur et à mesure qu'ils deviennent de jeunes adultes.

Exemples :

\$1YL2EE005: I was sad to leave my friends behind and stuff, but I find I wanted a fresh start because at elementary School X, I was known as shy tomboy, and by the time I got to 6, 7, and 8, I didn't feel that I was shy. I felt that I was more outspoken and people still treated me like being shy and quiet, and I didn't feel that was the way I am. So I didn't come here just because of that, it was primarily the music programme and French immersion. But that was also something...

\$1YC2EE099: Not confused. Just that how I was feeling-- weird. At the same time I was like feeling like happy and confusing. Its like getting into high school and graduating from elementary school, I feel like kind of weird. The thing is like confusing, I don't know it feels kinda weird coming to high school and at the same time I feel happy I don't know why, its just kind of the same way.

\$5YC2EE017: Um, I thought that it wouldn't bother me as much, but it doesn't bother me at all but it's just I don't know, some of the grade twelves seem like they're adults. You're a little nervous around them, you don't want to mess with them sort of thing. And yea, in elementary, we're the big kids.

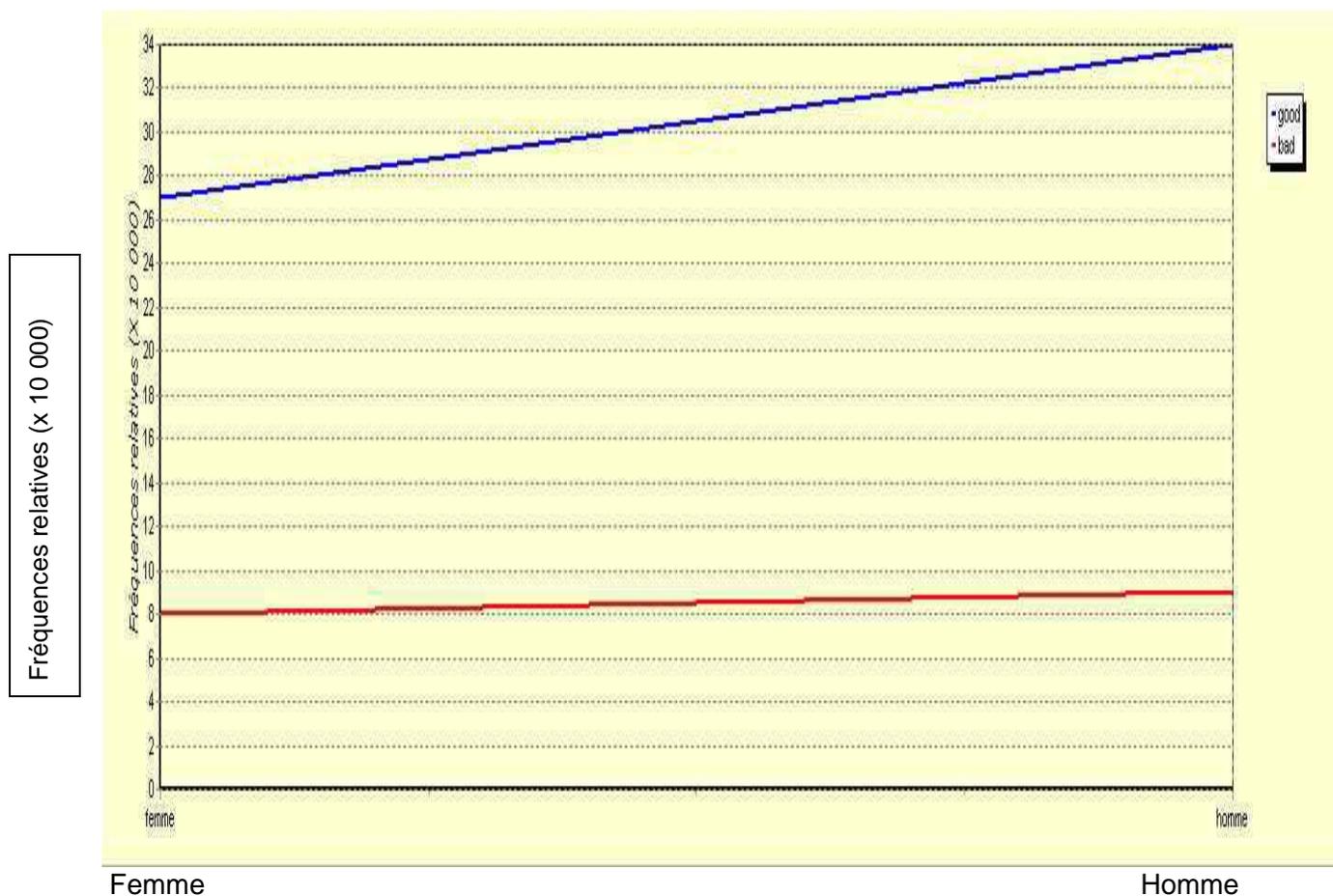
Conclusions des entrevues de la phase II

Dans la phase II, les résultats les plus percutants des entrevues avec les jeunes se reflètent dans les sept principaux thèmes abordés lors des 78 entrevues en anglais et en français. Ces entrevues ont donné lieu à un document de 382 pages, que nous avons analysé. Voici les cinq thèmes les plus fréquemment abordés ainsi que le nombre de segments de textes correspondant à chacun :

- 1) La perception de soi à l'école secondaire – 935**
- 2) Sentiments positifs liés à l'école secondaire – 714**
- 3) Caractéristiques positives de l'école secondaire – 525**
- 4) Paradoxe des obstacles et des catalyseurs – 439**
- 5) Sentiments négatifs liés à l'école secondaire – 435**

Ces discussions plus approfondies et positives, qui sont ressorties des entrevues, ne concordent pas avec la perception négative de l'école secondaire qui avait été le thème le plus souvent abordés par les jeunes dans les groupes de discussion de la phase II. Il est vrai que dans les deux ensembles de données, les jeunes ont abordé clairement la question des facteurs de risque *et* de protection. Toutefois, la fréquence relativement supérieure de sentiments positifs qui ressort des entrevues a également été mise en évidence dans la figure 31, générée par *Lexico* à la suite de l'analyse des transcriptions des entrevues de la phase II. Cette figure présente les différences d'utilisation de la terminologie concernant le « bon » et le « mauvais », en fonction du sexe des jeunes. La fréquence relativement plus élevée de l'utilisation de la terminologie relative à ce qui est « bon », autant pour les femmes que pour les hommes, concorde avec les thèmes les plus fréquemment mentionnés (perception de soi, sentiments positifs et caractéristiques positives de l'école secondaire) qui sont d'après les analyses des transcriptions des entrevues réalisées avec NVivo (voir la figure 31).

Figure 31 : Distribution des fréquences relatives de la terminologie concernant le « bon » et le « mauvais » dans les entrevues de langue anglaise de la phase II, par sexe



Légende de la figure 31

Ligne bleue = Bon

Ligne rouge = Mauvais

Dans la phase II, les discussions sur le thème de la **perception de soi à l'école secondaire** étaient au cœur des entrevues avec les jeunes et ont généré un document de 261 pages comprenant 935 segments de textes. Ces segments étaient extrêmement instructifs, car les jeunes ont fourni des commentaires et des précisions sur les liens qui unissent leur famille et leur foyer à leurs études. Ils ont également explicité l'importance des nouveaux départs de même que la ferveur et la conviction avec lesquels de si nombreux jeunes entament ces nouveaux départs. Ils ont ajouté que la salle de classe est l'élément le plus important pour démarrer et entretenir un nouveau départ, mais aussi pour éviter les faux départs. Il est ressorti des discussions que les élèves et les enseignants peuvent l'un comme l'autre faciliter l'engagement scolaire et le processus de transition ou y nuire, au quotidien ou à long terme.

Exemples :

\$\$2YC1EE126: Science I was failing and now I'm passing, like ridiculously good and so. Facilitator: So what's changed that you're doing so well in science? \$\$2YC1EE126: I went in for extra help in the morning. I really like, tried for like, a week. And then like, I just learned everything and I just did the test. (laughing). Facilitator: So what happened that made you decide to ask for help and go in and get that extra help in the mornings? Why did you decide to do that? \$\$2YC1EE126: To bring my mark up cause I was failing it and I didn't want to fail. (laughing).

\$\$4YC1EE105: Being older, well I didn't like the idea of being older at first. I kind of like being a kid. But now that I've kind of grown up more, and you mature in High School, you definitely mature in High School, but I find being older you're more accepting of people, you're more accepting of different things, you're more accepting of a lot of things really, and really you take things a lot more seriously. You know at grade school, most people you know are immature, and you just look at life an entire different way, especially in High School.

\$\$3YC1EE139: What makes it really hard is when you're not getting that encouragement, I mean you're not getting in your family at home, like you're having problems at home and you just come to school like, mad and same like with the anger I have. If you have problems at home you're going to come to school with like, like a feeling. Like you're sad or angry or something. I just say forget that, if you're like, if you're in a good mood at home and your parents don't like get on your nerves, nothing bad is happening, you'll come to school in a perfect mood and be ready to, ready to learn. But once I'm at school, at home and I'm in a bad mood and I come to school, I'm not going to have a good day at school too.

Les discussions des entrevues de la phase II concernant les **sentiments positifs liés à l'école secondaire** ont couvert 183 pages et généré 714 segments de texte. La partie du texte la plus intéressante et digne d'être citée englobait 66 segments de texte (ou 26 pages), et portait sur les sentiments positifs en lien avec l'école secondaire. Ces sentiments positifs étaient la plupart du temps associés au personnel scolaire, au curriculum, aux amis et aux jeunes. Les passages suivants décrivent la façon dont les élèves ont exprimé leurs sentiments « joyeux » ou positifs envers le personnel scolaire et leur classe.

Exemples :

\$\$3YC1EE138: They [teachers] always encourage me, like Mr. S-, everyday. You can do that...you can do it. And when I get it done, good job!

\$\$3YC1EE139: Like, he makes me feel not dumb and stuff, and I can go in there, eat too. Like, it's like Miss M-'s room. You feel comfortable, like, you're not stupid. No one's like, c'mon, blah, blah, blah. Like no one's like, on one student, they leave you alone. It's like R-'s always on me.

\$\$3YL1EE141: Well it's like hands on and the teacher is really good cause he explains everything perfectly before we start. He showed us how to use all the machines properly so we don't hurt ourselves or hurt the others around us.

\$\$3YL2EE148: I guess if the teachers know I'm older they kind of have a little more respect because they know I've been here, I know the rules, I'm going to be more respectful, I know how to be more mature instead of the Grade Nine's who think they own everything.

Facilitator: So, what makes you happy? \$\$1YL1EE149: The fact that I succeed in all my classes. Facilitator: And what makes you confident? \$\$1YL1EE149: Well, the same thing.

\$\$5YC2EE073: You know what? It's great to be able to sort of have some decision in your courses like, I had to drop a course because I can't physically do it so I had to replace that course with something else and I had the option of what to replace it with so that was nice. Facilitator: How does that make you feel when people give you that option? \$\$5YC2EE073: It makes me feel like, independent cuz I feel like sometimes I'm so dependent on people; there's a sense of independence there.

Pour ce qui est des sentiments positifs liés à l'école secondaire sous le signe des amis et du soi, les entrevues ont permis aux jeunes de formuler de nombreux commentaires pour démontrer les liens qui existent entre ces sentiments positifs et leurs études et leur participation scolaire. Ils ont aussi mentionné que les jeunes de leur âge ont tendance à acquérir plus de maturité et à « se tailler une place » une fois qu'ils commencent à s'habituer à l'école secondaire.

Exemples :

\$\$1YC2EE099: Actually it's really fun being in High School. Like, Elementary School I mentioned in Grade Eight or something, or Seven, I'm not sure, it was like, I was really excited to come in High School. Last year I am really excited cos like, the days are going really fast and like, I'm seeing more people and my friends are still here with me, and yea, it's really fun actually. It's like I'm learning more stuff now. Some of my friends are in Grade Nine they just came to High School, like when I see their work I'm like "Hey, it's really easy. Why do you need help for that?" Cos I already experience the work before, so they get help from me and my other friends cos we all in Grade Ten. Yea, it's fun being in High School, like helping Grade Nines.

\$\$4YC2EA064: We do social things together and me and my friend, we kind of like hang out with all of our other friends and wherever there's a game, we all make sure that we have transportation back to our homes and things like that. But having my friend in the same class as me is, I like it, it's fun, like it's whenever you're done she's like pretty good at everything that I am and things like that. So we get done early and we can just kind of chit chat. Facilitator: Okay so overall, how would you describe your experience of being here so far? \$\$4YC2EA064: It is amazing.

\$\$4YC1EE105: At first I was really shy. I was scared to meet new people. So at first I couldn't just hang out with a group. I wouldn't talk. I was a very quiet person, but

this year I have become a little more self-confident in a way. And I'm way more social now because everyone is so accepting. Yea especially with people themselves. Like I find as they get older, they mature, they've had to find out who they are. Like last year I wasn't really sure of who I was. I always wanted to fit in with everybody else so I dressed all depressed looking, and now I kind of got a sense of who I am and I dress colourful and happy, and always smiling.

\$1YL2EE040: Physically, I got bangs (laughter). Yeah, definitely, I think I've changed, my attitude's gone much better, I have more self esteem, I've concentrated, I have made a huge pact that I will get good marks this semester, I'm still confused on what I want to be, which just pisses my mom off. She wants me to quickly pick what I want, get out of school, high school, and get on my own life, get out of my home at the age of eighteen. But I guess, just you know, just emotionally, I think I'm really much better, really, really better, I'm so happy from last year in grade nine, it was just so horrible, my self esteem, I would not even look up to the teacher because I would be so scared of what she would do, you know, she'd be staring right up at my eyes, what would she think, oh my god, look at her, ew, or something. Or I guy that I would really like. And I would just, you know, just not even talk to them or something. Just look straight down. But now I'm talking straight at them, straight eye to eye, I have so many people on MSN now, because I talk to them more, some confidence with myself, and it's such a huge transformation. I think grade ten is probably one of my best years I've ever had.

Le troisième thème en importance qui est ressorti des données d'entrevue de la phase II est celui des **caractéristiques positives des écoles secondaires**. Ce thème a généré un document de 183 pages ainsi que 525 segments de texte. La partie la plus digne d'être citée porte sur les bons membres du personnel scolaire, les bonnes structures de l'école et les bons programmes. Par exemple, les jeunes ont exprimé leur reconnaissance envers les membres du personnel scolaire pour l'attention qu'ils leur accordent en classe et le rôle qu'ils jouent comme guide à l'école secondaire.

Exemples :

\$\$5YC2EE073: You know, it is great because it is completely confidential, anything you say is completely confidential, it doesn't matter what it is. Unless, there's a 'but' here, unless you are hurting, going to hurt yourself or somebody else, then your parents get contacted. But other than that it is completely confidential. Facilitator: Ok, so yeah, how do you get hooked up with a Guidance Counsellor? \$\$5YC2EE073: They give you this blue slip, they have blue slips in Student Services that you fill out with your name, your teacher's name, your homeroom teacher, you find out who exactly your Guidance Counsellor is at the beginning of the year when they meet with you and you check off that person and you put the slip in their mail box and they give you a time, they give it to your homeroom teacher, your homeroom teacher gives it to you.

\$\$1YL2EE205: "And teachers – there's some teachers like in Grade Nine I had Mr. C-for Geography and he was a great teacher. Like he really loved it so he made you really love it. And he made you, like he would do things so we understood it. Like, he

explained it in different ways. Like he'd draw on the board, and if you didn't get it still he would like get something and like, try it with like people – to try to get it."

\$\$2YC1EE126: [Teachers] start to know you better cause like, a lot of the teachers I had last year I also have this year. ...But some of them are different. But like, for some reason I feel like I have like, a stronger connection with them. Like, as in like, friendship wise cause like, they're like, I don't know, they just know that, I don't know how really to explain it, it's just how it is, kind of. Facilitator: Okay, do you have an example of the situation where you felt more comfortable or where you feel like a teacher reacted differently than they might have last year? \$\$2YC1EE126: Well, (long pause), like, like, like just like last period my teacher brought like, a cake for my supply, or my peer teacher person, and like, some of my other teachers have peer teachers, but like, they didn't get cake on their birthday, and something. Facilitator: Mm Hmm. \$\$2YC1EE126: So like, Mr. C- like, seems like, like I had him last year too, so like, and all my other friends had him too, so like...It's like, it's like I'm going to know him for the rest of the four years, two years that I'm here, so like, I don't know, it's just like, also, like for hockey and stuff, it's like cool cause like, like if you know the teachers really well you can like, get on the team and like, participate and stuff.

\$4YC2EA064: The vice-principal I've met with her a couple times due to student activities fees and gym fees, cos altogether that was something like a hundred and forty dollars, and we had just sent G- off, and my mom was gone and things like that, so I didn't have time. Like we didn't have the money and time to get it to the school and things like that. So I went and talked with her and she was very understanding. She's like 'well we can set up payments or you can just pay us altogether at the end of the month' and things like that.

Les jeunes ont également parlé des écoles souples et proactives offrant de bons programmes innovateurs qui favorisent l'engagement des élèves sur les plans social et scolaire.

Exemples :

\$\$2YC1EE123: If you train certain hours, a certain number of hours a week like, ten to fifteen or something, or more they'll be lenient. They'll, if you have lots of practice in the morning like just figure skaters. They'll actually be able to cut half your first class period and you won't, you'll never get lates for that class, or something. When I'm in a tournament for my water polo and I'm gone Monday through Wednesday or something, and I'm completely beat cause I got home at eleven o'clock, Thursday, well actually they give you that day off. They'll actually allow me to stay home on Thursday, rest up, do the homework I was supposed to do cause they gave it to me... and then come back Friday completely fresh with all my work, totally, totally revitalized.

\$\$1YL2EE205: We have, our school has like a Math clinic or something. I haven't gone yet, but it seems – yes anyone can go – any grade – and just get help...After school. I think it's Monday to Thursday. It's really cool I like the idea. Yes, and teachers ask for extra help. Like they say if you need extra help then just come in. and I've gone a couple of times.

\$\$4YC2EA064: I honestly love it, like there's no bullying going on. Like the first day of Grade nine it was kind of bad because food was being thrown at us and things like that outside. But after that it was fine, there's like no bullying going on and they've got a programme called the Peace-Posse which I've been invited to join. Like you where an orange shirt on Fridays, specially made with a logo and things like that, it's got like the native circle on it and P2 for Peace-Posse... it's just like, just to prevent bullying. Like if you see bullying going on you can go and talk to these people, like the Grade Nines, Tens, Elevens, and Twelve's, who you think are responsible and things like that. And well, it stops bullying and like racism and things like that. Like if they see it going on they try and intervene like positively...I really feel honoured to be like invited.

Description des statuts et parcours des élèves

Les trois groupes d'élèves sont ceux décrits dans la section sur la méthodologie du présent rapport, soit a) ceux qui sont clairement en situation de risques multiples, b) ceux qui offrent une résilience de nature complexe et c) ceux que l'on protège et que l'on appuie. Les jeunes ont été catégorisés en fonction de leurs réponses sur les fiches d'entretien et des données d'entrevues. Nous avons par la suite rédigé un court texte sur chacun des jeunes. Ces textes étaient souvent considérés comme fluides et flexibles. Certaines personnes, certains événements et certaines structures peuvent changer dans la vie de ces jeunes en raison de la transition, et notre objectif était d'établir les grandes lignes de ces catégories et de ces processus. De plus, au fil du temps, les différences peuvent s'estomper entre *les jeunes qui sont clairement en situation de risques multiples, ceux qui offrent une résilience de nature complexe et ceux que l'on protège*. Grosso modo, tous les jeunes avec qui nous avons discuté lors des entrevues des phases I et II ont fait état de *quelques* situations défavorables, d'autres qui avaient renforcé leur résilience, et d'autres encore qui étaient positives. Ce sont les tendances, les faits et les exemples partagés pendant toutes les entrevues qui ont orienté le classement dans les groupes.

Les tableaux ci-dessous fournissent un sommaire de ces groupes et présentent le nombre de jeunes classés dans chacun de ceux-ci pour l'ensemble des entrevues en anglais de la phase I et des entrevues de la phase II (voir tableaux 69 et 70). On remarquera la dispersion que nous avons été en mesure d'obtenir dans les échantillons. Par exemple, dans chaque groupe, nous avons pu parler avec de jeunes Autochtones, francophones, anglophones ainsi qu'avec des jeunes de petites villes et de grands centres urbains de plusieurs régions de l'Ontario. De plus, nous avons volontairement placé la plus grande partie des jeunes dans la catégorie de *ceux qui offrent une résilience de nature complexe*, car bien que la plupart des jeunes vivent des situations à risque et des situations où ils ont besoin de protection au cours de

leur vie complexe et diversifiée, ils démontrent une faculté de récupération lorsqu'ils reçoivent l'attention et le soutien de personnes compétentes.

Tableau 69 : Entrevues de la phase I, par groupe et par région

Groupes de la phase I	Total	Région	Notes
Ceux qui sont clairement en situation de risques multiples	9	3 RGT 3 Sudbury 1 Windsor 1 T-Bay 1 Nord	Il existe des indices très clairs que ces jeunes vivent des situations de risques multiples à tous les niveaux. Il est évident qu'ils ont des problèmes au sein de leur famille, à l'école, sur le plan scolaire, structural ou dans la collectivité. Ils peuvent également démontrer des problèmes personnels, ou sembler très optimistes face à l'adversité. Ces jeunes peuvent « aimer l'école » ou s'y sentir bien, et quand même avoir des difficultés, ou encore ils peuvent avoir un bon ami ou un bon enseignant, mais se sentir isolés à l'école, etc. Ils peuvent très bien être optimistes face à l'adversité, mais ne pas savoir comment améliorer leur situation, ou croire qu'elle est sans issues. Souvent, personne ne s'arrête pour remarquer les situations de risques ou y remédier, soit parce que ces personnes ne sont pas disponibles, qu'elles ne savent pas comment faire, qu'elles ne remarquent rien ou encore qu'elles ne semblent pas s'en soucier. Les groupes suivants font partie de la catégorie des jeunes clairement en situation de risques multiples : Autochtones (2) Autres villes du Nord ou petites villes (4) Grand centre urbain (3)
Ceux qui offrent une résilience de nature complexe	22	9 RGT 5 Sudbury 1 T-Bay 2 Ottawa 2 Windsor 3 Nord	Ces jeunes présentent beaucoup de situations de risques, mais aussi de nombreux facteurs de soutien réel et de protection, que ce soit à l'école, à la maison, au sein de la famille ou dans la collectivité. Dans certains cas, ces jeunes peuvent sembler clairement en situation de risques multiples en 8 ^e année, mais en 9 ^e année, ils trouvent une « meilleure école », différents amis ou un plus grand nombre d'amis, et commencent à exceller par de nouveaux moyens. Ces jeunes peuvent également avoir un système de soutien omniprésent, qui les aide à tourner la situation d'adversité à leur avantage. La plupart de ces jeunes semblent aussi être très positifs et optimistes, et leurs comportements ainsi que leurs espoirs devant l'adversité sont remarquables. Ils affirment que la situation « n'est pas si mal », et ne font plus de cas de l'intimidation. La capacité de se débrouiller seul ou avec des amis constitue une importante source de soutien. Les groupes suivants font partie de la catégorie des jeunes qui offrent une résilience de nature complexe : Autochtones (4) Autres villes du Nord ou petites villes (8) Grand centre urbain (11)
Ceux que l'on protège et que l'on appuie	21	5 RGT 4 Sudbury 4 T-Bay 2 Ottawa 1 Windsor 5 Nord	Ces jeunes sont entourés par un groupe de soutien formé de membres de leur famille, de personnes qui les aident et d'amis. Ils se sentent généralement confiants et positifs quant à l'école élémentaire et secondaire. Ils font preuve d'inclusion sociale à l'école, ils font partie d'équipes ou de groupes et ont de solides amitiés. Ils adoptent souvent une position sage, mature et réfléchie en ce qui concerne la vie et ses embûches. Les groupes suivants font partie de la catégorie des jeunes que l'on protège et que l'on appuie : Autochtones (4) Autres villes du Nord ou petites villes (10) Grand centre urbain (7)
TOTAL	52	52	52

Tableau 70 : Entrevues de la phase II, par groupe et par région

Groupes de la phase II	Total	Région	Notes
Ceux qui sont clairement en situation de risques multiples	20	RGT 7 Sudbury 3 T-Bay 1 Ottawa1 Windsor 6 Nord 2	Il existe des indices très clairs que ces jeunes vivent des situations de risques multiples à tous les niveaux. Il est évident qu'ils ont des problèmes au sein de leur famille, à l'école, sur le plan scolaire, structural ou dans la collectivité. Ils peuvent également démontrer des problèmes personnels, ou sembler très optimistes face à l'adversité. Ces jeunes peuvent cependant « aimer l'école » ou s'y sentir bien, et quand même avoir des difficultés, ou encore ils peuvent avoir un bon ami ou un bon enseignant, mais se sentir isolés à l'école, etc. Ils peuvent très bien être optimistes face à l'adversité, mais ne pas savoir comment améliorer leur situation, ou croire qu'elle est sans issues. Souvent, personne ne s'arrête pour remarquer ou les situations de risques ou y remédier, soit parce que ces personnes ne sont pas disponibles, qu'elles ne remarquent rien ou encore qu'elles ne semblent pas s'en soucier. Les groupes suivants font partie de la catégorie des jeunes clairement en situation de risques multiples : Francophones (4) Anglophones (16) Autochtones (anglophones) (S.O.)
Ceux qui offrent une résilience de nature complexe	33	RGT 12 Sudbury 9 T-Bay 3 Ottawa 5 Windsor 4 Nord (S.O.)	Ces jeunes présentent beaucoup de situations de risques, mais aussi de nombreux facteurs de soutien réel et de protection, que ce soit à l'école, à la maison, au sein de la famille ou dans la collectivité. Dans certains cas, ces jeunes peuvent sembler clairement en situation de risques multiples en 8 ^e année, mais en 9 ^e année, ils trouvent une « meilleure école », différents amis ou un plus grand nombre d'amis, et commencent à exceller par de nouveaux moyens. Ces jeunes peuvent également avoir un système de soutien omniprésent, qui les aide à tourner la situation d'adversité à leur avantage. La plupart de ces jeunes semblent aussi être très positifs et optimistes, et leurs comportements ainsi que leurs espoirs devant l'adversité sont remarquables. Ils affirment que la situation « n'est pas si mal », et ne font plus de cas de l'intimidation. La capacité de se débrouiller seul ou avec des amis constitue une importante source de soutien. Les groupes suivants font partie de la catégorie des jeunes qui offrent une résilience de nature complexe : Francophones (3) Anglophones (30) Autochtones (anglophones) (6)
Ceux que l'on protège et que l'on appuie	25	RGT 3 Sudbury 5 T-Bay 8 Ottawa 6 Windsor 1 Nord 2	Ces jeunes sont entourés par un groupe de soutien formé de membres de leur famille, de personnes qui les aident et d'amis. Ils se sentent généralement confiants et positifs quant à l'école élémentaire et secondaire. Ils font preuve d'inclusion sociale à l'école, ils font partie d'équipes ou de groupes et ont de solides amitiés. Ils adoptent souvent une position sage, mature et réfléchie en ce qui concerne la vie et ses embûches. Les groupes suivants font partie de la catégorie des jeunes que l'on protège et que l'on appuie : Francophones (9) Anglophones (16) Autochtone (anglophone) (1)
TOTAL	78	78	78

Comptes rendus sommaires des entrevues, par groupe

Nous présentons ci-dessous des exemples de récits détaillés, inspirés de toutes les transcriptions codifiées des groupes de discussion, des entrevues et des données du sondage, qui ont été rédigées par l'équipe de recherche pour chaque catégorie, dans le but de préciser l'essentiel de ce qui s'est dit pendant les entrevues. Nous avons utilisé des noms fictifs et supprimé les noms des collectivités afin de protéger l'identité des jeunes. Les modèles et la variabilité des expériences vécues à l'école, à la maison, avec les amis et dans la collectivité, autant au sein des groupes que de façon individuelle, sont remarquables dans les exemples narratifs. Nos entrevues étaient conçues de façon à favoriser une discussion ouverte et résolue en ce qui concerne le processus de transition, afin que les jeunes se sentent libres de parler à tous les niveaux et de toutes les façons des différentes expériences vécues, des sentiments et des influences liés à l'école élémentaire, à l'école secondaire et à la transition. Cela se reflète dans les comptes rendus sommaires qui ont été classés et seront présentés en fonction des trois groupes descriptifs : a) ceux qui sont clairement en situation de risques multiples, b) ceux qui offrent une résilience de nature complexe, et c) ceux que l'on protège et que l'on appuie.

Ceux qui sont clairement en situation de risques multiples

Sherry⁹⁵

Sherry habite dans une collectivité éloignée, et doit voyager pendant 2h pour se rendre à l'école. Elle habite avec un parent, un beau-parent, un frère et une sœur, et elle considère sa mère comme son soutien le plus précieux. Elle entretient une relation hautement conflictuelle avec sa sœur, qui lui fait subir une vive intimidation à la maison et à l'école. Ses parents ne semblent pas s'occuper de la situation. Sherry est actuellement en 10^e année dans le programme appliqué, et l'école lui inspire des sentiments positifs. En 9^e année, elle a échoué un cours obligatoire, qu'elle reprend afin de récupérer ses crédits. L'intimidation que sa sœur lui fait subir s'est étendue de la maison à l'école, et les rumeurs qu'elle répand ont des répercussions sur la façon dont Sherry se fait traiter par ses pairs. Afin de s'en sortir, elle reçoit de l'aide d'un conseiller en ressource. De plus, bien que les membres du personnel de l'école soient intervenus, ces interventions n'ont de résultats qu'à court terme, et plusieurs sont inefficaces; on la laisse donc à elle-même, en lui disant tout simplement d'ignorer les élèves qui lui causent problème. Mais cette intimidation la rend furieuse, ce qui diminue sa concentration et sa capacité de s'investir dans ses études. Elle se sent traitée injustement par certains enseignants et par le conducteur d'autobus. La longue distance entre sa maison et l'école l'empêche de prendre part aux activités parascolaires après l'école, et aucune des activités offertes pendant les heures d'école ne l'intéresse. Son point de vue sur la transition est très neutre. En fait, elle n'a pas été en mesure de participer aux événements en lien avec la transition, étant donné qu'ils avaient lieu après l'école et les fins de semaine, et le fait d'habiter aussi loin de l'école l'empêchait

⁹⁵ Tous les noms de jeunes utilisés sont fictifs.

de s'y rendre les jours où il n'y avait pas de classe. Si elle pouvait donner un conseil pour améliorer son école, ce serait qu'on lui accorde plus de temps et d'aide dans ses travaux afin de pouvoir compenser le temps qu'elle perd à cause de ses problèmes de comportement entraînés par l'intimidation. (Phase II)

Joanna

La famille de Joanna est composée de deux parents (son père ne vit pas avec eux) et de trois frères et sœurs, dont deux vivent encore à la maison. Joanna, une élève de 10^e année très sociable, est très proche d'une de ses sœurs. Elle fait de l'asthme. Elle a trouvé difficiles ses années à l'élémentaire, étant victime d'intimidation. Lorsque les enseignants ont essayé de l'aider, les autres élèves se sont moqués d'elle, et l'intimidation a empiré. En 6^e année, elle a commencé à se faire du mal. Elle a recommencé en 8^e année. Elle n'a reçu aucune aide professionnelle en lien avec ce problème, mais a promis à sa mère de ne plus recommencer, ce qui a mis un terme à ce comportement. À l'école élémentaire, elle avait ce qu'elle appelait des amis « secrets », qui refusaient de s'afficher avec elle à l'école, mais qu'elle fréquentait pendant les fins de semaine. Elle sent que la transition vers l'école secondaire lui a permis d'échapper aux commérages et aux drames de l'élémentaire; toutefois, certains des jeunes qui l'intimidaient vont à la même école secondaire qu'elle, ce qui n'aide pas sa cause. Elle avait de la difficulté à se faire des amis en 9^e année et s'ennuyait à l'école, mais elle a mentionné que les choses s'étaient quelque peu améliorées vers la fin du mois de décembre. En 9^e année, les médicaments qu'elle prenait influençaient sa capacité à se réveiller le matin et à rester concentrée à l'école (la situation a changé entre la 9^e année [groupes de discussion] et la 10^e année [entrevue]). Elle a ensuite fait un « faux départ » en 10^e année lorsqu'elle a changé d'école secondaire : sa situation était intolérable. Elle a donc changé à nouveau d'école, pour aboutir dans son école actuelle, où elle a eu de la difficulté à rattraper le retard. Elle semble se désintéresser rapidement de l'école, elle échoue des cours, est frustrée et s'absente souvent de l'école. De plus, elle ne va pas toujours aux retenues planifiées pour s'assurer qu'elle se présente à l'école tous les matins. Elle semble à risque d'abandonner l'école, bien qu'elle dise que les cours sont importants pour elle et qu'elle désire recommencer à y assister. Elle participe à l'organisation du spectacle d'un élève et raconte qu'elle aimerait s'engager dans d'autres activités, mais qu'elle ne possède pas les bons « atouts ». Elle a encore de la difficulté à se lever le matin, et fait l'école buissonnière avec sa sœur (qui est aussi au secondaire). Elle a récemment découvert avoir été trahie par une de ses sœurs, ce qui l'a énormément fait souffrir. Comme elle aime passer du temps avec des amis à l'heure du dîner, elle retourne souvent en retard en classe. Toutefois, elle a également mentionné qu'elle désirait se dissocier et s'éloigner des amis ayant une mauvaise influence. Elle est capable de discuter de ses problèmes avec un « adulte bienveillant », et trouve toujours quelqu'un avec qui parler. Malgré les nombreux problèmes soulevés, elle dit qu'elle « adore » son année. Elle mentionne vouloir devenir psychiatre, sans trop savoir ce qu'elle doit faire pour y arriver, ni si elle doit aller à l'université. À la fin de l'entrevue, elle a demandé à l'animateur s'il y avait des travailleurs sociaux ou des « conseillers pour les élèves » à l'école secondaire avec qui elle pourrait discuter de ses problèmes personnels, étant donné qu'elle considère que l'orientation est strictement reliée à la question des cours. (Phase II)

Lateisha

À l'élémentaire, cette jeune fille de 9^e année fréquentait une école « moche, vieille et délabrée », située dans un quartier de classe moyenne inférieure, une école qu'elle qualifiait aussi de « pauvre et très sale ». Lateisha reçoit le soutien de sa mère et de son père, qui font partie de la classe ouvrière, et ses frères et sœurs l'aident quelque peu. Elle décrit ses relations avec ses amis comme instables, et montre un manque d'intérêt pour l'école, sur le plan scolaire et social. De plus, elle éprouve des difficultés à l'école, et obtient des notes peu élevées. Elle semble manquer d'assurance, mais elle fait preuve de bonne volonté et demande de l'aide lorsque la vie à l'école secondaire devient difficile (elle est constamment victime d'intimidation de la part de ses pairs et de ses amis). Elle participe peu à la vie de l'école, n'aime pas faire de devoirs et a une vision pessimiste de la plupart des enseignants et des pairs. Dans la phase I, Lateisha nourrissait une multitude de perceptions et de sentiments négatifs en ce qui concerne la transition. Pour elle, les seuls aspects positifs de l'école secondaire reposaient sur des différences matérielles (p. ex., le fait de disposer de vestiaires et de pouvoir manger à la cafétéria plutôt que dans le couloir). Étant donné que sa propre famille n'était pas en mesure de l'aider dans cette voie, elle observe un membre de la famille d'un ami au travail, à l'hôpital. Elle croit que ses aspirations et ses buts pour l'avenir (elle veut devenir avocate) sont inaccessibles, et que pour les atteindre, elle aurait probablement trop d'efforts à faire. (Phase I)

Charlie

Charlie est un adolescent de quatorze ans qui vit dans une région rurale et qui est en 9^e année. Lorsqu'il était en 8^e année, il vivait avec sa mère (parfois aussi avec sa grand-mère, puisque sa mère est travailleuse de quarts). Au cours de l'été, il a emménagé chez son père (qui est aussi un travailleur de quarts), mais quelques semaines après le début des classes, il est retourné vivre avec sa mère. Il a donc dû changer d'école secondaire après les trois premières semaines de la 9^e année. Ses parents ne sont plus ensemble, et le divorce a été difficile; il se trouve coincé entre les deux. En 8^e année, il avait une opinion assez positive de lui-même, et appréciait énormément ses enseignants. L'éducation secondaire est « très importante » pour lui, de même que pour ses parents et ses amis. À l'élémentaire, il participait à une variété de sports et prévoyait faire de même à l'école secondaire, mais ne l'avait pas encore fait (jusqu'à maintenant, il ne participait qu'à un seul sport en 9^e année). À l'école, il est heureux avec ses amis, et ceux qui se livrent à l'intimidation le rendent malheureux. Ses amis sont également importants lorsque vient le moment de faire ses devoirs, et aussi pour tout ce qui touche aux matières scolaires. À l'école élémentaire, ses notes se situaient entre 70 et 79 %. Il a choisi l'école secondaire d'attache en raison des sports, des ateliers, des amis et de la musique, et il avait vraiment hâte de se faire de nouveaux amis, parce qu'il est un garçon très sociable. Il apprécie aussi les bons programmes de transition qui sont offerts à cette école, tels que les périodes libres au gymnase où l'on permet aux jeunes d'aller jouer. De plus, il aime les ateliers, réparer des objets, et il semble bien connaître les enseignants et la pédagogie – il sait ce qui rend les choses amusantes, et les « surprises » en classe le gardent motivé. Il n'aime pas que les enseignants s'en prennent à lui, mais c'est ce qu'il ressent à l'école. Au moment de l'entrevue, tout se passait bien pour lui après seulement deux semaines dans cette nouvelle école secondaire (il en est encore à l'étape de rencontrer les gens). Il se sent en sécurité et heureux dans cette nouvelle école secondaire, mais il se sent un

peu à l'étroit dans les corridors bondés. Il trouve difficile de vivre en milieu rural, car tous ses amis habitent en ville, et il se retrouve encore seul le soir, étant donné qu'il habite loin de l'école. (Phase I)

Lily

Lily est une jeune fille de 8^e année, qui vit dans des conditions socio-économiques inférieures et de pauvreté. Elle entretient une relation étroite avec sa mère monoparentale, qui la soutient assez bien. Sa mère n'a pas terminé ses études secondaires et est présentement malade. Lily fait partie des minorités visibles de son école. Elle reçoit un certain appui de ses tantes et de sa grand-mère, qui vivent dans le même immeuble qu'elle. Sa famille fait de son mieux pour lui procurer le matériel dont elle a besoin pour l'école (p. ex., des cartouches pour l'imprimante). Elle aime son école élémentaire, mais il lui arrive d'échouer et d'éprouver des difficultés. Elle a beaucoup d'amis à l'école, et elle semble être une personne sociable. Elle parle des nombreux directeurs qui ont défilé à son école et des problèmes que cela peut entraîner. Elle s'exprime comme une personne sociable, heureuse, qui ne se laisse pas abattre, et qui est très positive face à l'adversité. En 3^e année, on lui a dit qu'elle ne pouvait plus prendre l'autobus parce qu'elle était « trop vieille ». Cependant, elle a remarqué que d'autres enfants de son voisinage prenaient toujours l'autobus. Cela lui semble injuste, et personne n'a écouté ce que sa famille avait à dire quand ils se sont plaints. À l'école élémentaire, elle s'est blessée et a manqué beaucoup de jours d'école. En 8^e année, elle a toujours les mêmes problèmes de santé, et on ne fait rien pour l'aider à rattraper la matière ou à rester sur la bonne voie lorsqu'elle manque l'école. Elle s'inquiète beaucoup à l'idée de manquer les programmes de préparation à la transition de la 8^e année, qui pourraient avoir lieu pendant son absence de l'école. À son école élémentaire, elle n'a pas encore beaucoup entendu parler de la transition. Lily voudrait devenir infirmière ou pompière, mais elle n'est pas certaine des résultats qu'elle obtiendra à l'école secondaire. (Phase I)

Ceux qui offrent une résilience de nature complexe

Maya

Cette adolescente vit avec son parent monoparental, qui lui donne un bon soutien, et son frère, qui a « abandonné » l'école. Leur mère s'est désintéressée de son frère après qu'il ait abandonné. Jusqu'à maintenant, Maya a accumulé tous les crédits de son programme scolaire. Étant donné qu'elle fait partie d'une minorité visible (afro-canadienne), elle se sent différente des autres élèves de l'école. De plus, on lui a diagnostiqué des troubles épileptiques. Les autres élèves l'ont toujours traitée différemment, mais elle remarque que la situation s'améliore. Elle a connu un « mauvais départ » lors de sa transition, au moment de commencer l'école secondaire (9^e année), qui est située en « ville ». Elle est immédiatement devenue à risque puisqu'elle faisait l'école buissonnière avec ses pairs et ses amis. Après une courte période, elle a changé d'école secondaire pour arriver dans l'école qu'elle fréquente actuellement. Elle explique que le jour où elle se sentira assez forte pour ne pas adopter à nouveau un comportement à risque, elle aimerait réintégrer son ancienne école (un programme spécialisé qu'elle aime y est offert). Sa mère est prête à la laisser y retourner si ses notes atteignent 80 %. Quand elle était plus jeune, elle avait peu d'amis, mais

maintenant qu'elle fait beaucoup de sports et s'est inscrite à des clubs, elle semble avoir atteint un bon niveau d'engagement social. Une erreur de cours a nui à sa transition : l'école lui avait donné un cours optionnel plutôt qu'un cours obligatoire, et a mis plus d'un mois à régler la situation. Ainsi, lorsqu'elle a finalement pu commencer son cours obligatoire, elle cumulait déjà un mois de retard sur les autres élèves. Maya a une opinion très positive des enseignants, et elle reconnaît les efforts qu'ils déploient, notamment pour l'aider dans ses études. Elle se décrit comme une personne bavarde, mais ses enseignants l'aident à essayer de perdre cette mauvaise habitude. Elle travaille quelques heures pour une de ses enseignantes la fin de semaine. Elle semble participer pleinement à l'esprit et à la culture de l'école. Elle a mentionné une carrière en santé, mais aussi un intérêt de longue date pour la musique. (Phase II)

Jason

Jason est dans programme scolaire à l'école secondaire. À l'élémentaire, il pratiquait deux sports, mais depuis son arrivée au secondaire, il a cessé de pratiquer toute activité sportive. Il trouve que la 10^e année est plus facile que la 9^e, et il s'est bien adapté au curriculum. Il fait partie d'un groupe de musique professionnel, et son niveau de participation dépasse de beaucoup le seuil de participation aux activités parascolaires en dehors de l'école des élèves « à risque ». Il pratique sept jours par semaine, joue jusqu'à tard dans la soirée, et pendant l'année, il part en tournées avec son groupe (les tournées ont surtout lieu en dehors des jours de classe). Les autres membres du groupe sont soit sur le point d'obtenir leur diplôme, soit déjà au collège. Les membres du groupe encouragent les études et croient qu'il est important d'obtenir un diplôme. Jason mentionne que sa petite amie et le chef du groupe sont importants dans sa vie. Il voit ses parents comme un facteur de protection, sans toutefois mettre l'accent sur sa relation avec eux. Il raconte que pour lui, l'« initiation des nouveaux élèves » est une caractéristique négative de l'école secondaire, et qu'elle contribue à la perception négative qu'on s'en fait. Il conserve une moyenne de B moins et considère la courte période de dîner comme une caractéristique des mauvaises écoles secondaire. Le facteur de risque majeur pour ce jeune semble être ses activités en dehors de l'école (pratiques de musique et concerts). (Phase II)

Ponthioun

Ponthioun est un adolescent de quatorze ans qui vit en milieu urbain. Il est en 9^e année, il est Noir, il parle l'anglais et le tigrina. Il vit avec ses deux parents, sa sœur et son frère. Ses parents possèdent des diplômes d'études collégiales. Son père, qui travaille dans le domaine manufacturier et des services, a déjà fait un retour aux études. Ses parents l'encouragent beaucoup à avoir de bons résultats à l'école, et ils l'inspirent et le poussent à bien réussir. Il est très proche d'un cousin du même âge, et ils s'encouragent mutuellement à bien réussir. Ils ont élaboré une stratégie sur la façon de se faire des amis et d'avoir du succès à l'école secondaire. Il a coté son école élémentaire comme « mauvaise » ou « pas très bonne » pour la plupart des critères, et sa moyenne atteignait environ 70 %. Il a eu beaucoup de difficultés en 6^e et en 7^e année, parce qu'il était victime d'intimidation. Il a demandé conseil auprès des conseillers et de ses parents, après quoi il est devenu ami avec les élèves qui lui avaient causé de l'intimidation. Son stratagème a fonctionné et l'intimidation a cessé. Cet épisode semble lui avoir donné les outils dont il avait besoin pour prendre ses propres décisions

concernant sa vie. En effet, il a évolué sur le plan émotionnel de la 7^e à la 8^e année : il est plus sociable, plus sûr de lui, plus heureux, il se concentre davantage sur ses objectifs, et il est certain de pouvoir gérer sa vie à l'école secondaire. L'éducation à l'école secondaire est « très importante » pour lui, ses parents et ses amis. Pour se préparer à l'école secondaire, il a suivi des cours d'été – un programme de révision de 8^e année –, et l'enseignant leur a expliqué à quoi s'attendre en ce qui concerne les matières et les relations sociales. Il a choisi l'école secondaire où il se sentait le plus à l'aise; à l'autre école qu'il avait visitée, il y avait « des garçons plus grands et plus bâtis » qui « l'ont fait flipper ». Sur les conseils d'un enseignant de 8^e année, et avec l'assentiment de ses parents, il s'est inscrit dans un programme appliqué, mais après une semaine dans ce programme, il est passé au programme scolaire à l'invitation de ses nouveaux enseignants. Il trouve la matière à la fois difficile et motivante, mais il se débrouille. Il désire bien réussir en vue de devenir un homme d'affaire (lorsqu'il était en 8^e année, il disait vouloir devenir technicien en informatique ou chimiste et avait déjà planifié faire des études universitaires aux États-Unis). S'il a un problème, il fait confiance aux conseillers en orientation et aux enseignants de l'école secondaire. Sa transition s'est faite en douceur, et il a constaté que toutes les rumeurs qu'il avait entendues à l'école élémentaire relativement à l'école secondaire étaient « fausses ». Il ne se tient pas avec les « personnes de mauvaises réputation », il est très heureux, il considère que l'école secondaire est une excellente expérience, et il s'est fait de nombreux nouveaux amis. Il désire faire beaucoup de sport et se joindre à différents groupes – il veut réaliser des choses à l'école secondaire, il veut être une « personne sociable », faire partie de comités et d'équipes afin de se faire des amis et d'être connu des gens (des élèves, de la direction, des enseignants). (Phase I)

Judy

Judy est une jeune fille de 9^e année qui, en 8^e année, a vécu des relations sociales modérément tendues avec des « amis ». Il n'y a pas eu d'incidents réellement négatifs, mais elle considère que ses amitiés sont instables. Son père ne vit plus avec la famille; il est parti au même moment que sa grand-mère est décédée. À son avis, c'est à ce moment-là qu'ont commencé ses problèmes émotionnels et ses difficultés scolaires. En effet, elle dit avoir perdu la capacité de « se concentrer », c'est la raison pour laquelle elle a plus de difficulté à terminer ses travaux ou à répondre à un examen dans le temps alloué. Les enseignants et d'autres personnes ont reconnu cet obstacle en matière d'apprentissage et lui ont offert de l'aide, mais seulement en ce qui concerne le temps nécessaire pour accomplir les tâches. Elle ne parle d'aucune autre évaluation ou aide. Elle mentionne des incidents lors de la transition, mais avec des sentiments mitigés. Elle met clairement l'accent sur les relations avec ses amis. Elle a un frère qui a pris une année de retard et qui éprouve les mêmes difficultés à se « concentrer » qu'elle, en plus d'autres inquiétudes reconnaissables. Il se peut que cela puisse détourner l'attention de sa mère. Elle mentionne le soutien d'autres membres de la famille, mais elle a des sentiments ambivalents et mitigés quant à l'efficacité de ce soutien. Elle considère l'école secondaire comme un nouveau départ. Il est clair que c'est un pas positif pour s'éloigner de l'école élémentaire, et elle a bien hâte d'y entrer. Elle a de bonnes relations avec les conseillers en orientation et les enseignants, qui cherchent des solutions à ses problèmes scolaires à l'école secondaire. Elle maintient sa relation avec son enseignante de 8^e année, qui est une personne de soutien importante pour elle (quelqu'un à qui elle peut parler et qui peut l'aider). Sa participation aux programmes et aux activités de

transition n'était jamais la même, et elle avait des sentiments mitigés quant à leur efficacité. Elle se considère faible sur le plan scolaire. Elle semble s'appuyer beaucoup sur son enseignante de 8^e année pour ce qui touche à la transition et à d'autres aspects de sa vie. Elle se voit fréquenter l'Université Queen's après avoir terminé l'école secondaire, et devenir avocate – sa tante est avocate, et un oncle avait déjà mentionné qu'elle devrait faire ce métier. (Phase I)

Ceux que l'on protège et que l'on appuie

Rachel

Rachel entretient une relation saine avec ses parents, qui sont pour elle un « bon soutien ». Elle aime beaucoup l'école secondaire, qui est plus facile qu'elle ne l'aurait cru. Elle se faisait intimidée à l'école élémentaire, mais ce problème ne se pose plus depuis son arrivée à l'école secondaire. Comme elle n'aime pas les devoirs, elle s'est inscrite à tous les cours appliqués. Elle se débrouille bien sur le plan scolaire et a même reçu un prix d'excellence pour ses notes. Elle mentionne un enseignant en particulier qui se démarque par son excellent style d'enseignement, ce qui aide les élèves à apprendre plus facilement. Elle remarque aussi que la confiance des élèves grandit lorsqu'ils réussissent bien dans leurs examens, ce qui les amène à s'efforcer davantage à avoir de bons résultats. Elle désire accumuler le plus vite possible ses crédits obligatoires afin de pouvoir relaxer et de prendre des cours à option pendant sa dernière année au secondaire. Elle semble être une jeune fille respectueuse qui possède une bonne estime de soi. À l'école, elle s'est inscrite dans un groupe d'entraide. Elle est heureuse d'en faire partie et de se confier à ses pairs et à ses enseignants. Elle fait allusion aux cliques qui existent à l'école, des groupes qu'elle trouve très fermés. Elle aborde aussi la question de la différence entre les sexes, en disant les filles prennent l'histoire des cliques plus à cœur que les garçons. Elle considère que les élèves qui se moquent des autres sont insécures, et elle ne veut pas être responsable du malheur des autres. Elle est entourée d'un bon groupe d'amis qui s'entraident les uns les autres, et elle n'hésite pas à se confier au conseiller en orientation de l'école. Elle a également un emploi à temps partiel qu'elle apprécie et qui la garde très occupée. Elle aime travailler car cela lui permet de gagner un peu d'argent de poche pour se gâter. Elle a aussi parlé de sa maturité sur le plan financier, expliquant qu'elle n'est pas du genre à flamber son argent sur un coup de tête. Elle se sent bien avec elle-même lorsqu'elle prend des décisions responsables, et sent qu'elle acquiert de l'assurance en grandissant. Elle désire avoir une vie équilibrée afin de pouvoir concilier école, travail, famille, amis, corvées et loisirs. (Phase I)

Dakota

Dakota est très près de sa communauté autochtone, de sa famille et de ses amis. Elle considère ses parents comme des facteurs de protection sur le plan social et scolaire. Un de ses frères va à la même école secondaire qu'elle, et il semble que ses compagnons et lui ont une influence positive et protectrice sur elle. De plus, elle agit à titre de mentor pour une de ses sœurs, avec qui elle entretient une relation étroite et bienveillante. Comme elle habite dans une collectivité rurale, elle doit voyager chaque jour pendant trente minutes pour se rendre à l'école et pour en revenir. En dehors de l'école des Premières nations où elle étudie, elle a seulement accès à une autre école secondaire.

Une autre option serait de quitter sa communauté, ce qui l'angoisserait énormément. Si sa famille décidait de déménager, elle demanderait à rester chez ses grands-parents, dans sa communauté autochtone, afin de continuer à fréquenter son école actuelle. Elle croit qu'il serait trop stressant de fréquenter une école où il y a beaucoup de Blancs. Pour l'instant, elle adopte un point de vue neutre en ce qui concerne le rôle des programmes de transition et de l'école, mais éprouve des sentiments positifs envers l'école. Elle considère ses amis comme la meilleure caractéristique de l'école secondaire, et s'est bien adaptée sur le plan scolaire et social. Elle sent que ses amis la respectent et l'écoutent et désire éventuellement participer à des activités sportives. Elle n'occupe pas d'emploi rémunéré ni bénévole à l'extérieur de l'école. (Phase I)

James

James est un jeune garçon de 9^e année qui entretient une relation étroite avec ses deux parents. Il reçoit le soutien de son père, de sa mère et de son frère. Il a déménagé à plusieurs reprises à l'extérieur de la province, ce qui l'a amené à développer sa capacité de résilience (pour cette raison, il a développé son entregent). Au début, les déménagements lui causaient des difficultés mineures, qui se sont arrangées pour le mieux. Il ne se considère pas comme faisant partie d'une minorité, mais il a été victime d'une légère intimidation pendant une certaine période à cause de son accent. Il a une perception positive de lui-même et de la façon dont les autres le perçoivent, et c'est un adolescent très sûr de lui. Ses amitiés sont durables, et il est passionné par les sports. Il réussit bien sur le plan scolaire et il a une attitude positive à l'égard des enseignants et des amis. James a toutefois un peu d'appréhension quant à la taille de l'école secondaire, ce qui est quelque peu atténué par le respect qu'on lui porte et la façon dont les adultes traitent les élèves à l'école secondaire : une réelle amélioration comparativement à l'école élémentaire. À deux reprises, on l'a discriminé par rapport à d'autres élèves (propos racistes que l'on considère plutôt normaux, mais qui constituent un problème). Il est optimiste quant à son avenir scolaire et professionnel (il prévoit suivre un cours d'ingénierie à l'université). (Phase II)

Madhur

Madhur est une adolescente de quinze ans, en 9^e année, d'origine autochtone et blanche. Elle vit avec sa mère avec qui elle a une relation étroite; elle mentionne également que son père et ses amis occupent une place importante dans sa vie. Son expérience à l'école élémentaire a été positive. À son avis, ses enseignants se souciaient d'elle et la préparaient bien à l'école secondaire. En fait, elle était inscrite dans un programme d'immersion française et avait de bonnes notes (79 %). Elle a été victime d'intimidation de la 3^e à la 6^e année, mais tout cela est du passé, et elle ne considère pas que l'intimidation constitue un problème à l'école secondaire. Elle dit avoir choisi cette école secondaire car c'est « la meilleure école que j'ai jamais eue », et aussi à cause des « amis ». Elle était active dans les sports à l'école élémentaire, et en 8^e année, elle avait indiqué être intéressée à faire du sport à l'école secondaire. Elle précise que l'éducation reçue à l'école secondaire est très importante pour elle et ses parents. Son meilleur ami est un garçon (qu'elle mentionne pendant toute l'entrevue), et celui-ci l'aide avec ses travaux scolaires et dans la vie en général – il passe beaucoup de temps avec elle à son domicile. Elle occupe aussi un emploi à temps partiel. Jusqu'à maintenant, sa transition s'est faite en douceur – elle trouve que tout ce qui a rapport à l'école secondaire est un peu plus important, un

peu plus difficile, mais pas trop. Elle est inscrite à un programme appliqué dans une école qui fonctionne par semestres, et aime la photographie et le théâtre. À son avis, le programme de théâtre l'a aidée à vaincre sa timidité. Elle conserve des amis proches de l'école élémentaire et s'est fait de nouveaux amis. Elle se considère comme une personne qui n'aime pas voir d'autres enfants être victimes d'intimidation. (Phase II)

Analyse temporelle des entrevues

Il est instructif de voir comment ces jeunes ont vécu la transition d'après cette gamme de récits. De plus, la fluidité et la solidité des frontières entre les groupes est d'intérêt analytique, pratique et stratégique. Mieux comprendre ce qui amène les élèves à entrer ou à sortir d'une situation de risque ou de résilience, de même que le pourquoi et le comment ils le font pendant la transition, nous aide à approfondir nos connaissances sur le sujet. Notre analyse démontre autant la fluidité que la rigidité entourant les situations de risque et de résilience lors de la transition. Des facteurs de risque et de protection apparaissent, disparaissent, puis réapparaissent dans la vie de ces jeunes et ce, à des niveaux multiples. Ce qui reste stable, toutefois, c'est la myriade d'influences sur l'école et la transition qu'ont la famille, les amis, la collectivité et les écoles.

L'exemple ci-dessous est le récit d'une jeune fille qui s'était à peine exprimée lors des groupes de discussion de la phase I (8^e année). Toutefois, les données de sa fiche d'entretien et les notes prises par les animateurs laissent entrevoir des signes de situation de risques multiples, c'est pourquoi nous avons décidé de la classer dans le groupe de ceux qui offrent une résilience de nature complexe et de la convier en entrevue. Nous avons repéré la jeune fille l'année suivante, en 9^e année, et avons procédé à une première entrevue approfondie avec elle. Le compte rendu sommaire de cette entrevue est présenté ci-bas, et il est suivi du compte rendu sommaire de l'entrevue de suivi réalisée lorsqu'elle était en 10^e année. Nous pouvons voir les continuités et les discontinuités des facteurs de risque et de protection qui se sont présentés à elle sur le plan familial, scolaire, social et dans sa collectivité.

L'exemple de cette jeune fille, que nous avons surnommée Stella, ne vise pas à représenter ou à refléter toutes les histoires des jeunes, mais bien à illustrer le caractère complexe et changeant de la transition pour certains jeunes.

Phase I : Stella (apparence de résilience de nature complexe)

Stella habite dans une collectivité rurale, et elle a déménagé et changé d'école à plusieurs reprises. Au fil de ces changements d'école, elle a également reçue une partie de l'enseignement à domicile, en raison de problèmes à l'école. Elle vit avec ses deux parents et trois frères et sœurs, dont un est handicapé. Ses frères et sœurs ont également éprouvé des difficultés à l'école, sur le plan social et scolaire. Stella a un trouble anxieux ainsi qu'un trouble de la parole, mais ce dernier problème s'améliore tranquillement grâce à l'aide spécialisée qu'elle reçoit à l'école. Un de ses parents ne peut travailler en raison d'une blessure, sa famille n'a donc pas beaucoup d'argent. Elle

a eu de la difficulté à l'école élémentaire. En effet, elle était victime d'intimidation, elle était mal à l'aise, elle souffrait de solitude, elle ne se sentait pas à sa place, et elle croyait que les autres élèves ne l'aimaient pas. Elle avait de la difficulté sur le plan scolaire (50 %), et disait que les enseignants ne l'aidaient pas, qu'ils étaient des « idiots ». Elle trouvait que ses pairs étaient « méchants » et qu'ils la jugeaient. Elle participait à deux sports à l'école élémentaire. Elle a délibérément choisi cette école secondaire car elle savait que pratiquement aucun de ses pairs de l'élémentaire ne la fréquenteraient, mais aussi à cause d'un programme spécialisé qui y était offert. Chaque jour, il lui faut 90 minutes pour se rendre à l'école secondaire et en revenir. Elle est inscrite à un programme appliqué à l'école secondaire et réussit très bien – toutes ses notes se sont améliorées, elle trouve que les enseignants sont serviables, qu'ils écoutent attentivement, qu'ils sont compatissants et que leurs styles d'enseignement répondent à ses besoins, mais elle se perçoit toujours comme une élève qui ne peut pas réussir ses examens et qui a des difficultés à l'école. Elle remarque qu'il n'y a pas d'intimidation à l'école secondaire, bien qu'elle ait mentionné un incident d'intimidation, ainsi qu'une initiation pour les élèves de 9^e année qu'elle a aimée, mais à laquelle les élèves étaient obligés de participer. Elle dit que fumer la cigarette et consommer de la drogue sont des pratiques courantes à son école (marihuana et « reniflement de Ritalin »). Toutefois, elle n'utilise pas ces produits et veut que ses amis cessent de les utiliser. Elle réalise divers travaux pour amasser de l'argent de poche, elle fait partie d'une équipe de sport et performe très bien dans cette activité qu'elle adore, et qui est très importante pour elle. À l'école secondaire, elle se décrit comme une élève hyperactive, qui agace parfois les autres, mais qui n'est plus timide du tout. Un jour, elle aimerait devenir ambulancière paramédicale, coiffeuse ou entraîneuse pour le sport qu'elle aime. Sur le plan social, les choses se sont particulièrement améliorées pour cette jeune fille : elle réussit très bien à l'école secondaire, elle est motivée et heureuse, elle a beaucoup d'amis et elle sent que les gens l'acceptent comme elle est, peu importe son apparence.

Phase II : Stella (apparence de situation de risques multiples)

À plusieurs moments pendant l'entrevue, Stella était au bord des larmes. Elle présente des troubles d'anxiété, dont elle a souffert pendant la plus grande partie de sa vie, ainsi que des troubles de la parole. L'an dernier, elle a subi un accident et s'est blessée à la tête. Elle a donc dû subir des traitements de physiothérapie pendant un certain nombre de mois. Lors de notre première entrevue avec elle, elle n'avait pas exprimé de préoccupation particulière ou importante. Toutefois, lors de notre deuxième entrevue, elle nous a révélé avoir été victime d'abus de la part d'un membre de sa famille. Elle a suivi les conseils de deux membres de sa famille, des femmes, qui lui avaient conseillé de porter plainte à la police. Elle a ensuite été placée en famille d'accueil, située dans une autre zone de recrutement. Par conséquent, elle a dû quitter l'école qu'elle aimait, et où se trouvaient ses amis, pour recommencer dans une nouvelle école, où elle ne connaissait personne. Elle a l'impression que tant qu'elle restera en famille d'accueil, elle ne pourra pas retourner à son ancienne école secondaire. Cet événement lui a fait perdre plusieurs personnes importantes dans sa vie, entre autres des membres de sa famille, des amis et son animal de compagnie. Elle entretient des liens étroits avec un de ses frères et avec son animal de compagnie, qui lui manquent énormément. Un de ses parents présente des troubles de l'humeur et des problèmes de maîtrise de la colère, tandis que son autre parent se drogue et lui a déjà volé de l'argent. Lorsqu'on l'a envoyée en famille d'accueil, ses parents ont

refusé de l'aider à faire ses valises. Présentement, elle dispose de très peu d'argent, et sa famille d'accueil héberge un certain nombre d'autres adolescentes. Heureusement, elle aime beaucoup sa mère de famille d'accueil. L'adolescente mentionne que bien que des gens soient au courant des mauvais traitements qu'elle a reçus, l'animateur de l'entrevue est la première personne à connaître tous les détails de ce qui est arrivé. Stella fréquente l'école à temps plein, en plus de travailler 30 heures par semaine. À l'école, étant donné qu'elle n'a pas d'argent pour s'acheter de nouveaux vêtements, les élèves se moquent d'elle et de sa façon de s'habiller. Autant elle aimait son ancienne école, autant elle déteste sa nouvelle : il y a de nombreuses cliques et les élèves sont trop « bon chic bon genre ». À cause du nombre de personnes vivant avec elle dans la famille d'accueil, elle ne peut pas faire ses devoirs à la maison, mais elle ne considère pas la situation problématique étant donné qu'elle n'a pas encore beaucoup de devoirs. Sa moyenne est en chute et se situe actuellement entre 60 et 70 %. Les conseillers en orientation sont au fait de ses problèmes, mais n'ont pas été très efficaces et proactifs.

Grâce à une étude approfondie de nos 35 récits longitudinaux recueillis d'un bout à l'autre de la province, nous avons choisi deux jeunes filles en situation de risques multiples critiques dans chacune des sphères de leur vie. Nous avons ensuite analysé à nouveau leurs sondages et leurs transcriptions, pour faire ressortir clairement les grandes lignes de leur histoire sur une période de trois ans. La première jeune fille est Stella, et la deuxième a été surnommée Lilian.

Afin de visualiser les complexités, la fluidité et le chevauchement des multiples niveaux d'expériences vécues pendant la transition, nous avons cerné des catégories distinctes, mais qui se chevauchaient toujours. Nous avons ensuite placé chaque catégorie dans les cercles qui s'entrecroisent. Ces cercles ont été positionnés de façon à ce que chaque catégorie puisse être perçue comme des influences de risque ou de protection dans la vie de chaque jeune fille. Dans le schéma, nous avons inséré des récits détaillés qui permettent de faire un examen des processus en cause lors de situations de risque. Ces processus se produisent dans les familles, à l'école, avec les amis et dans la collectivité. Le fait de considérer les récits de cette façon peut aider à cerner les moments où il serait possible d'intervenir ou de faire de la prévention, ce qui pourrait faire toute une différence dans la vie de ces jeunes filles. Les figures 32 et 33 présentent les schémas de la transition des deux jeunes filles, Stella et Lilian.

Image 32. Schéma de la transition : « Stella »

ÉCOLE/MATIÈRES SCOLAIRES

8^e année : Elle a changé d'école élémentaire quatre fois; sa moyenne est de 50 %; ses parents et elle-même considèrent l'enseignement secondaire « très important » et ses amis l'estiment « assez important »; son principal objectif à l'école est de « passer »; ses enseignants sont « très bons » dans la plupart des matières; l'école en soi n'est « pas bonne du tout »; à l'école, c'est un enseignant et un ami qui la rendent heureuse; des « camarades méchants » la font se sentir mal. **9^e année** : Elle fait de très longs trajets en autobus; la plupart de ses cours appliqués et de ses résultats se sont améliorés; ses intérêts personnels et son programme scolaire correspondent bien; les enseignants l'aident, savent bien l'écouter, sont attentionnés et ont des styles d'enseignement qui répondent à ses besoins; elle a une faible estime d'elle-même pour ce qui est de l'école. **10^e année** : Son ancienne école est située à l'extérieur de la zone de recrutement de sa famille d'accueil; elle a été obligée de quitter l'école qu'elle connaissait et aimait; elle est passée dans le programme appliqué en raison du stress; elle a déclaré que sa nouvelle école a de « bonnes matières »; elle suit des cours appliqués de 9^e et de 10^e année; ses résultats atteignent les 60-70 %.

AMIS/CULTURE DES JEUNES

Avant la transition : Elle est exclue socialement – elle se sent comme une étrangère, est gênée et sent qu'elle n'a pas sa place, qu'elle est seule et qu'elle s'ennuie, les autres ne l'aiment pas, et elle ne veut pas aller vers eux; elle a été victime d'intimidation grave; elle est exclue en raison de son apparence – en comparaison avec ses camarades de classe, elle se sent plus petite, plus jeune et peu attirante. **Pendant la transition** : L'usage de drogues à l'école est répandu; elle dit ne pas en consommer et souhaiter que ses amis arrêtent de le faire; elle fait l'objet de pression pour faire l'école buissonnière et avoir des rapprochements physiques; elle se décrit comme étant surexcitée et énervante pour les autres et sans gêne; sa vie sociale s'est développée et elle est heureuse, elle a beaucoup d'amis et un petit ami en vue; elle fait du gardiennage et déblaie de la neige pour faire un peu d'argent. **Après la transition** : À son ancienne école, elle se tenait avec les « mauvaises personnes », avec qui elle séchait des cours et consommait des drogues; elle n'est pas du tout heureuse dans sa nouvelle école; elle est exclue socialement – elle n'a pas d'amis, les clans sont hermétiques, elle subit de l'intimidation en raison de son état émotionnel et de sa pauvreté; il y a beaucoup de drogués à l'école, mais elle résiste à leur influence; elle ne fait plus d'arts de la scène et ne pratique plus son sport; elle travaille maintenant 30 heures par semaine dans un restaurant; elle est très émotive à l'école, et les enseignants et conseiller en orientations sont antipathiques et peu aimables.

FAMILLE

Avant la transition : Elle habite en milieu rural; elle a déménagé six fois; elle vit avec ses parents et trois frères et sœurs (dont un est handicapé). **Pendant la transition** : Son statut socioéconomique est précaire : ses parents sont blessés ou malades et ne travaillent pas; sa relation avec ses parents est dysfonctionnelle. **Après la transition** : Ses parents consomment de la drogue, sont dépressifs, ont des comportements violents et volent de l'argent; elle a dévoilé avoir été longtemps victime d'abus sexuels à la maison; elle s'est confiée à sa famille élargie, qui a appelé la police; ses parents l'ont injuriée après la divulgation; son agresseur est revenu à la maison après son placement en famille d'accueil; elle n'a pas parlé à ses parents depuis des mois; son plus jeune frère et son animal de compagnie lui manquent terriblement; elle est plus affligée par le fait que ses parents ne se sont pas rangés de son côté que par les abus sexuels; elle aime sa mère d'accueil mais éprouve des sentiments partagés du fait qu'elle vit avec cinq à sept autres filles en famille d'accueil; elle se bat contre la pauvreté et le manque de soutien.

SOI

Avant la transition : Elle a 13 ans, est en 8^e année, est née au Canada et est Blanche. **Pendant la transition** : Elle a 14 ans, est en 9^e année et est atteinte d'un trouble grave de la parole (qui s'améliore grâce à l'aide qu'elle reçoit à l'école); elle a des crises de panique et d'anxiété; ses liens les plus forts sont envers sa meilleure amie et son animal de compagnie; elle aime les arts de la scène; elle a atteint un échelon élevé dans un sport et une équipe. **Après la transition** : Elle a 15 ans et est en 10^e année; elle souffre d'un trouble de la parole grave qui s'améliore de façon continue; ses crises d'anxiété et de panique ont grandement diminué depuis qu'elle a quitté la maison familiale; a subi des blessures dans un accident de voiture.

OBJECTIFS POUR L'AVENIR

Avant la transition : Elle veut être ambulancière. **Pendant la transition** : Elle veut être ambulancière, coiffeuse ou monitrice sportive pour les enfants. **Après la transition** : Elle veut être ambulancière, enseignante de sport, coiffeuse ou « une sorte de travailleuse sociale ».

Image 33. Schéma de la transition : « Lilian »

ÉCOLE/MATIÈRES SCOLAIRES

8^e année : Elle se sent bien à l'école; elle est heureuse, confiante et enthousiaste et craint la transition; on a décelé chez elle un trouble d'apprentissage en 7^e année, pour lequel l'école a fourni un soutien excellent et les ressources appropriées; ses notes varient entre 60 et 70 %; elle a choisi son école en fonction du fait que celle-ci peut accueillir des élèves en difficulté d'apprentissage, mais prévoit changer d'école secondaire une fois que ses résultats s'amélioreront.

9^e année : Au départ, elle était embarrassée de fréquenter son école, mais elle est maintenant si contente de ses résultats qui se sont améliorés, du soutien qu'elle reçoit pour son trouble d'apprentissage, des cours et des options qu'elle a choisis, des enseignants et de ses camarades qu'elle veut y rester et y obtenir son diplôme; ses résultats atteignent maintenant les 70-80 %; ses intérêts personnels, son programme scolaire et le soutien qu'elle reçoit sont très bien adaptés; elle sent qu'elle est à sa place dans cette école. **10^e année :** Le parent qui a sa garde l'a obligée à changer de conseil scolaire; ce changement ne lui convient pas du tout – elle n'a pas d'amis, se sent jugée et manque de soutien et de ressources pour son trouble d'apprentissage; les enseignants sont peu aimables; elle suit un programme appliqué; les cours pratiques et les arts de la scène ne sont pas offerts; elle manque l'école toutes les deux semaines en raison du rhume ou de maladies; elle manque fréquemment des activités pédagogiques en raison de la pauvreté, et quand elle ne peut pas assumer le coût des activités, elle ne va pas à l'école de la journée pour cacher son embarras; ses résultats ont chuté fortement; elle a été suspendue pour une semaine parce qu'elle s'est bagarrée; l'orientation lui a servi, et elle a fait appel à des ressources de sa propre initiative; elle déteste sa nouvelle école et veut retourner dans son ancienne école, mais son parent refuse.

AMIS/CULTURE DES JEUNES

Avant la transition : Elle aime les sports; elle a des amis proches et craint de les perdre à son entrée au secondaire en raison de leurs intérêts divergents; elle craint la pression des camarades; elle a hâte de pratiquer des arts de la scène dans l'école secondaire choisie. **Pendant la transition :** Elle a beaucoup de nouveaux amis et a gardé le contact avec ses amis de l'école élémentaire; elle bénéficie de soutien dans son milieu et n'est pas jugée; elle se sent à sa place; l'activité sexuelle et la consommation de drogues augmente parmi ses camarades, mais elle se sent à l'aise de s'abstenir; ses camarades la respectent mieux lorsqu'elle dit non – elle subit moins de pression qu'à l'école élémentaire; il y a beaucoup de potins. **Après la transition :** Elle s'ajuste avec difficulté à la vie sociale de sa nouvelle école – elle a peu d'amis et ses camarades la jugent; les activités sociales lui manquent, et elle n'a pas les moyens de s'inscrire à des équipes sportives ou de payer son uniforme; elle fume la cigarette et consomme de la drogue à l'occasion; la pression de ses camarades relativement aux drogues est semblable à celle dans son ancienne école, donc elle pense être capable d'y résister; elle a dû arrêter de garder quand elle a déménagé et ne travaille pas actuellement.

FAMILLE

Avant la transition : Elle habite dans une petite ville; elle a déménagé quatre fois; elle vit en alternance chez ses parents avec ses frères et sœurs et chez ses grands-parents malades; son statut socioéconomique est précaire, et ses parents sont peu scolarisés. **Pendant la transition :** Elle habite avec ses parents et ses frères et sœurs; elle dit que sa famille l'aide. **Après la transition :** Ses parents se sont récemment séparés; elle a déménagé en raison de la séparation; ses conditions de logement sont instables et comprenaient des nuitées chez le parent qui n'a pas sa garde jusqu'à ce que ses frères et sœurs et elle aient été témoins de la tentative de suicide du parent; elle voit rarement son

SOI

Avant la transition : Elle a 13 ans, est en 8^e année et s'identifie comme étant Italienne, Écossaise, Noire, Autochtone et Indienne. Elle indique qu'elle fait partie d'un groupe traité injustement, les « esclaves »; elle est atteinte d'un trouble d'apprentissage. **Pendant la transition :** Elle a 14 ans; elle est en 9^e année; elle essaie d'arrêter de fumer et d'être un modèle pour son jeune cousin. **Après la transition :** Elle a 15 ans; elle est en 10^e année; le manque d'argent constitue une barrière importante à sa participation à des activités scolaires; elle ne se sent pas en sécurité là où elle vit en raison de la violence et des drogues; elle est plus attachée à sa tante et à son grand-père.

OBJECTIFS POUR L'AVENIR

Avant la transition : Elle n'a pas indiqué son emploi futur, mais elle cherche un emploi d'été et fait du gardiennage pour gagner des sous. **Pendant la transition :** Elle veut être pâtissière. **Après la transition :** Elle veut être pâtissière; elle veut quitter la ville où elle habite.

Nous avons représenté le changement et la stabilité dans la trajectoire des 35 jeunes que nous avons interviewés aux phases I et II. Comme l'indique le tableau 71, la situation de la plupart des jeunes interviewés n'a pas changé entre la phase I et la phase II. Il peut toutefois s'être présentés certains événements et certains facteurs bien précis qui n'ont, néanmoins, pas eu suffisamment d'importance pour modifier le statut des jeunes dont la situation est « restée la même ». Les jeunes dont la situation s'est aggravée sont passés d'une situation de résilience de nature complexe à la phase I à une situation de risques multiples à la phase II, ou d'une situation de protection relative à la phase I à une situation de résilience de nature complexe à la phase II. Les jeunes dont la situation s'est améliorée sont passés d'une situation de risques multiples à une situation de résilience de nature complexe ou d'une situation de résilience de nature complexe à une situation de protection relative.

Tableau 71 : Trajectoire et statut des jeunes interviewés aux phases I et II

Trajectoire du jeune	Nombre	Statut à la phase I
La situation est restée la même	20	3 – risques multiples 9 – résilience de nature complexe 8 – relativement protégé
La situation s'est aggravée	6	3 – résilience de nature complexe 3 – relativement protégé
La situation s'est améliorée	9	1 – Risques multiples 8 – résilience de nature complexe
Totaux	35	35

Si nous nous penchons à nouveau sur les faits et les entrevues de ces jeunes, nous pouvons dégager un bon nombre de tendances intéressantes. Pour ceux dont la situation s'est aggravée (c'est-à-dire pour lesquels les risques se sont accrus pendant la transition), les facteurs de risque généralisés sont apparus dans un bon nombre de sphères. Les facteurs de stress liés à la famille (divorce ou séparation, situation de travail précaire des parents, prise en charge de rôles d'adulte à la maison, négligence des parents, mauvais traitements à la maison, etc.) ont été abordés. Ces jeunes éprouvaient en même temps un certain nombre de difficultés scolaires (p. ex., chute des notes, désengagement, besoins en apprentissage non satisfaits) et participaient de moins en moins à des activités à l'école secondaire. Sur le plan social, ces élèves faisaient aussi face à un certain nombre d'écueils tels que la perte d'amis, l'intimidation et l'usage de drogues, etc. Notons toutefois que des facteurs de protection influençaient parallèlement la vie de ces jeunes et que la plupart de ces derniers avaient vraiment hâte d'entrer à l'école secondaire et de prendre un nouveau départ.

Les facteurs de protection du groupe des jeunes dont la situation s'est améliorée entre les phases I et II semblaient aussi concerner une multitude de questions d'ordre social et scolaire. On trouve notamment parmi ceux-ci une résonance entre la personne qu'ils devenaient et la culture de leur nouvelle école. Les jeunes ont souligné, par exemple, les nombreux moyens mis en œuvre par leurs enseignants et leurs conseillers en orientation pour leur venir en aide en 9^e et en 10^e année. Ces jeunes ont aussi indiqué que leur famille les appuyait et les encourageait, qu'ils aimaient l'école et qu'ils avaient de bons amis. Même lorsque ces jeunes ont continué d'éprouver des difficultés à la maison ou à l'école, ils ont été en mesure d'aller chercher le soutien qui leur était offert. Par exemple, leurs enseignants appelaient à la maison et établissaient des liens positifs avec leurs parents, les parents trouvaient des façons d'appuyer les choix de cours avec lesquels ils n'étaient pas nécessairement d'accord, les conflits majeurs avec leurs amis et les « drames » de l'école élémentaire étaient remis en perspective, etc. Les jeunes de 10^e année ont aussi mentionné à profusion que les difficultés liées à la transition dans les sphères scolaire et sociale ont été aplanies après la 9^e année. Il est important de préciser qu'un bon nombre de ces jeunes entrevoyaient la transition comme une difficulté « énorme », mais qu'ils bénéficiaient de soutien pour la gérer et surmonter les problèmes sociaux et scolaires qu'elle entraînait.

La situation du groupe de jeunes dont la trajectoire n'a pas changé (est restée la même) témoigne de la façon dont ces facteurs interviennent. Pour ceux qui, à l'amorce de la transition, offraient une situation de risques multiples et dont les difficultés sont restées les mêmes avec le temps, l'entrevue a permis de cerner quelques thèmes. Par exemple, les problèmes scolaires auxquels ils faisaient face à l'école élémentaire ont continué, et pour beaucoup d'entre eux, se sont aggravés. La charge de travail et le déclin des résultats scolaires sont restés et se sont progressivement traduits par un détachement sur le plan social, des sentiments défavorables face à l'école et même de l'abandon scolaire. Les problèmes familiaux et la négligence ont persisté, de même que l'exclusion sociale. Toutefois, les élèves qui ont bénéficié de soutien favorisant leur retour à l'école ont manifesté des signes encourageants et ont montré que l'école pouvait être appropriée pour eux.

La situation observée la plus fréquemment pour le groupe de jeunes dont la trajectoire n'a pas changé pendant la transition est qu'ils sont restés en situation de protection relative ou de résilience de nature complexe. Comme nous pouvons le constater plus haut, ces statuts étaient caractérisés par le chevauchement de facteurs de protection ou de facteurs de risque ou de protection sur les plans social, scolaire et communautaire. Bien que la façon dont ces facteurs se sont manifestés puisse avoir sensiblement changé avec le temps, la constellation est demeurée présente en entier.

Résumé des données des entrevues des jeunes

En général, les données des entrevues ont produit des histoires éloquentes sur l'expérience de transition des jeunes et les facteurs qui façonnent leur vie. Des histoires et des thèmes récurrents peuvent être dégagés de l'ensemble des données. Le besoin d'équilibre entre les domaines social, scolaire, familial et communautaire est manifeste. La recherche d'équilibre avant et pendant la transition s'avère à la fois excitante et problématique. Les jeunes ont décrit de quelles façons s'opèrent ces processus. Que la transition constitue un *nouveau départ* est important et a été décrit par un bon nombre de jeunes à la phase I comme un souhait et, à la phase II, comme une réalité. Le fait de prendre un nouveau départ donnait à ces jeunes un objectif à atteindre, le sentiment d'avoir plus de maturité en étant capable de maîtriser et de pouvoir élargir leurs horizons sur les plans social et scolaire dans leur cheminement vers la vie adulte. La constellation de facteurs de risque et de protection a permis à ces jeunes de tirer partie de leur nouveau départ et d'éviter de prendre un faux départ ou de voir leur vie aller de mal en pis.

Par exemple, les jeunes de la phase I ont abordé directement, pendant leurs entrevues, les contradictions, les paradoxes et les tensions qui existaient entre leur vie à l'école et leur vie en général ainsi que les difficultés se chevauchant. Les thèmes principaux de leurs entrevues étaient semblables à ceux de la phase II. Par exemple, bien des jeunes de la phase I se sont exprimés sur l'intimidation, mais ont indiqué qu'« il n'y avait rien là ». Cette normalisation, cette approche et la rationalisation des problèmes sont constantes dans la plus grande partie du texte relationnel. De plus, les jeunes qui étaient déjà passés en 9^e année ont indiqué que, bien que les matières soient plus difficiles que celles de l'élémentaire, c'est une « bonne chose » parce qu'ils essaient plus fort et qu'ils sont plus déterminés.

Rétrospectivement, le fait pour les jeunes de quitter des amis de la 8^e année était même parfois considéré comme un élément positif, dans la mesure où de nouvelles amitiés se nouaient et avaient une influence positive dans les domaines social et scolaire. Les jeunes se sont notamment rendu compte que le « climat social dramatique » intense des salles de classe de la 8^e année dans lesquelles les amis et les camarades de classe créaient des « scènes » sociales impérieuses n'aidait pas toujours, et qu'ils appréciaient le climat social moins intense de la 9^e année. Les jeunes avaient l'impression que ce « climat dramatique » intense disparaissait à l'école secondaire, puisqu'ils se joignaient à de nouveaux groupes et se faisaient de nouveaux amis. Un autre point commun observé dans le texte relationnel était qu'en fin de compte, l'école secondaire était beaucoup mieux que les jeunes ne l'avaient espéré. D'un autre côté, les jeunes ont eu beaucoup de difficultés à laisser leur école élémentaire, et la multiplicité des situations à risque s'est avérée très intimidante pour certains. Pendant les années passées à l'école élémentaire, tout comme au secondaire, les amis et le personnel scolaire pouvaient rendre positive une expérience qui, autrement, aurait été négative. À l'inverse, l'école en soi pouvait être agréable,

mais les pairs et le personnel scolaire pouvaient constituer un problème. Les jeunes ont également indiqué que le « contexte dramatique » social et les clans à l'école élémentaire constituaient un problème auquel il valait la peine d'échapper. À l'école secondaire, les situations sociales dramatiques ont tendance à changer de nature et à se produire moins fréquemment, mais cela ne signifie pas pour autant que les écoles secondaires sont toujours appropriées sur le plan social. En même temps, les aspects sociaux de l'école étaient considérés comme essentiels dans une journée scolaire, et l'un des aspects les plus difficiles de la transition était de laisser des amis et l'ancienne école derrière soi, même si un nouveau départ pouvait sembler excitant.

Les jeunes qui avaient déjà passé en 9^e année ont parlé des stéréotypes qui s'étaient révélés faux et des mythes concernant l'école secondaire. Ils ont également souligné que certaines inquiétudes relatives à la 9^e année n'étaient pas fondées. Ces éléments ont d'ailleurs trouvé écho dans les groupes de discussion de même que dans les entrevues à la phase II. Cependant, les jeunes ont aussi parlé de contacts négatifs avec des enseignants et des camarades de classe et ont mentionné être déçus de la structure scolaire. En outre, ils ont signalé que la normalisation de la violence à l'école était présente dans les deux phases, c'est-à-dire qu'elle a continué malgré l'entrée à l'école secondaire. Nous avons aussi appris dans les deux phases que la tension entre les aspects social et scolaire à l'école élémentaire se poursuivait à l'école secondaire. En effet, les jeunes avaient de la difficulté à établir un équilibre entre ces deux facettes de l'école. De plus, ils percevaient la transition comme étant essentiellement sociale, tandis que les personnes autour d'eux (personnel scolaire, parents) la voyaient plutôt comme étant de nature principalement scolaire.

Pendant leur entrevue, les jeunes ont parlé des processus de transition de la 8^e à la 9^e année et ont abordé également des paradoxes, des conflits et des tensions intéressants qui s'étaient présentés ou allaient se présenter. Par exemple, à la phase I, ils ont souligné que les problèmes de développement liés à la nature changeante de leurs relations avec leurs parents constituaient une source de tension; la situation était la même pour les parents. De plus, le paradoxe émotionnel lié à la transition était exprimé simplement, tout comme l'opposition entre les problèmes et les attraits au fait de se trouver avec des élèves plus âgés. Enfin, les jeunes ont indiqué que « devenir plus mature » faisait partie intégrante du processus et qu'il pouvait être difficile de réagir à ce changement de statut, mais que cela était nécessaire. De plus, ils ont indiqué qu'il y avait des moyens de faciliter ce processus dans les écoles.

Il n'est donc pas surprenant que ces jeunes aient vécu des expériences variées et contradictoires à l'école élémentaire. Les « bonnes » écoles élémentaires étaient sources de nombreux éléments positifs, y compris d'excellents enseignants, une très bonne pédagogie, de bons amis et des gens qui se souciaient des élèves et qui voulaient les aider dans leur transition; de plus, on y encourage un sentiment d'efficacité, d'autonomie et de compétence personnelles. Les élèves nous ont informés de ce qu'ils recherchaient chez un excellent enseignant : la compassion, l'humour,

l'intérêt, les attentes élevées, l'équité et l'inclusion. Quant aux « mauvaises » écoles élémentaires, on y trouvait des enseignants « méchants », « injustes » et « ennuyeux » et qui donnaient trop de travail. Les « mauvaises » écoles élémentaires avaient également des structures scolaires qui détournaient l'attention de l'apprentissage, notamment la violence, l'intimidation, le nombre élevé d'élèves par classe, les immeubles sales et en mauvaise condition et un système de transport déficient.

Toutefois, il existe beaucoup de moyens par lesquels les écoles élémentaires et secondaires peuvent contribuer à améliorer la transition des jeunes et à stimuler leur enthousiasme. Des signes et des suggestions observés dans le cadre des entrevues laissent croire qu'il existe une interaction complexe entre les obstacles et les éléments favorables à la transition. De plus, les jeunes ont montré comment leurs amis, leurs enseignants, leurs parents et eux-mêmes jouent des rôles décisifs dans la transition. Il ne faut pas oublier le sentiment de soi, l'identité et la capacité d'agir lorsque l'on tente de comprendre les aspects scolaire, social et procédural de la transition.

En résumé, les entrevues faites auprès de jeunes en transition laissent entendre qu'il ne faut pas réparer ce qui n'est pas brisé, et que peu de choses ont besoin de réparations en ce moment. Toutefois, quand les choses ne vont pas bien, les jeunes ont besoin d'une aide et d'un soutien adaptés, dynamiques et continus. La transition entre la 8^e et la 9^e année est ponctuée de continuité et de discontinuité, et l'on ne saurait dire si l'une est plus favorable que l'autre ou devrait être éliminée. Le changement est parfois souhaitable, malgré les difficultés qu'il faut alors surmonter. Dans d'autres situations, il est préférable de laisser les choses telles qu'elles sont, surtout si elles fonctionnent bien à l'école élémentaire. Par exemple, il peut parfois être très difficile de se faire de nouveaux amis, mais la situation finit par s'arranger et, en rétrospective, s'avère être une leçon précieuse. Il arrive que les jeunes affirment que les inquiétudes qu'ils avaient en 8^e année ne sont plus importantes et qu'ils ne « peuvent pas croire » qu'ils se sont déjà sentis d'une certaine façon. Les écueils d'ordre scolaire à l'école secondaire sont perçus comme étant nouveaux et plus redoutables que ceux des années à l'école élémentaire, mais il semble qu'ils constituent en fait un agent de motivation ou un bon remède contre l'ennui ou le « drame » social vécu à l'école élémentaire. En fait, ces difficultés d'ordre scolaire ou social sont surmontées par bien des élèves avant la 10^e année.

Nous avons observé, en examinant les entrevues des trois phases, que la déclaration de Catterall (1998) s'est avérée en regard des données des entrevues. Par exemple, plus un élève partait de loin, plus il présentait un *potentiel d'amélioration* élevé, pourvu que la communauté d'aidants était disponible et réceptive et offrait du soutien. La proposition de Catterall selon laquelle on pouvait en apprendre davantage en se renseignant sur l'histoire des élèves de 10^e année a été utile. C'est ainsi que nous avons constaté la grande diversité de faits vécus que les élèves traînent avec eux pendant la transition et la complexité que représente l'atteinte de l'équilibre qu'ils recherchent pendant leur transition à l'école secondaire. Le récit de transition de la

majeure partie du groupe restreint d'élèves que nous avons interviewés deux fois n'a pas subi de changements spectaculaires. Certains jeunes ont toutefois vécu des changements positifs, changements attribuables à l'aide et à l'encouragement de la communauté d'aidants à l'école, de leur famille et de leur communauté.

Obstacles et éléments favorables à la transition : perspective des jeunes

Obstacles à la transition

Les jeunes se sont exprimés ouvertement sur les nombreux aspects de leur transition et de leur éducation. Ils nous ont fait part, selon leur expérience, des nombreuses manières dont se sont manifestés ces aspects, qu'ils aient agi comme des facteurs de risque ou comme des facteurs de protection. Notre examen des données des trois phases nous a permis de dégager sept thèmes principaux que les jeunes ont considérés comme étant les plus problématiques au cours de leur transition. Voici ces risques ou obstacles à la transition : 1) l'adaptation à de nouvelles choses et à de nouvelles personnes; 2) les tactiques pour entretenir la peur aux écoles élémentaire et intermédiaire; 3) les caractéristiques défavorables de l'école secondaire, notamment la charge de travail, les méthodes pédagogiques inefficaces et les enseignants méchants, le manque de soutien et le mauvais aiguillage dans les programmes du secondaire; 4) les camarades et la pression des camarades; 5) les rumeurs au sujet du secondaire et la mauvaise réputation des écoles secondaires; 6) la situation de famille et le statut socioéconomique précaire; 7) les jeunes eux-mêmes.

L'adaptation à de nouvelles choses et à de nouvelles personnes. Le changement est souvent difficile et redoutable, et le fait de passer de l'école élémentaire à l'école secondaire représente un changement qui a des conséquences dans la plupart des sphères de la vie sociale et scolaire d'un jeune. L'inconnu entourant l'école secondaire – un bâtiment, des enseignants, des camarades, des attentes et des programmes d'études nouveaux – explique en grande partie l'anxiété des jeunes concernant leur transition. Pour un bon nombre d'entre eux, cette anxiété est éliminée dans les premières semaines d'école, alors qu'ils apprennent à s'orienter dans les lieux et à connaître les élèves, les enseignants et les attentes à leur égard. Il n'empêche que la période entre la fin de l'école élémentaire et l'établissement de leur routine au secondaire est empreinte de peur et d'inquiétudes.

Exemples :

\$1YCEE001D: But I thought like...in the beginning it was the hardest part. Like you

have to get used to it. \$1YCEE002D: Your classes, school. \$1YCEE003D: Your friends. Like, people. \$1YCEE001D: Making friends. \$1YCEE002D: Getting used to it. \$1YCEE003D: Getting used to the amount of work.

\$\$1YL1EE150A: I think the one hour class in the beginning is really hard to adjust to, 'cuz like in Middle School it's like thirty minutes or something and like, the first month of High School, like the first semester, it's just like, really hard I guess, sitting in one class for an hour, listening to a teacher speak, it's really hard to like, adapt to that, but then eventually you get used to it, but in the beginning I found it, I got headaches and stuff in one class for an hour, sitting.

\$\$\$1YCEED Participant: I think finding your way around the building, that was really confusing. Like, getting to class on time. For me personally, it was making friends because I came in from out-of-area and I didn't know anyone. So, the first couple of weeks were pretty hard cuz, it seemed like everyone knew someone, even if they were out-of-area too, like they have friends already and then it was kind of hard to just like, kind of cut in.

Les tactiques pour entretenir la peur aux écoles élémentaire et intermédiaire. Beaucoup de jeunes avec qui nous avons parlé avaient toujours fréquenté la même école élémentaire et avaient les mêmes camarades depuis la maternelle. D'autres avaient changé d'école entre l'école élémentaire et l'école intermédiaire, et d'autres encore avaient changé d'école de nombreuses fois en raison des déménagements familiaux. Sans égard à la durée de fréquentation d'une école, les jeunes ont parlé des aspects des écoles élémentaire et intermédiaire qui ont compliqué leur transition. L'un des aspects que les jeunes de la plupart des groupes de discussion ont déploré, et ce, dans les trois phases, était que les enseignants les effrayaient sans cesse lorsqu'ils parlaient du secondaire.

Exemples :

\$2YC2FF079C : Comme on dirait qu'ils essaient de nous inquiéter pour rien. Moi, j'avais peur et, là, j'arrive ici, et je suis comme... bien, là, qu'est-ce qu'ils nous disent ; il n'y a pas de raison.

\$4YC1EE063G: Pressures, like I'm scared with the time management thing, you do your homework now, and with some marks, like if you don't do good they say ... 'well, they won't put up with that in high school, and you better get it done or you're gonna repeat that year again' and that just doesn't help at all.

\$\$1YC1EE157B: My [elementary] teacher made me think that High School would be like jail... \$\$1YC1EE156B: You'll be loaded with homework, there's no rest... \$1YC1EE158B: Yeah, in Grade Eight they like, made you, like, 'Oh, we're just preparing you for High School, it's gonna be way hard, they just really intimidate you and then once you get here it's alright. \$1YC2EE160B: Yeah, they like, really stress you out about it, like tests and stuff and they're like, 'You won't get away with bad in High School' or whatever and you get away... \$1YC1EE157B: Yeah, my teacher got

me going so good one time, just freaking out about it. \$\$\$1YC1EE159B: And like, when you ask to go to your locker [in elementary school], my teacher told me, 'Oh, you're not going to be able to do that in High School, you're not going to be able to go in like, the middle of your class just to get a text book from your locker'

\$\$\$1YL2EE179E: They tell you, 'Oh, you're gonna be doing this in High School so you better do it now', but it's not true... \$\$\$1YL1EE180E: High School is like, I don't know, High School is not— teachers try to scare us and stuff like that, and High School's just what you make it... \$\$\$1YL1EE182E: Yeah, Elementary School teachers they really gotta stop doing that like, they're really trying to make the kids like, afraid and but like - \$\$\$1YL2EE181E: But it's only 'cuz they want you to do their work.

\$\$\$1YCEED Participant: Yeah, they made it worse! Like, they just made it sound like it was going to be an awful place to go. And that the teachers were not going to help you at all and they made it sound like, an evil place.

Les caractéristiques défavorables de l'école secondaire. Ironiquement, bien que les jeunes aient dénoncé avec frustration les tactiques utilisées par leurs enseignants de l'élémentaire pour leur faire peur, il existe en réalité bien des éléments entourant leurs premiers contacts avec l'école secondaire qui influencent négativement leur transition. On peut notamment penser à l'alourdissement de la charge de travail, aux méthodes d'enseignement inefficaces et aux enseignants méchants, au manque de mesures de soutien et au mauvais aiguillage dans les programmes du secondaire. Bien que les jeunes n'aient pas abordé en détail ces facteurs de risque à la phase I du fait qu'ils n'avaient pas encore effectué leur transition vers l'école secondaire, ils l'ont fait aux phases II et III en parlant ouvertement de ces problèmes et des conséquences qu'ils avaient eues sur leur transition.

Bien des élèves ont indiqué que le manque de communication entre les enseignants au moment d'assigner des travaux ou de planifier des examens constituait pour eux l'un des plus grands facteurs de stress. Bien que certains élèves aient eu de la difficulté à faire les travaux en tant que tels, la plupart ont plutôt eu de la difficulté à composer avec les exigences d'une charge de travail alourdie en raison d'un nombre supérieur d'enseignants et d'échéanciers coïncidents.

Exemples :

\$\$\$1YC1EE158B: And the teachers don't really communicate, right? 'Cuz sometimes we get like, a Science Fair and an English essay the same day that are due, unlike Middle School where the same teachers, sometimes, that kind of communicated and you know, spread it out.

\$\$\$3YC2EA253A. Cos you have four classes, and one class of high school is like all the homework we got in elementary school. Facilitator. So was it that the work was hard, or the amount of it, or both? \$\$\$3YC2EA253A. The amount of it. \$\$\$3YC1EE247A. I

was mainly worried about exams. That scared me the most.

L'un des obstacles les plus importants auxquels ont dû faire face les élèves et qui a constitué pour les jeunes une grande source de mécontentement est la manière dont les « mauvais » enseignants leur enseignent et les traitent. Les jeunes ont notamment fait mention d'enseignants en manque d'inspiration et ennuyeux, qui font preuve de sexisme et de racisme en classe, qui ont leurs élèves préférés, qui sont irrespectueux, qui jugent les autres et qui utilisent injustement leurs méthodes de discipline.

Exemples :

\$\$1YC2EE160B: Bad teachers. Facilitator: What's a bad teacher? \$\$1YC2EE160B: They're just really... Participant: Careless. Participant: They don't care. \$\$1YC2EE160B: Yeah, and some of them are really rude! Group agrees. Facilitator: Ok, so can you give me some examples? \$\$1YC1EE158B: Inappropriate language. \$\$1YC1EE158B: Like, some like, some, one of the teachers, Ms. W- called one of the kids a 'jackass'. \$\$1YC2EE160B: Like, the teachers will actually swear at you. \$\$1YC1EE159B: Well sometimes like, my Business teacher like, we're doing business and like, I didn't get something and I asked him like, why isn't this working and like, he insults us like, he kinda does it in like, a joking manner like, he goes like, 'Oh, you dummy!'. Facilitator: And so do you, do you take it as an insult or do you take it as a joke? \$\$1YC1EE159B: No, it's, well he doesn't really, he's not funny, I've never seen him smile (laughter), but yeah...I it makes me feel like, like I'm really like, stupid.

\$\$1YC2EE189F: They come miserable to class, just because of they're personal problems, and they put their anger on you. And I hate when teachers do that.

\$\$2YC2EE127B: I find that they don't know how to teach, they kind of forgot how to teach. Like I don't know, maybe they think that they're doing a good job, but I find that a lot of courses that I'm not paying attention at all, I'm just getting the homework, finishing it, and I'm like reading in class, because they don't keep my attention, not teaching anything, I don't learn stuff... \$\$2YC2EE128B: They expect you to learn from the textbook so they'll put a note up on the board and get you to do questions in your textbook and have it done tomorrow.

\$\$4YL2EE114D: I think teachers are a big part of making a good high school cause if you have teachers who really don't care and they're just there to do their job and get paid, it doesn't make it fun for the students and eventually they're going to think, why should I even bother, you know?

\$\$4YL1EE113D: I hate history. \$\$4YL2EE115D: Yea, I was just gonna say I personally hate history. \$\$4YL2EA111D: Me too, it's cause she talks for an hour and a half and we just sit there and sit there. Facilitator: So it's how she's teaching? \$\$4YL2EE115D: Yea, it's boring...nobody pays attention, we're just sitting there like. \$\$4YL1EE113D Cause you get so bored that you just sit there.

\$\$\$1YC2EE230B: *Some teachers like, no offence to all like, IB. It's just like they think like they're better than us cause they're like up there. And they treat us lower than them like they don't care cause they think that we're not going nowhere. And just like, okay you're IB but they might fail and drop down in life... \$\$\$1YC2EE229B: Ya, I find that sometimes teachers, like even in my Academic classes, they're really degrading to like Applied kids cause even like, some of my teachers who go on and say, oh ya my Applied class, they can't even do this, blah, blah, blah. And I'm like, that's really degrading because even, they might have like a learning disability or they just learn different, right. Like some people are like hands on learners and most teachers they teach by like, talking or visual stuff. And, if like, that's not your strength then obviously you are going to do very well. So, ya.*

\$\$\$4YC2EE137B. *Yes, my teachers kind of teach too fast. You need them to slow down a little bit because I have lots of trouble with math, and I find teachers just try to explain it too fast. They already know how it is so if you're doing a question, they do it up on the board and they just like 'do this, and this, and then this'.*

\$\$\$4YCEEB Participant: *Like a lot of teachers I find, they'll hear something bad about a student and look at them in their class, and they'll treat them from what they heard of them, and they'll favour students if they have better marks. I find that's not really fair.*

Les élèves des phases II et III ont également parlé du manque de soutien dans leur école et à quel point il était difficile pour eux de passer des cours théoriques aux cours appliqués, et ce, même s'ils risquaient d'échouer.

Exemples :

\$\$\$1YC2EE161B: *I don't think guidance is very helpful. \$\$\$1YC1EE158B: I don't even know who my guidance counsellor is. \$\$\$1YC2EE161B: I tried meeting my guidance counsellor for a course selection for Grade Ten and they're like, 'Oh come take an appointment or come after school', and sometimes it can be really hard because you have to get a ride because you live far away from here and then at lunch they're like, 'Oh, we need an appointment, there's like, ten people ahead of you', so you have to wait the entire time. \$\$\$1YC1EE157B: I always get pushed out when I'm talking to my guidance counsellor 'cuz I'm going to summer school and I always get pushed out like, I'm trying to talk to my guidance counsellor about this stuff and she always pushes me out because she has someone else waiting so I have to make like, twenty appointments.*

\$\$\$3YC1EE131A: *Like, when I switched I accidentally put Academic for some reason and now it's like, all Academic classes like, in Math class I failed like, a seven percent and I failed like, every class besides three, but I passed with a fifty and then I switched to Applied and I have, I pulling eighties now and it's really confusing and I don't know. Cuz like, Academic, it's like two different schools pretty much, like the Academic class and then you get the Applied classes and both of them are like, really, really different so I'm taking Math again now, but in Applied so I get the credit and I*

have like, and eighty in that class in which I used to have like, a seven percent so, I don't know. Well, I tried really hard in the Academic class, but then after I kinda gave up 'cuz it was pointless to end the semester with like, a seven I'm not even going to try.

\$\$\$2YLEEA Participant: There seems to be a lot of emphasis on – as soon as you leave grade eight you will be thrown into a world where you and you alone are responsible for everything. Then they went on to talk about option sheets and how a certain amount of courses have to be for this field, and a certain amount have to be for the other and stuff. In reality, the options are locked into place for you and you don't actually have any say on them whatsoever.

Les camarades et la pression des camarades. Comme nous l'avons indiqué tout au long du présent rapport, les pairs ont une très grande influence les uns sur les autres, et il appert que celle-ci s'accroît après la transition vers l'école secondaire. Cette situation peut s'avérer un obstacle ou un facteur de protection, voire les deux, lorsqu'un jeune fréquente simultanément des groupes de camarades différents, ce qui n'est pas rare.

Les jeunes des trois phases ont exprimé des préoccupations au sujet de la perte de leurs amis d'enfance, du défi que pose le fait de devoir nouer de nouvelles amitiés et de composer avec des contextes sociaux nouveaux, comme l'intimidation ou le fait de se tailler une place parmi les nouveaux groupes de camarades.

Exemples :

\$1YLEEC participant: this year she's um not making really good friends, people have um bullied her, she's dressed a little different, she's been called many words, you know. And that's what really worries me, I really don't want to be a target for someone and I don't want to be the one whose weak you know? In this school we're all friends, so it's gonna be difficult [in high school].

\$\$1YC1EE164C. Like in Elementary School, like a friend – you and a friend would get in an argument – it'd be over in like a day. Like, it started and stuff, cos you're in the classroom, you have to talk to each other and stuff. In High School it's different, like it'll last a long time. Usually ends up in like a physical, like confrontation, stuff like that.

\$\$1YC1EE193F: Some groups you can't be friends just cause they don't speak your language. \$\$1YC2EE189F: Or they don't accept you, you don't have much in common. \$\$1YC2EE188F: Yeah. Facilitator: And is that because of skin color or ethnicity? \$\$1YC2EE188F: Yeah, kind of. Like sometimes they say if you're white, or whatever, and you go into like a brown group. I mean they're nice kids, but if they can't, you know, if they can't speak to you. Or sometimes they just don't want to, you can't really get into them. And then they realize, they don't understand why other kids don't talk to them.

\$\$1YL2EE210H. Girls have so evil bullying and fighting. Evil bullying... the newest tool of evil, subtle, girl bullying, is Face book – Honesty box. \$\$1YL2EE205H. Oh my god. \$\$1YL2EE211H. Evil. Facilitator. What's Honesty Box? \$\$1YL2EE210H. Honesty Box is just like a place where you can just tell someone how you feel about them and they don't know who you are and it is so mean, and so evil, and people they get Honesty Box and it's almost like they're addicted to finding out what people really think of them. And all it causes is huge problems. \$\$1YL2EE211H. It causes drama.

\$\$4YL2EE102B: For people to stop picking on me... Some of the people, I don't know, nobody really talks to my face about things, but I hear some things. Like someone talking about me or something like that. Talking behind my back. Cause no one has the freaking guts to tell me to my face. So as soon as I find out, I want to do something about it, or I want the school to do something about it and nothing really happens. So I kind of want to do it myself, but I know that's not right to. It's kind of a little bit frustrating, but whatever.

\$\$4YL2EE115D: I think that if you want to fit in with popular people, you don't like not only have to be popular but they're all like, they're picky; like you gotta be pretty, like- \$\$4YL2EE112D Skinny. \$\$4YL2EE115D: Yea.

Les rumeurs au sujet du secondaire et la mauvaise réputation des écoles secondaires.

Les rumeurs au sujet du secondaire et la mauvaise réputation d'une école jouent un rôle de premier plan dans la création d'obstacles à la bonne transition. Les jeunes qui entendent leurs camarades ou leurs frères et sœurs plus âgés leur raconter des histoires au sujet du secondaire et qui croient ce qui leur est dit sur la mauvaise réputation d'une école secondaire, appréhendent leur entrée au secondaire. Les rumeurs en ce qui concerne d'autres élèves et les événements des années à venir peuvent continuer de les inquiéter et ainsi menacer leur sentiment de sécurité à l'école, même une fois qu'ils sont rendus en 9^e année.

Exemples :

Facilitator: So how do you think you and your friends will be treated next year? In high school? \$4YL2EE009F: Um, we'll feel left out of things and if we don't know the school well, people will say that, make fun of you and just treat you not like they should.

\$4YL2EE044E: Yea, 'cause a lot of grade twelve guys- \$4YL2EE049E: Are disgusting. \$4YL2EA045E: And they'll come up to me and say all this stuff and they- \$4YL2EE044E: Like, watch out for them.

Facilitator: So do you feel prepared then? Academically?... \$5YC2EE024A: I hear it's pretty hard. Like, you always do big projects and stuff.

\$\$1YL2EE179E: I think like, ok when you, like before you like, come to school, you're always going to hear stuff about the school, you're always going to hear good things, you're always going to hear bad things, but ... we're like, number one ranked at the police station for being called, and... \$\$1YL2EE179E: I'm not going to feel safe next

year... 'cuz there's so much bad people coming here. A few students agree. Facilitator: How do you know that bad people are coming here? \$\$1YL2EE179E: Because man, like, people that are kicked out of other schools - Participant: Yeah like, all the bad ones, all the bad ones, they all start coming here... There's this one guy, ok, there's this one guy here M- and there's another guy coming here and they're both bad so they'll just rob you for the sake of robbing you, they'll like, they will challenge you to a fight and they'll beat your face in for money and go, 'If I win, I get the money', they'll beat your face in and be like, 'I don't want the money'.

\$\$2YC2EE124B: I know my cousin used to come to this school, and like a couple years ago, and she told me that, cause I was a little nervous coming into high school, and she told me about stories when girls would come from C (ES), and they would come into grade nine, and some grade twelve guys would come and say that they have to do a test and that test would involve them sleeping with the guys so that they could become popular. And I found that really stupid, but I think that times have changed, like I don't know if they're true or not, but I found that was a little disturbing, and I was scared that that was going to happen to me. My cousin said that she didn't go through, like there was occasionally guys coming up to you and kind of feel you and stuff, but apart from that, like it was kind of okay. When you have a group of friends around you, it's fine, like have a couple of friends that will always help you, and it's fine, so.

\$\$\$4YC1EE135B. Well like, coming here for the first time I was worried, because you hear all the strange stuff when you're in elementary like get there and there's going to be initiation or something. There's going to be a million new people

La situation de famille et le statut socioéconomique précaire. Les jeunes ont parlé de la place qu'occupe leur famille dans la transition aux trois phases, bien que ce thème n'ait pas été central à la phase I, probablement parce qu'ils n'avaient pas encore effectué leur transition vers l'école secondaire. Aux phases II et III, toutefois, les jeunes ont parlé sans hésiter de certains obstacles auxquels ils se sont butés à la maison et comment ceux-ci ont influencé négativement leurs résultats scolaires. Ironiquement, des jeunes ont indiqué que les parents qui participaient de façon exagérée à la vie scolaire constituaient, tout comme ceux qui étaient incapables de fournir le soutien nécessaire, un obstacle à une transition réussie. Les jeunes ont illustré par des exemples la manière dont on les compare à leurs frères et sœurs et à quel point cela peut être nocif pour leur estime d'eux-mêmes. Ils ont aussi abordé le stress vécu dans la famille et la façon dont la pauvreté diminue leur capacité de réussir.

Exemples :

\$1YC2EE100I- I'm not that close with my parents. They don't know a lot...Like, what happens at school because I don't tell them a lot because they speak a different than me and I'm not that good in that language.

\$\$1YC1EE202G – they try choosing your subjects. That's not good. Facilitator-so do you mean when you were in elementary school and you had to choose your subjects.

\$\$1YC1EE202G - parents try to choose your classes for you... \$\$1YC1EE202G – they are trying to make you live the life they didn't live.

\$\$1YC2EE212I: Like you know I have like two brothers and sisters and two smaller ones so I'm right in the middle so when I want to do something my little sister says my god, you're such a big girl now, what are you doing? Like don't do that, you're in high school and treats me like, act mature and then when I go and want to do something like my big sister is like you're still a kid, you're in grade nine so act like, I actually never fit in my life with any group in my house so I'm always by myself kind of.

\$\$2YC2EE128B: But I find my sister is like a really over achiever, like she was cheerleader, and competitive dancer, and like eighty nine point nine average, like easily, only studies ten minutes for class, she'll like pass the test so easily and like done work, and she did like acting, modeling, she's a big overachiever. And I find because of that, my parents expect more of me and if I don't get a good grade, they say oh you can do what your sister's doing and it's like frustrating because your parents will assume that you'll do the same as your siblings. \$\$2YC2EE124B: I think when you have older people in your family, and its like you have an expectation, like you have to be as good as like you sister, brother, cousin, anybody that's above you. Like I know my cousin's becoming a doctor, my other one's got a masters, and every time I do something bad, my dad always like, oh you should try to be like your cousin, you're like studying so hard, and I'm like, okay. Like I have a different strategy then her, like it's not like every single person can like do well.

\$\$3YC1EE134A: I was thinking about actual food 'cuz if you don't have a good lunch, you can't concentrate if you're hungry.

\$\$\$1YC2EE227B: Like, well I'm, my parents are divorced, right, so it's kind of hard going back and forth from parent to parent each week and then it's also hard cause then when you're at one parent's house one parent will start criticizing about the other parent, and saying stuff that all that sort of stuff about them saying that oh they did this stuff in the past and stuff. And the other parent's doing the exact same thing. It does get frustrating after a while. Cause you don't know what the truth is and it's like, it's like, shut up. They just keep talking.

\$\$\$1YCEED Participant: I think like, sometimes family. Like, if the person I guess doesn't do as good as the family members think they can do and even though they try really hard, they can just like, give up cuz they think it's not worth it anymore.

\$\$\$1YL1EE233C. Okay, yes, it was kind of hard cos I moved around like three times last year, so like I had to find my way. Facilitator. Moved schools? \$\$\$1YL1EE233C. No switched houses, three times. So I had to find my way to school from my new house and it was kind of hard.

Les jeunes eux-mêmes. Les 596 jeunes qui ont participé à notre groupe de discussion ont donné un aperçu des obstacles qui les entourent à l'élémentaire, au secondaire et à la maison. Ils ont reconnu et abordé les risques associés aux obstacles et leurs conséquences sur leur transition. De la même manière (ou presque) qu'ils

avaient abordé les facteurs extérieurs, les jeunes participants des phases II et III se sont exprimés librement sur leur propre rôle et ont indiqué de quelles façons ils entravaient leur réussite et leur expérience de transition.

Exemples :

\$\$1YC1EE156B: Your own attitude to it, if you come to High School and you want to do well, it's more likely that you'll have a good transition then if you don't want to, if you're just not caring. \$\$1YC1EE157B: And if you don't want to be here then obviously you don't want to do something.

\$\$1YL1EE180E: In the beginning I was being kinda disruptive in class and then trying to get back on track after... they already have this attitude towards you that you gave to them so, it's hard... I think I kinda get myself in that position 'cuz I give up a good impression for the first two, first month or whatever, but I think usually I always fall off track, you know, but I think I kinda get myself in that situation.

\$\$1YL1EE180E: I feel like I'm keeping myself, my talent and my academics, I think I could push it to a further point but I think I'm just being lazy 'cuz I don't even focus on my friends too much, I know my friends will always be there, sometimes I don't even show my friends for a straight week, but my marks are still not boosting and I more than understand the work, I over stand it, you know? I can read the words and I understand it in a snap, I can understand it, but it's just that, I don't know where my knowledge, like I don't know where all this is going to 'cuz I assume it's in my work, but my marks are not as where there supposed to be, [it's at] sixty-five... everyone of my teachers said I should be getting eighties and over, you know? ...

\$\$\$1YL1EE232C. In grade nine math, Mr. S he didn't, I tried to get help and he still didn't help me... I think it's also me though. I like to blame it on him, but I think it's also my attitude, I could have done more but so could he, so we're both at fault, looking back on it now.

\$\$\$1YL2EE268E: Cause in grade nine, being in grade nine...teachers don't care if you didn't go to class. It was like an addiction... It was like you skip one period twice, and it was like oh my god, this is awesome. Why don't I do this all the time? Facilitator: So you skipped a lot last year? \$\$\$1YL2EE268E: Yeah in grade nine I skipped a lot.

\$\$\$2YL2EE273A. In grade nine I did nothing. I didn't participate in any extra-curricular activities because I just, you know, 'it's not my right'. You know. "The older kids will take care of it. They're all going to be involved in that". There was actually nothing that I did. Like you ask what I did in grade nine – nothing. In grade eight, it was like – I had a good six things going on, and in grade nine there was nothing, and then this year I'm kind of getting to do more things, and it's kind of hard getting back into doing things when you did nothing.

Éléments favorables à la transition

Les jeunes ont été très enclins à aborder les aspects de leur vie les ayant aidés dans leur transition. Aux trois phases, ils étaient impatients de parler des éléments qui ont favorisé leur transition et des effets de ces éléments de protection. Nous avons dégagé les six thèmes principaux qui ont contribué le plus à favoriser la transition des jeunes : 1) les stratégies de transition à l'école élémentaire ou intermédiaire; 2) les caractéristiques favorables de l'école secondaire telles que les activités de transition, les activités parascolaires, les programmes d'enseignement spécialisés et les bons enseignants; 3) le fait de connaître un élève plus âgé; 4) les amis; 5) les parents; 6) les jeunes eux-mêmes.

Les stratégies de transition à l'école élémentaire ou intermédiaire. L'une des stratégies de transition les plus simples et abordées le plus fréquemment par les élèves est l'intégration par les enseignants de 8^e année, de travaux de 9^e année dans le plan de cours de fin d'année. Les jeunes ont indiqué qu'ils trouvaient vraiment utile que les enseignants décrivent les travaux de 9^e année sans exagération et donnent des exemples de ce à quoi ils devaient s'attendre dans les classes et en matière de devoirs. Contrairement aux critiques qu'ont formulées les jeunes relativement aux obstacles, les stratégies favorables à la transition ne consistent pas simplement en des mises en garde ou en des avertissements au sujet de la prochaine année scolaire, mais se traduisent par des exemples précis et des occasions d'en faire l'expérience. Les jeunes ont parlé avec enthousiasme des enseignants qui ont commencé à utiliser le mot « examen » pour désigner les évaluations sommatives, qui connaissaient le genre de devoirs qui leur seraient donnés en 9^e année et qui les ont introduits au travail exigé à l'école secondaire dans un environnement où ils se sentaient à l'aise et où ils ne connaissaient pas encore les autres formes de stress liées à l'école secondaire.

Exemples :

\$1YCEEG Participant: I think the teachers help you the most and um they have the most experience with uh people going to high school because they've been doing it year after year and...they help you get ready...and another example is, um you have exams in high school and we just had an exam this morning which shows us how exams sort of work in high school.

\$\$2YC2FF079C : Il faudrait qu'ils parlent de l'autre expérience aussi parce que, là, on s'était basé sur ce qu'ils nous ont dit. Tu vas faire plein de devoir ; prépare-toi ; je te donne tout ça parce que je veux que tu sois prête à avoir plein de devoir.

\$\$1YC1EE200G: Well last year in grade eight they switched one subject and school is basically forty minutes of teaching you how to take notes in high school and all this stuff. I forgot what it's called. \$\$1YC2EE199G: It was learning skills. \$\$1YC1EE200G: yeah learning skills. \$\$1YC1EE197G: also some teachers taught you things that are

not made for grade eight but that you'll learn in grade nine so that helped too. Facilitator: anything else that teachers in grade eight did to help? \$1YC1EE198G: The workload. \$1YC1EE198G: end of the year gave us lots of homework and told us this is how it's going to be in high school.

\$\$5YC2EF071A. Our Grade eight teachers sort of helped us prepare like, our Grade Eight math teacher kind of like, made up a mock math exam for us to do. Like just for an example that showed us what it would be like.

\$\$\$4YC1EA131A Well at C(ES) my teachers started giving us, like instead of calling all the tests 'tests', she started calling them 'exams', and that kind of helped.

Les caractéristiques favorables de l'école secondaire. Les jeunes ont énuméré les caractéristiques de l'école qui ont facilité leur entrée au secondaire. Ils ont décrit des activités de transition précises organisées par leur école secondaire à la fin de leur 8^e année, pendant l'été avant leur entrée en 9^e année et au début de leur 9^e année. Ils ont abordé les avantages que présentaient la participation à des activités parascolaires organisées par leur école, les programmes et cours spécialisés et l'aide d'appoint offerte par leur école. Il n'est pas surprenant que les élèves nous aient parlé des nombreuses manières dont les bons enseignants les inspirent, les aident et rendent leur apprentissage amusant.

À la phase I, les élèves ont été en mesure d'indiquer seulement les stratégies et les activités de transition à l'élémentaire, comme ils n'avaient pas encore fait leur entrée à l'école secondaire. Aux phases II et III toutefois, les jeunes ont pu revenir sur le début de leur 9^e année et nous parler des activités qui leur avaient été offertes et qui les avaient aidés dans leur transition vers l'école secondaire. Ces activités consistaient en des présentations faites par les écoles secondaires dans les écoles élémentaires ou intermédiaires, en des barbecues estivaux, en des voyages de camping en 9^e année, en une journée d'accueil pour les nouveaux élèves en 9^e année et en une « période de grâce » accordée au début des cours par le personnel scolaire, compréhensifs du fait que le retard des élèves pouvait être attribuable à leur difficulté à s'orienter dans un bâtiment nouveau et beaucoup plus grand.

Exemples :

\$6YL2FF010B : Bien, moi, je trouve que comme... quand tu apprends en t'amusant, bien, tu apprends plus parce que, tu sais comme... bien, moi, je le sais que quand... mettons que je joue un jeu, bien, je vais me rappeler bien plus des règles que si je vais à l'école. Antimatrice : Oui, parce que ce n'est pas forcé. \$6YL2FF010B : Oui, c'est ça. Antimatrice : C'est ça, c'est amusant, \$6YL2FF009B. \$6YL2FF010B : Ce n'est pas stressant non plus.

\$\$1YC2EE160B: They also sent over a few students, I don't know who, but they actually did a presentation on what programs they offer here. Facilitator: So they went to your Elementary School? \$\$1YC2EE160B: A lot of the High Schools did, we had about maybe four or five presentations from all different High Schools. Facilitator: And

did you guys find that helpful? \$\$1YC2EE160B: Yeah it was actually interesting to see what schools, what some of the High Schools offer and stuff.

\$\$1YC2EE166C: Like other schools, what they did with the whole class, was like on Wednesday they went to Camp A- and they came back on Friday. So it was like, you went away with the whole Grade Nines so obviously you're going away with them you're going to get close to the guys.

\$\$2YL2FF129B : Comme \$\$2YL2FF128B dit, plus de sorties ou d'activités. Il y avait une sortie en septième année qui était pas mal le fun, c'était à propos de l'historique genre downtown O-. On est allé faire des recherches et on se promenait à différentes places. Il fallait qu'on trouve des choses et puis qu'on les prenne en notes pour cette classe. Ce sont des choses comme cela qui sont le fun.

\$\$\$4YL2EE143C: Yeah, there was a barbeque. \$\$\$4YL2EE140C: Yeah there was a barbeque. I thought that helped though, cause we were able to get our schedules and go to classes, so like on the first day we weren't like - \$\$\$4YL2EE139C: So it was kind of, we actually get a taste of it before like we're just like getting lost and like, where am I going, cause you didn't want to just like go up and ask some random person, just be like, do you know where this room is? \$\$\$4YL2EE143C: And in February, March, they have the day the grade eights to come. And so they get to see the school.

\$\$\$1YCEEA Participant: Yes, well...they tried to explain like what was going to be going on during the year, and then like in the afternoon they'd sort of have a BBQ out in the back field, and you were playing games and stuff. \$\$\$1YCEEA Participant: A lot of ice breakers. And then a lot of like, something where it was kind of like a talent thing. It would be like crazy – like people doing flips down the hill and some things like that. Sort of like, something that'd make everyone kind of laugh and have fun, so it's not like awkward. Cos it's the most awkward year of your life – grade nine pretty much.

\$\$\$2YC2EE276B. They wouldn't give us late slips for the first week if you were in grade nine.

Aux trois phases, et dans presque tous les groupes de discussion, les activités parascolaires ont été décrites par les jeunes, leurs parents et le personnel scolaire comme un moyen important de mettre en relation les élèves avec leur école et leurs camarades. Fait à noter, bien des élèves qui participaient à de telles activités à l'élémentaire étaient anxieux à l'idée de renouveler l'expérience une fois au secondaire. Le sentiment d'être « une goutte d'eau dans l'océan » a été accablant pour certains, et des jeunes nous ont indiqué qu'ils ne se sentaient « pas assez bons » ou que de telles activités étaient plus appropriées pour les élèves plus âgés.

Comme pour un bon nombre d'éléments favorables, les élèves de la phase I n'étaient pas encore en mesure de parler des effets des activités scolaires; les élèves de 9^e et de 10^e année ont toutefois pu le faire aux phases II et III. Nous avons compris que bien que des insécurités constituaient des obstacles pour certains élèves, ceux qui, de leur propre volonté ou par les encouragements des autres, se sont joints à des équipes ou ont participé à des activités après l'école, ont trouvé qu'il s'agissait d'un

excellent moyen de se faire des amis et de se tailler une place dans leur nouvelle école.

Exemples :

\$\$1YC1EE174D: it's like an athletic school and I like sports and stuff so I thought that if I'm not really good at academics, than I can become an athlete and stuff.

\$\$3YC1EE134A: You get to know the people a little bit better on the same team. \$\$3YCEEA Participant: And you become friends with your team mates and stuff.

\$\$\$1YC1EE231B: Well, I met a few friends from soccer and so then I just started hanging out with them and their friends. So, ya, just, they didn't like, make fun of me or anything. They accepted me, ya, it's pretty good.

\$\$\$1YCEED Participant: I think like, getting involved in like...the different councils or clubs helps. Cuz you meet people not only in your grade, but in older grades, who can kind of help you cuz they've been through it and they've, like they've already settled in.

\$\$\$5YCEEA: There is a thing called 'Natural Helpers' that I was in when I was in grade nine and when I went there, I didn't have any of my close friends with me, but I met lots of new people and lots of older students too, so I didn't feel so out of place. So just general clubs like that, that are open to anyone.

Les jeunes ont parlé abondamment des cours et des programmes spécialisés ainsi que de l'aide offerts dans leurs écoles. Le fait d'avoir eu l'occasion de bénéficier de l'aide et des programmes dont ils avaient besoin les a aidé à maintenir leur intérêt à l'école pour des cours qu'ils estimaient « ennuyeux », a contribué à la découverte de leurs talents et leur a fourni des outils pour réussir dans le présent et atteindre leurs buts dans l'avenir.

Exemples :

\$\$1YC1EE156B: Drama helped me care less about what other people think of me so I'm a bit happier, more carefree.

\$\$1YC1EE193F: I love my tutor. They make school fun with it. Facilitator: do you guys have peer tutors, or adult tutors? \$\$1YC2EE189F: We have like university [students], like they just finished- \$\$1YC1EE193F: Yeah, she's young. Facilitator: Okay, and do you think it makes a difference in terms of how helpful it is? \$\$1YC1EE193F: Hell, yes. \$\$1YC2EE188F: The ones that are close to our age cause they know- \$\$1YC2EE189F: Yeah, they explain it better. \$\$1YC1EE187F: I like when they use hands on experience stuff. Like use your hands to learn. \$\$1YC1EE193F: No, I like my tutor. She's very good. She's in university. \$\$1YC1EE193F: And they know every damn thing.

\$\$1YL2EE153A: Some of the After School Programs I guess, like 'Counting On You'- C.O.Y.- ...like they're good. Facilitator: What's C-O-Y-? \$\$1YL2EE153A: It's for like,

every subject if you have trouble, you go to it and there's teachers that help you get sorted or like, what you have trouble with you can say, 'Oh, I don't know how to do this', they teach you, they show you how to get better at it. \$\$1YL1EE152A: Basically like, doing your homework while being supervised by a teacher. Facilitator: And it's after school? \$\$1YL2EE153A: Yah, Tuesdays and Thursdays.

\$\$\$1YC2EE227B: I chose this school because of the cooking and stuff they have. Because my future career is cooking, right. So I'm, I've already got college set up for cooking. That's why I came here because they have a good cooking class and stuff here, so I'm just like I should try it out and I'm enjoying it, so. I picked something good.

\$\$\$2YCEEB Participant: I found that the music programme made me feel comfortable in the school. We had music in first semester last year.

\$\$\$4YC2EE134B: I'm in the French immersion programme, and I find all of my French immersion classes are so much better than any other class, because even if I'm not doing a good in the classes as I want to, I like going to them because everyone's who's in the French immersion, you basically have almost all your classes with them so you're more close to the people, and the teachers are so much more nicer, and they care so much more about your because you're with them every single semester, every single year. \$\$\$4YC2EE137B: And they make it fun.

L'un des obstacles qui ont suscité le plus de réactions parmi les jeunes est le fait que des enseignants se sont montrés irrespectueux, injustes et méchants. Heureusement, un bon nombre de ces jeunes ont aussi souligné les effets formidables qu'ont sur eux les bons enseignants – c'est-à-dire ceux qui sont respectueux, équitables et ouverts d'esprit et qui rendent l'apprentissage amusant et stimulant. À la différence de nombreux autres éléments favorables à la transition, l'importance des bons enseignants a été soulignée par les jeunes des trois phases. Bien que les élèves de la phase I n'avaient pas encore rencontré d'enseignants de l'école secondaire, ils ont souligné l'importance des bons enseignants dans leur éducation. Ce thème a été récurrent dans les phases II et III, où les élèves ont exprimé des propos semblables sur ce que constituent de « bons » enseignants.

Il est intéressant de voir que, bien que les élèves aient utilisé des mots tels que « amusants », « gentils », « dévoués », « enseignement diversifié » et « sympathiques » pour décrire leurs bons enseignants, ils considèrent que ceux qui rendent le travail trop facile ou qui ne donnent pas de devoirs ne sont pas de bons enseignants. Bien des élèves ont souligné que les enseignants de 8^e année dont la matière était « trop facile » ont en fait rendu la transition vers la 9^e année plus difficile. Les élèves ont été capables de faire la différence entre les enseignants équitables mais stricts et les enseignants qui, selon eux, infligeaient des punitions injustement. L'une des grandes différences repose dans leurs attentes. Les élèves ont vu d'un bon œil les enseignants qui avaient clairement établi les limites, qui faisaient preuve de flexibilité lorsque nécessaire et qui intégraient l'humour à leur enseignement.

Exemples :

\$1YCEEG Participant: You want people who are helpful and teachers who know how to like, teach in different ways. So good teachers...

\$3YLEEB Participant: it's also nice to like have like really cool teachers cause if you have really cool teachers that you can count on to like, like help you out with [personal] things but there's also yeah like they won't cop you, yeah like you don't wanna tell your parents cause those things are embarrassing so you don't wanna tell your parents but there's like your friends and teachers.

\$\$1YC1EE159B: Like, like, in Elementary school I didn't really like English or Language Arts as they called it, and then when I came to second semester here it became my favourite class because the teacher's just really nice and she marks us well and she makes class fun... She lets us go into our own little groups, she doesn't like, pick assigned groups she just like, 'Ok, here's your assignment, go like, work'.

\$\$1YC1EE157B: Yeah, a lot of my teachers...just want us to get the work done so...they'll allow us to listen to MP3's and ipods and all that, most of my teachers if we're getting our work done. \$1YC2EE160B: I've also noticed that the new teachers, like the new teachers that we're getting are like, a lot nice compared to the older ones.

\$\$1YC1FF117B: ...Nous devons être plus proche, comme un ami. On peut leur faire confiance et ils peuvent nous faire confiance. Notre prof... il était comme un ami. Tous les élèves soupaient avec lui... Et en plus, il faisait des blagues avec nous, on lui parlait. Et tous les élèves de sa classe avaient réussi... Il s'arrêtait toujours pour retourner en arrière pour aider les élèves. Et aussi, il nous parlait comment on pouvait s'améliorer.

\$\$1YC1EE159B: Well, my English teacher...she has her limits, she has her boundaries, but like, she also like, listens to people and gives them like, she listens really well and she gives people like, good suggestions.

\$\$1YC1EE158B: I think the teachers are probably the biggest in the transition 'cuz if they're really good and they're helpful it makes it a lot easier. \$1YC1EE158B: Telling you where other classes are, telling you rules, just letting you know about the school.

\$\$1YC2EE160B: And just be nice.... \$1YC1EE158B: And tell you about sports teams and things to do. \$1YC1EE159B: And like, if you get to know the teachers through like, extra-curricular activities that they host or like, extra help at lunch or something, then that's really good. Participant: Yeah, it helps a lot. \$1YC1EE159B: To get to know the teachers.

\$\$5YC1EE076B: Mrs. J- is really good like, she'd go out of her way to help. With anything. \$5YC1EE081B: Mr. M- is good. I have him first period. He's very nice. He'll do anything for you

\$\$\$1YL2EE234C: I find the French department teachers were really nice and they were willing to like get to know you beyond school and become your friends. Become

the same level as you instead of you looking at them as your teacher, you're looking at them as your friends so you can talk about problems and everything – not just for school but for you know. So I really like the French department teachers.... It's just like they talk to you, not just about work and school, they talk to you about what you – like say you're not going to be here for one day because you're at soccer or something, they'll ask how it was and if you scored or something, or if you score a goal they'll congratulate you. They're really just friendly toward you... You can talk to them and joke around with them, and they won't mind really. There's a limit of course, but they don't really mind so it's like you can pretty much do whatever you want. They'll interact with the whole class and everything instead of just sitting there and doing nothing.

\$\$\$5YC2EE126A: Like if there's a teacher you really like and they like you too, they want you to succeed, they help you. Like Miss P likes me and now I'm doing really good. I was having trouble the one time with an English assignment. I didn't know how to end it, and Miss P was trying to help me, and I thought that was really nice, because like I like English a lot, and I was just having the hardest time.

\$\$\$5YC2EE126A: In math like, when I first started the grade nine math I found it a bit difficult, and Mr. C would always be like – "I'm not trying to scare you about this but this is all you have to do" and he'd like show us little basic steps. Then he'd review.

Le fait de connaître un élève plus âgé. Les jeunes ont décrit en détail les nombreuses raisons expliquant pourquoi le fait de connaître un élève plus âgé a facilité leur transition. Pour bien des jeunes, il s'agissait d'un frère ou d'une sœur, et pour d'autres, d'un cousin ou d'un voisin plus âgé d'une année ou plus allant à la même école secondaire, ou même d'un adulte qu'ils connaissaient et en qui ils avaient confiance. À la phase I, les élèves de 8^e année qui avaient déjà un tel lien ont parlé de leur transition avec confiance, comme les préoccupations des autres ne les touchaient pas.

Exemples :

\$2YL1EE059A: I know some people there. Like, I know the guidance counsellor because I've played on his son's hockey team. So that's good because I think he has a good impression of me. Hopefully. And uh, he also taught my mom, so that's pretty good.

\$4YC1EE060G: well, my mom says I should go to X High School cause some of my cousins go there. And instead of having to find all these people to give me directions, my cousins will be there to say, "okay, that room's over there". I wanna actually go there too, it's just because of that reason. Instead of going to find all my stuff on my own, I can have my cousins help me.

Aux phases II et III, les élèves de 9^e et de 10^e année ont été capables de revenir sur leur premier semestre d'école et de nous faire part des avantages de connaître quelqu'un qui pouvait leur indiquer l'emplacement de leurs classes, les présenter à

d'autres élèves et leur fournir des conseils sur les enseignants et les cours, c'est-à-dire leur ouvrir la voie.

Exemples :

\$\$1YC1EE157B: Yeah, my Grade Twelve friends they, 'cuz they've been in the school for four years now so they helped me and they told me everything I need to know. Facilitator: So what kind of things did they help you with? \$\$1YC1EE157B: Like, where the classes are, they told me like, directions and everything and they told me like, what teachers are really good (laughter) and one's that they don't like, and they told me about the programs too.

\$\$1YL1EE182E: It was helpful 'cuz I have an older sister and she came here and she told me like, 'Oh yeah like, this is this' and she...she said, she's like, she told me that like, some teachers are easy, some teachers are hard... she kinda helped me like, she's like, 'Well, if you have like English and Math in different semesters that's really good for you, you can focus on one, you can focus on the other, so you're not clustered with too much work', like little things like that.

\$\$3YL1EE147B: My older brother cause I hang out with a lot of his friends all the time and in they're tell me like just like tell me about it, I wasn't really that worried and then they're like helping me with it and stuff... Like getting to know the school, like telling me where my locker was, tell me if my math teacher's good they're like oh, your math teacher is horrible, you don't want her, all this stuff, you don't want to do this to her, don't fall asleep in classes.

\$\$\$1YCEED Participant: It was easy for me cuz my brother went to this school and he's in Grade Twelve right now... It was easy for me cuz I met some of his friends and then I met some other people and then, yeah.

\$\$\$1YL2EE234C. I was happy in my transition, I was also confident because my sister was here in grade twelve and she was telling me all this stuff about teachers and who are the good ones, and who are the bad ones, so I kind of knew what to expect... And it helped a lot.

\$\$\$4YC1EA129A. My sister went here before too so she was telling me where to stay away from and stuff and that helped.

Les amis. Bien que le fait de déjà connaître quelqu'un à l'école secondaire semble offrir des éléments de protection au début de la transition, le fait pour les jeunes d'avoir des amis qui entrent à l'école secondaire en même temps qu'eux ou de se faire des amis rapidement une fois à l'école constitue des éléments favorables importants pendant tout le processus de transition. Les élèves à la phase I ont expliqué de quelles manières ils croyaient que leurs amis les aideraient dans leur transition.

Exemples :

\$1YCEEG Participant: the whole thing's really new to you and um so when your friends are like telling you they'll be there for and they'll keep in touch and stuff so it really kind of helps emotionally.

\$3YLEEB Participant: Friends. I think that's the thing if you choose good friends cause your parents aren't gonna be there. Your parents aren't going into high school with you so if you choose good strong friends you know that are durable and they're there for you then I think like that'll work. Sometimes you'll see something happening but nobody can say hey stop bugging my kid you have to deal with the situation so that that kid doesn't bug you

\$4YC1EE012C: I think if you have one good friend, that's good enough.

Quant aux élèves aux phases II et III, ils ont expliqué concrètement de quelles façons leurs amis les aidaient dans leur vie sociale, scolaire et personnelle et contribuaient ainsi à rendre leur expérience de transition positive.

Exemples :

\$\$1YC1EE168C: Like, everyone helps each other whenever they need it. Like some subjects like, other people are good at, so then your friends can help you if you're not strong in that subject.

\$\$1YC2EE215I: I think...you have like a few friends and not necessarily good friends because it's not like you can force something like that but if you had a few people to talk to like if you need help or even just with school work or something personal, like as long as you have someone to talk to.

\$\$3YL1EE147B: The year really depends on like, if you've got friends or not 'cause you're going to feel more comfortable if you have friends.

\$\$4YC1EE105C: My, most of my friends, they've been very, very, very supportive. They've been helping me with my work I've been having trouble with. And yeah, they've just been a very, very big part.

\$\$\$1YC2EE216A: I remember during grade nine, second semester I go to sit down, my pants they split on my leg in Science... and I'm like, I texted my cousin 'Get your ass to the washroom. Bring your stuff from fashion; you have to sew my pants.' ...

\$\$\$1YC2EE229B: Your friends really help you along with it cause if you're just coming here and you know absolutely no one, sure you can make new friends but you don't have that like, connection that you had through other years before, so it's kind of, it's harder.

\$\$\$3YC2EE254A: They're just there for you when you have problems. They're just there to talk things out and everything's cool. When you're making bad choices they'll tell you you're not going anywhere.

\$\$\$5YC2EE124A: I'd say definitely friends. Because they're with you in the high school so if you have supportive friends then it's going to be really easy for you.

Les parents. Bien que les jeunes n'aient pas abordé ce thème aussi fréquemment que celui des amis, ils ont néanmoins indiqué comment leurs parents les appuyaient et contribuaient à dissiper leur angoisse concernant l'école secondaire. Ils ont notamment indiqué que leurs parents les aidaient dans leur transition en les encourageant activement, en leur donnant un coup de pouce pour leurs devoirs et en leur rappelant les délais à respecter.

Exemples :

\$\$1YC2EE176D – well yeah, my mom makes sure that I do really well in terms of my grades and stuff. She's more harder on me in terms of my work... I am still not doing well in my classes, but she calls and makes sure that I'm in class and everything.

\$\$3YL1EE142B: Well my mom's a high school teacher so she told me about like kind of like the background stuff so it helped me a lot 'cause I thought math was going to horrible, really hard so I got scared.

\$\$4YL2EE114D My dad helps me out a lot too. He just makes sure I stay in line at school and do all my homework.

\$\$\$1YC2EE228B: Well, I guess the parents will always help you...cause after like I came to my school and my marks [dropped]. And I was really upset about that but my parents were like, you know, you just try your best and like whatever you get like, it doesn't matter, right. Like, as long as you've given, you put in your full effort, so I was kind of like encouraged. They kept encouraging me to do better. They were like, supporting me all the time so I guess I felt more comfortable.

\$\$\$5YC2EE126A: My mom...she had to study like really hard in school. She was like, stressing herself out and she just told me "don't stress out, just try your hardest and that's all that matters", and stuff. \$\$\$5YC2EE124A: Even if they try to be supportive and understanding, even if they can't really understand what you're going through. If they just try to, then it's really helpful.

Les jeunes eux-mêmes. Les jeunes des trois phases ont été incroyablement éloquentes sur le rôle qu'ils ont joué dans la réussite de leur transition. Ils ont dit avoir confiance en leur instinct et choisir leurs cours en fonction de leurs intérêts. **Et** Ils ont souligné l'importance d'adopter une attitude positive et d'avoir confiance en soi, de travailler pour améliorer ses résultats et de faire des efforts pour rencontrer de nouvelles personnes.

Exemples :

\$3YLEEB Participant: I took English because that's what I enjoy, I like writing. And I didn't want pressure in my first year, grade 9 to start off with a lot of homework and have a really negative attitude for the rest of high school so I just didn't want the pressure so I took English because I like to do it and that's what I'm really good at.

\$\$1YC1EE156B: Your own attitude to it, if you come to High School and you want to do well, it's more likely that you'll have a good transition then if you don't want to, if you're just not caring.

\$\$5YC2EF071A: Since last year, I've probably changed quite a bit. Just it's such a big step going to high school, you just kind of like, change with it. But I think its all good things. I have more friends, not just like a tight group. I have that plus a lot more. And, yes, and also like, mark wise I guess.

\$\$\$1YC2EE216A: I think I'm a lot less self-conscious and stuff. Like I came here in grade nine and I was having a weird fit to begin with. I was so scared about what everyone would think. I don't know why. I'd be just walking down the hall and I'd be like, holding on to a certain bag or wearing a certain headband, and if someone just looked at me I'd think 'Oh no, they don't like my headband, oh my god'. But things like that now, I'd be walking around and if someone said something I don't care. Because I met a lot of people who are close to me as friends. Not only I changed, but my best friends around me changed.

\$\$\$4YC1EE135B: when I came here I met a lot more friends and stuff and then, you know, I started being more inspired with the kind of stuff I do. Like I skateboard, I bike, and I play guitar and stuff, and when I was in grade eight I never really wanted anybody to know that. Now I go to the music room every day and I jam with people and that kind of stuff.

\$\$\$4YCEEB Participant: When I came here you know, I just kind of felt more motivated to start working harder. And now I've been spending more time picking my career options and stuff, and I plan to do something in the medical field or something you know. In grade eight I wouldn't have thought of that.

Suggestions des jeunes

Dans chacun de nos 79 groupes de discussion formés de jeunes, nous avons cherché à savoir ce dont ces derniers – et les futurs élèves – avaient besoin pour réussir leur transition. Nous voulions déterminer ce qui pourrait améliorer leur transition de l'élémentaire et leur expérience une fois au secondaire. Nous leur avons posé trois questions principales abordant le sujet sous des angles différents :

1. Qui vous a aidé à vous acclimater au secondaire et de quelle façon cette ou ces personnes y sont-elles parvenues?

2. Qu'est-ce qui améliorerait votre expérience du secondaire ou la rendrait plus réussie? Que peuvent faire les jeunes pour faciliter leur transition?
3. Quels conseils offririez-vous aux écoles, aux enseignants et aux parents pour préparer les enfants à entrer à l'école secondaire?

Notre analyse des réponses obtenues à ces questions et à d'autres questions nous a permis de dégager trois thèmes distincts : 1) des pratiques efficaces pour maintenir l'engagement des jeunes à l'école et pour la réussite de leur transition; 2) des conseils visant à repenser l'école en fonction de la réussite des élèves et de leur transition; 3) des conseils destinés aux écoles, aux parents et aux jeunes sur la façon de préparer ces derniers à l'école secondaire.

Comme pour les autres sujets de discussion, nos 596 jeunes participants ont exprimé leurs idées avec honnêteté, clarté et, souvent, avec humour. Pour que leurs suggestions soient présentées clairement, nous avons regroupé leurs réponses en catégories : suggestions destinées aux autres jeunes, suggestions destinées aux écoles et suggestions destinées aux parents.

Suggestions destinées aux autres jeunes

Les jeunes de l'ensemble de nos groupes de discussion étaient heureux de faire des suggestions aux plus jeunes élèves pour que leur transition soit facile et réussie. Leurs conseils étaient basés parfois sur ce qu'ils avaient fait et qui avait bien fonctionné pour eux, parfois sur leurs erreurs et ce qu'ils auraient fait, avec du recul. Ils ont parlé avec intégrité des conséquences de leurs actions et de la façon dont ils doivent aujourd'hui lutter en raison des comportements qu'ils ont adoptés pendant leur première année au secondaire. Les participants aux groupes de discussion étaient enthousiastes à l'idée de rassurer les jeunes en transition, de leur faire des suggestions en lien avec leur vie sociale, leurs habitudes de travail et les activités parascolaires et de leur fournir des conseils sur leurs comportements.

Ne pas avoir peur. Les jeunes de 9^e et de 10^e année (phases II et III) se sont empressés de rassurer les élèves de 8^e année sur le fait que l'école secondaire n'est pas aussi effrayante que ce que leur ont dit les enseignants de l'école élémentaire et des camarades plus âgés. Pour reprendre ce qui a été dit dans la partie sur les obstacles, les jeunes ont vraiment senti que les enseignants de l'élémentaire avaient exagéré les différences entre l'école élémentaire et l'école secondaire et les avaient effrayés inutilement.

Exemples :

\$\$1YC2EE169C: It's not as bad as you think it is. Don't think it's really scary cos the first day you'll be like, really into it and you'll be excited and want good marks.

\$\$2YC2FF079C : Peut-être être ouvert à ce qui va arriver ? Parce que chaque génération a une différente approche à une chose. Il y en a qui sont plus matures que d'autres générations ; donc cela dépend d'eux autres. Il faut qu'ils soient prêts à voir comme... il y a du grand monde et tu n'es pas comme à l'élémentaire ; tu es habitué que tout le monde est pareil. Bien, là, une fois que tu viens ici, il y du monde vraiment différent et il faut que tu les acceptes.

\$\$5YC1EE067A: Don't be afraid of like, the other students. Just because he's from Grade Twelve or something, don't be like afraid if you have to find your class or something it's like 'Yo, where's - ?'; they've all been where you are.

\$\$\$3YLEEB Participant: I'd just tell them "don't listen to what your teacher says cos in grade eight my teacher told us... that high school would be so bad so I took that into consideration, that's why I was, "Oh man, high school's going to be so scary" and everything. And it was like "Hell, no". it wasn't like what she said. She was more strict than some of the high school teachers are.

\$\$\$4YC1EA129A: I just felt like telling all the grade nines 'don't worry, next year will be better'.

Rester soi-même. L'un des messages les plus instructifs que veulent transmettre les jeunes est qu'il faut « rester soi-même ». Bien des jeunes ont souligné qu'ils se sentaient contraints d'agir d'une certaine manière à l'école élémentaire, mais que cette contrainte s'était relâchée après leur entrée au secondaire. Ils ont encouragé les jeunes en transition à ne pas se prendre pour d'autres et à se présenter tels qu'ils sont.

Exemples :

\$1YL2EE081H: Be who you want to be. Don't let other people influence you.
\$1YL1EE083H: Don't change the way you are because other people like the way that you're trying to become.

\$2YC2FF079C : Il faut qu'ils essaient de ne pas trop se croire pour une autre personne. ... Il arrive une petite affaire et c'est comme la fin du monde. Il faudrait qu'ils soient sûrs d'eux-mêmes ; pas comme avoir besoin d'être quelqu'un d'autre.

\$\$1YL2EE209H. And it's better to be yourself and not maybe be accepted by everyone, than to get so wrapped up in trying to be accepted and then like forget really who you are and be like "Who am I today? Am I wearing yellow today or did I wear that yesterday? Is yellow too loud?" that sort of thing. Just be yourself.

\$\$4YL2EE089A: When you come to school just be yourself. Don't be something you're not just because you're in the school.

\$\$5YC1EE067A: Don't like worry, be yourself and stuff.

\$\$5YC2EE074A: I'd say just like, be yourself... Like, don't try to act like, to enter into another group or something. Like, find friends that are like you.

\$\$\$3YC2EE254A: Talking about not falling into what other people do. Like don't follow other people, cos it's so really stupid.

\$\$\$3YC2EA253A: Be yourself, and don't be a follower, be a leader. You know? Don't go for peer pressure, don't go for this or that thing.

Faire des choix intelligents. En plus d'encourager les élèves à rester eux-mêmes, les participants des phases II et III ont invité les nouveaux élèves à faire des choix éclairés à leur entrée à l'école secondaire. Ils ont souligné que les nouveaux élèves ne devraient pas faire de « scènes », « parler mal » ou juger les autres. Ils devraient éviter de consommer de l'alcool ou des drogues, faire une bonne première impression et ne pas sécher de cours ou être en retard en classe. Sur les plans social et scolaire, les participants conseillent aux nouveaux élèves de faire les meilleurs choix.

Exemples :

\$\$1YC1EE193F: Don't talk garbage. \$\$1YC2EE188F: ... don't make rumours.

\$\$1YC2EE188F: Don't go in the wrong groups.

\$\$3YL2EE146B: Don't put people down, like don't put them down in any way and make sure they know like, not to be like someone else...

\$\$3YC2EF136A: So like.. don't judge, like, don't judge people just 'cuz.

\$\$5YC2EE075A. Just like, don't be late for class all the time.

\$\$\$1YC1EE231B: Basically when you're going into grade nine or like, throughout the years of high school, basically you'll do well if you stay away from the bad stuff and if you study. That's pretty much the most important thing. Facilitator: Okay, so what's the bad stuff? \$\$\$1YC1EE231B: Like, you know, drugs, drinking and... ya, that's basically it.

\$\$\$1YC1EE231B: I'd probably say that you should use your head and don't, don't get into anything stupid. Don't make friends with people that do stupid stuff, and so, pick your friends carefully. Study and just be confident that you're going to do well.

\$\$\$1YC2EE230B: I would tell them like, don't choose Academic so that you look smart. If you're not going to do good, choose something else. And don't choose Applied

because you think you're not going to succeed, choose Academic and work your way up.

\$\$\$1YC2EE216A: You want to be known for good reasons. You don't want it to be like "Oh there's the kid who's hot". Or you don't want to be known for "Oh there's that kid who got in a fight with that kid". Just stuff like that. Like really stupid stuff, like even though you know it shouldn't matter, it does.

\$\$\$2YCEEB participant: I think that when the grade nine's come, they should stay down a little. Like not make a huge scene, like I said before, if you make a huge scene the teachers may not take you seriously, and if you screw up or joke around in the first year, the teachers are going to think you're always like that. Even if you change, they won't take you seriously.

\$\$\$3YC2EE248A: You should watch who you hang out with, and if someone tries to pick a fight and you know you didn't do nothing, just ignore them or talk to [a teacher] or something. \$\$\$3YC1EE247A. Stay out of the drama.

\$\$\$4YC1EA131A: The thing I'd mostly tell a kid coming into high school is no matter how much you want to do it, don't skip. It only kills you in the end. Like I failed math because I skipped so much.

Adopter la bonne attitude. Les jeunes ont souligné l'importance de se respecter et de faire des choix intelligents, mais aussi d'avoir une bonne attitude. Le fait d'adopter une attitude positive était perçu, pour les participants aux trois phases, comme un élément nécessaire à une transition réussie.

Exemples :

\$1YL2EE085H: They should be confident - self-confident and strong.

\$\$\$1YL2EE210H: Don't be afraid to express yourself...

\$1Y2FF036C : Comment c'est, être responsable de moi-même, parce que mon casier, c'est n'importe quoi.

\$\$\$1YC1EE187F: Don't care about what people say about you. \$\$\$1YC2EE188F: And don't take what the teachers do to you personally.

\$\$\$5YC2EE078B: Don't be shy.

\$\$\$1YC2EE222A: Just be open to change.

\$\$\$1YCEEA Participant: Trust yourself.

\$\$\$1YCEEA Participant: Always put yourself out there. Like I'm the kind of person, like I don't really regret things, but one thing I didn't do in grade nine was put myself out there. I was like so shy and stuff.

\$\$\$2YCEEB Participant: Have a positive attitude and have an open mind.

\$\$\$2YCEEB Participant: You have to be more self-disciplined and responsible. ... It's really different. The teacher will give you homework or an assignment and he'll not remind you when it's due... You have to be self-disciplined to be on top of your work if you want to do good.

\$\$\$3YC2EE248A: You have to be motivated. \$\$\$3YC2EE254A: Self respect. If you don't respect yourself, no-ones going to, you know. And then you're not going to want to branch out.

\$\$\$4YC2EA130A: I would say grade nine sometimes, the grade eights come into high school really cocky. They think they 'all that'. \$\$\$4YC1EA129A. Don't be shy either.

Faire ses travaux et demander de l'aide. Aux phases II et III, les élèves étaient tout à fait conscients de l'importance de rester à jour dans leurs travaux et d'aller chercher de l'aide au besoin, que ce soit en 8^e année ou une fois au secondaire. Ils ont encouragé les élèves à faire leurs travaux, à étudier pour leurs cours et à demander de l'aide s'ils en ressentent le besoin.

Exemples :

\$\$\$1YL2EE179E: I think the best advice you can get for going to school is go to class, do your work and, yeah.

\$\$\$1YC2FF118B: Être prêt pour le secondaire, comme, savoir que ça va être plus difficile et tu dois te préparer pour savoir que ça va être plus... que ça va être différent.

\$\$\$3YL1EE140B: You do your work, you'll be fine

\$\$\$3YC2EF136A: If you weren't a person to study in grade school like, you should try it in high school 'cuz it actually does help if you study.

\$\$\$4YL1EE090A: You've got to be ready to do the homework.

\$\$\$1YCEED Participant: Really like, focus because you're at school to learn and really like, if you're not doing that then what's the point of going?

\$\$\$1YL1EE235C: If they're really not liking it, they can go to the guidance counsellor. You can go there and just talk and try to come up with some things.

\$\$\$2YCEEB Participant: Not to mess around in grade eight cos you really don't care about your math tests. Like you get an 'R' on it you're just 'okay', and then you don't realize you really need that stuff for the next year.

\$\$\$3YC2EE248A: Work hard. You think it's going to go away, but it's always going to come to bite you when you don't have that credit and you need that.

\$\$\$4YC1EE135B: One thing I would say to someone who's transitioning, is to do your best before you come to high school, to get good grades, because if you fall behind in grade eight but you still pass, you're going to fall way behind in grade nine. Then you're trying to catch up. Like they start off from where grade eight ended, so if you're not at that point where grade eight ended then you're probably behind and you going to be called one of the dumb kids where you're separated. And then eventually you develop differently. You know I find, like some kids feel degraded and they're not one of the smart kids of the school. And they eventually try doing dumb stuff, and then it leads to that.

Participer à des activités et se faire des amis. Parmi les suggestions destinées aux autres jeunes, l'un des thèmes qui sont ressortis le plus souvent pendant les discussions est l'importance d'avoir des amis. Les jeunes aux phases II et III ont mentionné que le fait de s'inscrire à des clubs et à des équipes peut faciliter les nouvelles amitiés et qu'il fallait rester ouvert aux nouvelles personnes et expériences, car elles font partie intégrante d'une transition réussie.

Exemples :

\$\$1YL1EE204H. Join some clubs, make friends if you're new.

\$\$1YC1EE164C. I'd say, like find a best friend. Like, you don't have to find a group of people or whatever. Just find one good friend you can stay with and then you know, get more as you go along.

\$\$1YC1EE159B: Also like, when its like, the end of grade eight, when you're transferring out of your elementary school to your high school and you're leaving a lot of friends behind, it's like, important to like, hang out with your old friends like, for awhile before going into High School, but it's more important to like, look ahead into high school and start meeting new people, instead of like, looking back and missing new, uh, old friends.

\$\$4YL2EA111D: I would say involve yourself, like get yourself involved. Like know your teachers, join a team, a committee or whatever.

\$\$4YC2FA100A : Je dirais comment faire pour les devoirs parce que tu es tout seul comme... tu peux en avoir comme plusieurs de finis dans plusieurs classes.

\$\$5YC1EE079B: Get involved with things, like sports teams. That's how I like, met lots of people.

\$\$\$1YCEEA Participant: If you see someone you like but you know they're not the most popular ones, maybe a little bit weird, I think you should always say 'yes' if you have a chance to know someone.

\$\$\$1YL1EE233C. Get more involved. Like what I see is that if people don't get involved in this school, they don't participate in anything, but if they participate in everything then they meet more people and they get more friends.

\$\$\$2YCEEB Participant: I think getting involved in different activities – like programmes or clubs, or sports teams, and stuff is really good, cos you can ask the older people on the teams and you can watch things they do, so you have other people to help you.

\$\$\$2YCEEB participant: To get involved because once you get out of high school, you don't really have all opportunities, and also resumes and stuff when you're applying for university. My brother has just realized how much better it is if you got involved in school sports teams. You actually have it all filled, but if you don't get involved in things, then everything's blank, and the university would say "why would I want them if they don't get involved?".

\$\$\$3YC2EE251A. Get involved with your school, like joining sports or something.

Suggestions destinées aux écoles

La transition. En discutant des aspects qui contribueraient à améliorer l'expérience de leur transition, les élèves ont proposé des activités aux paliers élémentaire et secondaire. Ils ont parlé des avantages d'amener les élèves de 8^e année dans des écoles secondaires pour qu'ils prennent connaissance des lieux, d'observer une classe de 9^e année et d'organiser des présentations pendant lesquelles des élèves de 9^e année leur diraient à quoi s'attendre. Bien qu'un bon nombre d'élèves aient eu l'occasion de visiter leur école secondaire avant de commencer la 9^e année, dans la plupart des cas, ces visites avaient eu lieu le soir, alors qu'il n'y avait pas de cours. Les suggestions des jeunes portaient en particulier sur des moyens d'offrir aux élèves en transition l'occasion de constater par eux-mêmes ce à quoi ressemble une journée à l'école secondaire.

Exemples :

\$2YL1EE059A - We could go through like, maybe a day of class or something...

\$2YL2EE056A - As group of grade 8s or whatever, we'll be assigned to a grade 9 class...

\$2YL2EE058A - There's like, so that like, you could go with them to their classes and get to meet teachers and you get to see how they teach.

\$\$\$1YL2EE181E: I would have, I would bring like, a whole bunch of Grade Eights from different schools, like all over, and so like, see how we have an auditorium, we'd have Grade Nines and stuff and like, you would just have like, a big discussion like we're having now, but with like, more people and then like, see like, what views they have on High School and just tell them, 'No, it's not going to be like that', stuff like that.

\$\$\$4YL2EE141C: I think it would've been cool if we all like came as a class to shadow a class maybe, like follow them around to see what it's actually like. Instead of following just one person. So you would have been with your friends to see what the school is like.

D'autres suggestions étaient destinées aux enseignants des écoles élémentaires. Les élèves ont exprimé leur frustration envers les enseignants qui ont exagéré la différence entre les écoles élémentaire et secondaire. Un bon nombre de jeunes ont senti que leurs enseignants les avaient effrayés inutilement et leur avaient dressé un portrait irréaliste du secondaire : des enseignants indifférents, des règles strictes et une augmentation importante de la charge et de la difficulté des travaux. Les groupes de discussion ont fait une suggestion importante qui permettrait de changer cette situation.

Exemples :

\$2YL2EE056A: Tell them the truth. \$2YL1EE059A: Yeah. Don't lie to them

\$\$\$1YC2EE227B: Don't scare them.

\$\$\$2YLEEA Participant: Don't give the kids an anxiety attack – they'll get through it fine.

\$\$\$1YC2EE227B: Tell them the positive stuff about high school, so they don't think so negative about high school.

\$\$\$4YL2EE141C: You have to encourage them more and just - \$\$\$4YL2EE139C: Not try to scare them. \$\$\$4YL2EE138C: Yeah not try to scare them. Like tell them what's actually going to happen; not like, you're gonna get so much homework, you're gonna freak out, you're not gonna have any time for your friends. They make it so complicated, but it really isn't.

Bien que les élèves éprouvent du ressentiment envers les enseignants à l'élémentaire qui les ont fait craindre l'école secondaire, ils ont aussi reconnu qu'il y avait une différence entre les travaux de 8^e année et ceux de 9^e année. Ils veulent que leurs enseignants leur parlent de cette différence de manière réaliste et les y préparent. Ils ont demandé à ce que soit intégrée de la matière de 9^e année à la fin de la 8^e année, ce qui donnerait aux élèves l'occasion de constater par eux-mêmes la charge de travail propre au secondaire.

Exemples :

\$\$\$1YL1EE180E: Give a student Grade Nine work. In Elementary School, just give them Grade Nine work.

\$\$4YL2EE115D: If I was a principal, I would get my grade eight teachers to like towards the end of the year to just pretend that they're high school teachers for a couple of days and teach them like a high school teacher would and get the kids used to it. \$\$4YL1EE113: In grade seven and eight we had exams but they wouldn't bring your mark down, it would only go up.

\$\$5YC2EF071A: Our Grade eight teachers sort of helped us prepare like, our Grade Eight math teacher kind of like, made up a mock math exam for us to do. Like just for an example that showed us what it would be like.

\$\$\$1YC2EE230B: Prepare the kids, that's all. Make them know what to look forward to. \$\$\$1YC2EE229B: Ya, like just help them to understand what's coming and that, just like say, oh it's not going to be like as easy as grade seven and eight. It's going to be a bit harder. But like don't forget, it's not going to be like university hard.

Les élèves de la phase I ont été en mesure d'envisager l'avenir et de faire des suggestions sur ce que les enseignants au secondaire pourraient faire pour que leur transition soit réussie et moins stressante. L'une des préoccupations omniprésentes au sein des groupes de discussion était la peur de se perdre dans un bâtiment nouveau et beaucoup plus grand et la peur de ne pas connaître les attentes à leur égard. Cette dernière inquiétude a également été mentionnée par les élèves des phases II et III. Bien que ces deux inquiétudes se dissipent généralement dans les premières semaines d'école, elles sont néanmoins au premier plan dans leur esprit et contribuent à leur anxiété relative à la transition.

Exemples :

\$1Y2EE002A: Help us not get lost.

\$4YL1EA035D: Show us where everything is.

\$4YC1EE061G: kind of give them, maybe for the first week, give them a chance.

\$4YC1EE061G: or just until you start getting used to it. \$4YC1EE063G: maybe a month.

\$\$1YC1EE158B: I think the teachers are probably the biggest in the transition 'cuz if they're really good and they're helpful it makes it a lot easier....Telling you where other classes are, telling you rules, just letting you know about the school.

\$\$\$4YC1EA131A: Well the grade nine teachers, they could have for the first few days, just explain what you're going to be doing throughout the whole course and stuff, instead of just giving out work.

Dans les phases I et II, les jeunes ont parlé de l'importance des activités de transition destinées à les aider à se faire des amis.

Exemples :

\$1YCEEJ Participant: So I'd kind of like it if I mean it was mandatory to do one extra-curricular activity. Even though some people wouldn't like that. But not necessarily like it wouldn't have to be like a sport... Yeah. Kind of like any kind of club. I would like that because you'd have to do it, so because everyone has to do it, it wouldn't be as awkward. So it's kind of, that would sort of be easier if there was that one mandatory club. Even if it was just for your first year.

\$5YC2EE024A: Keep people from the same schools together. Like homeroom, like one or two classes throughout the year... \$5YC2EE018A: Maybe having like, one or two people from this school in each one of your classes, like a different person. \$5YC2EE025A: Yea. \$5YC2EE018A: That way, you still meet other people, but they still can know your face, like kind of rely on? \$5YC2EE019A: Yea, you're more comfortable.

\$\$1YC2EE213I: I wish we'd had a camping trip. Facilitator: Ok. \$\$1YC2EE213I: In the beginning of the year so like that we could squish all the grade nines together. Not like squish them but get to know everyone cause we're going to do the grad thing right, we might as well get used to each other and- Facilitator: So a grade nine camping trip? \$\$1YC2EE213I: Yea, cause I know my friend told me about in another school they had a camping trip and it was really fun. Facilitator: Ok, and when do you think ideally this trip would take place? \$\$1YC2EE213I: Within the first three months or two months... that would be good... \$\$1YC2EE212I: Yea, so that way when you're going to school you're not like a complete stranger 'cause you know people.

\$\$5YC1EE080B: A day at school where everyone gets to know each other. Yes. Something like that.

Comportement des enseignants du secondaire. L'un des sujets abordés le plus fréquemment parmi les 79 groupes de discussion était l'influence et le comportement des enseignants. Les jeunes des trois phases ont parlé de façon claire et à maintes reprises des qualités des bons enseignants et de la façon dont les enseignants peuvent susciter davantage l'intérêt des élèves en classe et entre les murs de l'école. Leurs suggestions correspondent aux obstacles et aux éléments favorables à la transition qui ont été abordés plus haut dans le présent rapport. Les élèves conseillent vivement aux enseignants d'éliminer leurs comportements problématiques tels que le sexisme ou le favoritisme, ou le fait de passer trop vite sur la matière ou d'être méchant.

Exemples :

\$1YCEE0D Participant: Teachers shouldn't be sexist.

\$1YCEE0G Participant: Take your time to teach the students 'cause they might not get it.

\$\$1YCEEF Participant: Act nicer, treat everybody the same.

\$\$1YL2EE154A: Don't judge someone just as soon as you meet them like, get to know them properly. \$\$1YL1EE150A: Yah some teachers, they make an early judgment and they treat you that way for the rest of the year. \$\$1YL1EE152A: By your appearance mostly...

\$\$1YC1EE187F: Like say when we ask for teachers help for a question. And most of the time they just do it for you and you don't know what they're doing. And so like doing that, maybe sit down and relax, like help them understand step by step. \$\$1YC2EE188F: Yeah, and not get rushed. \$\$1YC2EE191F: Teachers want to move onto the next subject because they have to like get all the subjects, so they're rushing and stuff, but it's not like their fault because the board of education is telling them that they need to go through all these subjects in one semester. So if they had all the time to teach all the subjects.

\$\$\$1YC1EE226B: ... sometimes, I know like kids in my class, they need attention but teachers don't give it to them because they don't think they deserve it.

\$\$\$2YCEEB Participant: ... the teachers should get to know all the students and not favour anybody, because if kids are afraid in elementary school, they're going to be afraid for the rest of their lives. They think that as they get to high school people are still going to pick on them and that it's going to get worse as they get older. So teachers should talk to their kids more and not favour people.

\$\$\$4YC2EE137B. Ask them to slow down and ask the students how they're doing on it. Make sure everyone's caught up.

\$\$\$5YC2EE124A: And I think the teachers that don't like a student, they shouldn't be hard on them. They should like encourage them more and try to like the student. Even if they don't like the student, they should be more encouraging, instead of like always down and criticizing the students.

\$\$\$5YCEEA Participant: Get the teachers to talk about being nicer to student cos I think that's the biggest issue; just the teachers being nicer.

Les jeunes veulent que les enseignants soient plus compréhensifs, les écoutent, les aident et les respectent.

Exemples :

\$4YL1EA035D: Try talking to them.

\$4YL1EA037D: Cheering them up.

\$5YL1EE026B: They could make the lessons more fun. \$5YL1EE026B: They could give us more respect. \$5YL2EE030B: And trust us more. \$5YL1EE026B: And listen what we have to say... \$5YL1EE026B: And don't look down on us.

\$4YL2EA004A: Help with your needs. \$4YL1EE005A: Understanding. \$4YL2EE007A: Give you respect.

\$\$1YC2EE160B: And just be nice. \$\$1YC1EE158B: And tell you about sports teams and things to do.

\$\$3YC1EE137A: They gotta be more understanding and they gotta know where you're coming from.

\$\$5YC1EE083B. Like listen to me.

\$\$\$2YCEEB Participant: Just talk to them more and listen. Like ask them questions about how they're feeling with bullying, if things are okay...

À la phase III, les élèves ont remarqué que le fait d'être vus, entendus et compris augmentait les probabilités qu'ils établissent des liens avec les enseignants et, conséquemment, que leurs cours les interpellent.

Exemples :

\$\$\$2YCEEB Participant: I think adults and teachers should pay attention to their students. It's hard for one teacher to pay attention to everyone, like it's really difficult, but I find student work better if they feel that someone cares about them.

\$\$\$1YL2EE267E: Um I think like to help kids like stay in class and actually do well I think you should get to know them. And then see like what they need help with and what issues they have and then like and then like talk with them about it. And like, just to get to know people, that's probably like the best thing you can do.

\$\$\$1YCEED Participant: Maybe go a bit beyond being a teacher and start being a friend. It's easier to learn when you have someone you have sort of a relationship with instead of just someone standing up there talking.

\$\$\$1YC2EE216A: Like help to make them come out of their shells. Be more professional about it. Like talk to them, like ask them what they're interested in, give them options, and even the kids who aren't into very many things at all, they should say 'Well have you tried this?' That always helps them open up. \$\$\$1YC2EE221A: Make them feel at home. Like talk to the kids and don't ignore them. \$\$\$1YC2EE216A: Like we're here for six hours a day, a quarter of our day, five days a week mostly, like more than half of the year. We only get two months off and stuff. We have so much time here we should feel comfortable coming. You don't want to go to a school and have teachers who don't treat you...well. Like, it's supposed to be like a second home for you.

Pédagogie des enseignants du secondaire. Dans les trois phases, les jeunes en avaient long à dire sur la manière dont les enseignants leur transmettent des connaissances. Leurs opinions sur ce que constituent un enseignement efficace et un

enseignement inefficace étaient claires, et ils ont formulé des suggestions perspicaces sur la façon dont les enseignants pourraient améliorer leurs interactions avec eux en classe. Leurs suggestions ont été divisées en deux catégories principales, dont la première est l'importance de se doter de stratégies d'enseignements personnalisés.

Exemples :

\$\$1YC1EE193F: Taking time to understand the students, and understand their weaknesses and know what they need to do to improve cause like they just say all these things, but they need to know exactly what you need to do.

\$\$1YC2EE160B: I do like when they test us, they review what's going to be on the test like, word for word and they let me have cheat sheets on it. Facilitator: So what does that mean, they let you have a cheat sheet? \$\$1YC2EE160B: I'll write out stuff that I think's gonna be on the test and then the teacher will read it over and sign it, they keep it until the test and then when I have the test they give it to me. Facilitator: To use during the test? \$\$1YC2EE160B: Yeah. \$\$1YC1EE159B: For the way the teachers test me, they like, they summarize the units really well and on the test like, sometimes you would have, you would have something that you learned maybe like, two weeks ago or something, but that's ok since like, you can't really complain because you have to learn it and you already learned it so, yeah.

\$\$1YC2EE213I: They should cater to like different learning styles. Like this year we should test our learning styles right? And maybe put them in a class, like that, kinds of like that.

\$\$2YCEEA Participant: Taking time to understand the students, and understand their weaknesses and know what they need to do to improve cause like they just say all these things, but they need to know exactly what you need to do.

\$\$2YC1EE126B: Make the school better. Make a medium curriculum. Cause there's applied, there's extremely easy, and it's a joke, and academic is extremely hard. So there should be something in the middle.

\$\$4YL2EE114D: I think they should maybe ask what time of learners we are at the beginning of the semester: \$\$4YL2EE115D: So they know what kind of learners we are.

\$\$5YC1EE070A: Work around our needs better. Try and focus more on how we learn and then, like work with us individually if that's possible. \$\$5YC2EE073A: Try and find a way that we can learn and then keep going down that path.

\$\$\$1YC2EE215I: Well, I find that like younger teachers, since they are less experienced, like they do make mistakes, which makes it interesting but they tend to ask you more like are you ok with this work, like is it too hard? They like really care about how you're doing because they're effecting your life and like how you do in their class is going to effect what happens to you later in life so they take it more seriously...

\$\$\$1YLEEE Participant: I don't know if it makes sense, but I think if you better, like we were taught based on what type of learner we are, and like our talents and stuff. Because I'm a visual learner and I learn by like seeing things, like thinking and discussing things and I think we, everybody learns in a different way, but I think we should be taught based on how we learn.

\$\$\$4YC2EE134B. Most teachers are going to be like "I went to teacher's college, I know how to be a teacher". They kind of have that attitude when students try to give them their opinions. \$\$\$4YC1EE135B. Well teachers always have a high opinion of themselves, like she pretty much just said, 'I'm the one with the experience so you don't get to tell me how to do my job". But you're the one doing this job for us right? But they could take into consideration what we're trying to tell them, and it could help them do their job better.

\$\$\$1YL2EE237C: I think the main thing I'd like to complain about is school is mostly the teachers. Like if I have a bad teacher that'd mostly be the bad thing for me...

\$\$\$1YL2EE237C: Yes. Because there's some teachers who just make everything suck in school, and I think the teachers should be better, and that'd be great.

\$\$\$1YL1EE235C: ... If the teacher could find a way – if they could go to school and be taught how to teach in a certain way that helps everyone better by using more hands-on, I think that would really help us; more varieties of teaching methods.

Le deuxième aspect concernant la pédagogie pour lequel les jeunes ont fait des suggestions porte sur la manière dont les enseignants présentent leurs cours. Les jeunes n'aiment pas les cours où les enseignants leur enseignent en lisant leurs notes et en faisant des exposés magistraux. Ils aiment mettre en pratique leur apprentissage.

Exemples :

\$2YCEEB Participant: The ministry of boards or whatever you want to call it, they shouldn't hire like teachers that suck at teaching.... Like, that hand out the sheets and just sit and tell the person to do it and not explain what they're doing and how to do it.

\$\$\$1YL2EE153A: Kinda liven up the classroom, you know, they don't make it so boring.

\$\$\$1YL2EE154A: Not like those teachers that just talk, like the entire period and make you fall asleep.

\$\$\$1YL1EA206H. Make the teachers actually interesting. Like some of the teachers that I have are really boring and you just don't want to listen to them.

\$\$\$1YL1EE235C. If they did more hands-on learning, that would help more of a variety of people because a lot of the teaching methods nowadays are really boring.

\$\$\$1YCEED Participant: I think, particularly when you do hands on things like, labs, that helps, cuz you can see it visually like, if you, if you're reading it out of a text book or the teacher gives you a note, you can kind of understand it, but it's like, all in formulas or it's all in words so then once you see it you'll understand everything.

Le message qui ressort des groupes de discussion formés de jeunes était que ces derniers s'intéressent aux enseignants qui utilisent des méthodes créatives pour présenter la matière, qui rendent l'apprentissage amusant et qui s'efforcent par des moyens variés et nouveaux de susciter l'intérêt des élèves pour la matière.

Exemples :

\$\$1YC2EE213I: I find newer teachers, they give you funner activities, like remember Miss C? \$\$1YC2EE215I: She made us rap! \$\$1YC1EE214I: Oh, yea. \$\$1YC2EE215I: To Midsummer's Night Dream!

\$\$1YL1EE152A: Teachers like Mr. S- and Ms. H-, Mr. R-, those teacher like, they really make your day, like you want to go to their class 'cuz they joke around and make you feel like, and you actually want like, you really learn from them.

\$\$4YL2EA111D: Have fun with your students. \$\$4YL2EA111D: Like I would say just make them want to learn like- \$\$4YL2EE112D: Yea, you have to grab their attention- \$\$4YL2EE114D: Yea, make it fun... \$\$4YL2EA111D: like make your students want to go to class ... \$\$4YL2EE114D: Yea, like you could be like, I don't want to go to science cause we're just taking down another note. Or yea, like I want to go to science cause we're building a hydraulic car today. \$\$4YL2EE115D: We're blowing something up.

\$\$5YC2EA119D: Make more things fun. \$\$5YC1EA122D: Make work fun. \$\$5YC2EA119D: Learning fun. Facilitator: What's your favourite way of learning? \$\$5YC2EA119D: Games. \$\$5YC1EA122D: Trivia. \$\$5YC2EA121D: Singing. \$\$5YC2EA121D: Dance. \$\$5YC1EA117D: Charades.

\$\$1YL2EE154A: Like, make it more enjoyable, less serious.

\$\$4YL2EA111D: Have fun with your students. Like I would say just make them want to learn like- \$\$4YL2EE112D: Yea, you have to grab their attention- \$\$4YL2EE114D Yea, make it fun.

\$\$\$1YCEEE Participant: Like make learning more fun. Like especially the boring classes, like psychology. \$\$\$1YL2EE267E: Math. \$\$\$1YL2EE268E: You know ... we're still kids, and you know kids have really short attention spans sometimes, so just like make class more fun. \$\$\$1YL2EE268E: And if you make class more fun people won't want to leave class, it'll be like hey I've got class. It's fun.

\$\$\$1YCEED Participant: Examples wouldn't be sufficient. You learn a lot by fun.

\$\$\$4YC2EA132B. They should make class way more fun. That's pretty much why people skip cos it's really repetitive and it's really boring – all you do is sit there, you learn a lesson, and then do nothing. So it's really boring. They should make it more fun.... Well in Mr. E's class for example, he's a Geography and History and French teacher, so we work really hard and then like on Fridays we play a game, or after he's done the lesson he'll put on some music so we could work with, and he just makes it really fun.

Nombre accru d'options. Les jeunes ont de nombreuses idées pour améliorer leur vie quotidienne à l'école, comme augmenter le nombre de cours optionnels offerts ou améliorer l'accès à des activités parascolaires. Les jeunes des petites écoles où les cours optionnels sont peu nombreux de même que les jeunes des écoles qui offrent des choix uniquement après la 9^e année ou uniquement à ceux qui ont les moyens de payer les dépenses liées à un sport ont souligné l'importance de telles possibilités.

Exemples :

*\$1YLEEB Participant: We should have cooking classes to teach the guys how to cook.
\$1YLEEB Participant: And the girls had do like auto shop and wood shop to learn about cars.*

\$2YCEEB Participant: I think there is more need of life skills... \$2YCEEB Participant: Managing our money. \$2YCEEB Participant: Paying bills.... \$2Y1EE089B: They should just have a course that kind of bundles everything together like staying organized, learning how to fix things just like things you should know.

\$4YC1EA013C: Like a beginner soccer team... \$4YC1EE012C: Ok. I'd like there to be like a football team for grade nine when you first go there so that - \$4YC1EE012C: Yea, so you don't get killed by the grade twelves the first day.

\$\$1YL2EE210H: Honestly, I think to make school better, I think we should have more electives to be able to take, because you know what? I love the electives that I have right now. Like actually, they're great.

\$\$1YC1EE202G: If you had more optional credits... Auto in grade nine. Facilitator: When can you take auto? \$\$1YC1EE202G: Grade ten. \$1YC1EE198G: There are a lot of courses that are interesting that you can only take when you are in grade eleven or twelve. \$1YC1EE202G: I know friends at other schools you can fast track and take grade eleven courses when you're in grade ten, but here you can't.

\$\$1YC1EE174D: – I would make it big...so it could fit more people. Yeah, so it would have a variety of subjects, because some of the subjects you're not really interested in and like if they had stuff that you are interested in than you can have an opportunity to do it. But if its small you don't really have space to be in and do it. If it's small, they have a small amount of teachers so they can't really teach some of the subjects you want.

\$\$2YL1EE116A: More specialized stuff. Like we have Wood Shop and Automotive like, maybe another thing like design or something.

\$\$2YL1EA115A: I'd have to say that maybe the school board could help by lowering the price of some sports like, rugby was like, one hundred and twenty-some dollars just to get the uniform itself.

\$\$\$4YC2EA130A: If they want to keep kids in school they should have other courses

too. I think like there's photography which I like, and if you like machines or tools or stuff, they'd also want to do that. Like Outdoor Ed is another thing that could be a good course.

Taille des classes et matériel scolaire. Les élèves ont parlé du nombre d'élèves par classe et du besoin d'améliorer et de renouveler le matériel scolaire.

Exemples :

\$\$2YC2EE128B: Smaller classes, more teachers.

\$\$YC1EE015A: Smaller classes. \$\$YC1EE021A: Yea, 'cause really, the classes are way too big.

\$\$2YC2EE128B: I think they should have way smaller classes, I think they're putting them anywhere from twenty to thirty kids, and I think it's way too much. \$\$2YC1EE126B: Or maybe two teachers per class. \$\$2YC2EE128B: I think it's too much for the teachers cause they can't spend time with the kids. \$\$2YC2EE127B: there's so much difference, like you can't focus on everybody.

\$\$4YL1EE090A: there's a lot of computers without mouses, a lot of computers- Many Voices: Better bathrooms. Computers are broken.

\$\$4YL2EA091A: I don't know, the text books aren't very good... They're like all ripped up. \$\$4YL1EE090A: Same with our science books. \$\$4YL2EA091A: Falling apart. \$\$4YL1EE090A: Our science books are all duct taped together.

\$\$5YL1EE086C: Good equipment.

\$\$1YL1EE238C: We could use better text books at the school. Newer. The ones we're using in certain subjects like business, we're using them from the 1970s. Pretty old stuff, vandalized, falling apart. I think it would benefit me, with the books not only in better shape, but books that are – newer books.

Activités régulières. Comme en salle de classe, les élèves aimeraient que leur vie de tous les jours à l'école soit plaisante et que des moyens soient mis en œuvre pour contrer l'ennui tout au long de l'année scolaire. Les élèves ont indiqué qu'il serait avantageux d'organiser des activités amusantes et intéressantes pendant toute l'année scolaire.

Exemples :

\$\$1YL1EE150A: Put something in the school that makes you want to come back to school every single day. \$\$1YL2EE153A: Like, if it's a spirit thing make it interesting, don't just say, like it's 'Hat Day' and then 'cuz no one's gonna dress up 'cuz no one really cares 'cuz it's not interesting. \$\$1YL2EE154A: Yah, like at least once a month at the school like, do something like, fun like, everyone can enjoy and have fun together.

\$\$1YC2EE160B: Yeah, more school activities like dances, like we have a fair coming up, like more stuff like that where we can actually help people in the community.

\$\$2YL2EE118A: More funds for like, field trips and stuff like that, 'cuz it's kinda boring to be in class all day.

\$\$\$3YC2EA253A: Organize more programmes. Get more people to get involved in them. \$\$\$3YC2EE254A: Just more awareness. Get programmes and get high school students from everywhere and have a huge day. You give them activities, and one day it'll be about peer pressure, and one day it'll be about bullying... \$\$\$3YC2EA253A: Just like a full day with different schools from all over.

\$\$\$4YC1EA129A: Have a student day. Just have like everybody just chill for the whole day... \$\$\$4YC1EA129A: ...Just have a student day just to yourself. Facilitator: Have you had something like this before? \$\$\$4YC1EA129A: Well there's grade nine days. \$\$\$4YC1EA131A: The last day of school is like that. \$\$\$4YC1EA129A: But that's pretty much it. They should have it like twice in the middle of each semester. \$\$\$4YC1EA131A: Yes, that'd give us a break. \$\$\$4YC1EA131A: It'd be like 'honestly give us a break. This is what we've been working for'. Teachers I'm sure don't want to teach every day, so it'd be like a break for them too.

Cafétéria, casiers et climatisation. Tout au long des phases II et III de l'étude, les élèves de presque chaque école se sont plaints de leur cafétéria et de la taille et de l'emplacement de leurs casiers, et les élèves plus âgés ou fréquentant des écoles plus pauvres, de l'absence de climatisation. Bien que les élèves n'aient pas indiqué directement que ces problèmes nuisaient à la réussite de leur transition, ils ont souligné que ceux-ci ajoutaient à leur sentiment de mécontentement. Appelés à mentionner ce qui pourrait améliorer leur expérience de l'école secondaire dans ces domaines, ils ont donné des suggestions très variées.

Exemples :

\$\$1YC2EE199G: the cafeteria's way too small. \$\$1YC2EE199G: If the whole school has one lunch, whoever comes to the cafeteria first they get the bench seats at the table and then if you come late it's jam packed and you have to go outside or somewhere else.

\$\$3YL1EE141B: Bigger caf with air conditioner.

\$\$3YL2EE148B: Bigger lockers.

\$\$4YL1EE090A: Free, healthy foods; free breakfast mornings. In the caf.

\$\$5YL1EE088C: The only thing I'd change about our cafeteria is the line up. \$\$5YL2EE085C: Yea, the line up. \$\$5YL2EE084C: It's always really hot in there so nobody wants to go in there 'cos it's so hot. \$\$5YL2EE085C: There's such a big line up at lunchtime, like you don't even get your food until five minutes before the bell goes.

\$\$5YL2EE084C: A good cafeteria. \$\$5YL2EE085C: Yea, a better cafeteria.

\$\$5YL2EE084C: It's like French fries – they have no salads or anything.

\$\$5YL2EE085C: Nothing healthy.

\$\$\$1YC1EE245D: I'd love if we got air conditioning... That's one of the reasons why people skip cuz like, if they go outside they don't want to stay in the school where it's so hot!

\$\$\$3YC2EE248A: They could put air-conditioning in the school. That would be amazing.

Les suggestions des élèves destinées aux écoles portaient enfin sur l'heure de début des cours et le temps alloué pour se déplacer entre les classes. Les jeunes ont protesté contre l'heure de début des cours et aimeraient que ces derniers commencent plus tard. Ils ont également indiqué que le temps alloué pour se déplacer d'une classe à l'autre était à peine suffisant (en particulier dans les grandes écoles avec des classes mobiles ou lorsqu'il faut se changer avant ou après les cours au gymnase). Bien que le temps de déplacement soit suffisant pour qu'ils aillent d'une classe à l'autre en se dépêchant, il est largement insuffisant pour leur permettre ~~aux~~ de passer par leur casier ou, plus important encore, de discuter d'une question ou d'un problème avec un enseignant après le cours. Une fois de plus, comme les élèves de 8^e année n'ont pas encore fait l'expérience du secondaire, ce sont des élèves de 9^e et de 10^e année aux phases II et III qui ont fait ces suggestions.

Exemples :

\$\$1YL1EE204H: Well make school start later so people aren't so grumpy in the morning.

\$\$2YCEEB Participant: A later start, because kids need their sleep. They say that for teenagers, to be prepared enough for life in the future, jobs in the future, but we actually do need our sleep. \$\$2YCEEB Participant: I find I can do better in classes with a later start. I can focus more.

\$\$4YC2EA106C: I think it'd be cool if we could come to school a little bit later, so I could have more time to sleep in. ... that's one of the main reasons why I wasn't coming to classes, it's because I would sleep...

\$\$3YC1EE131A: Longer lunch and travel time, which is the warning bell between the periods.

\$\$\$4YC1EE105C: Well, I said this before already, but more time between classes. Definitely... \$\$4YC1EE109C: Yeah, I can't even get to my locker between class.

Suggestions destinées aux parents

Un jeune effectue sa transition de l'école élémentaire vers l'école secondaire en même temps qu'il migre de l'enfance vers l'âge de jeune adulte, et son état de dépendance se transforme progressivement en un état d'indépendance. En examinant le rôle que les parents jouent dans leur vie et comment ce rôle évolue en fonction du développement de leur maturité, les jeunes participants ont livré des témoignages poignants et révélé des opinions souvent contradictoires sur ce dont ils ont besoin.

Bien que les tensions entre leur état de dépendance et d'indépendance s'intensifient pendant ces années, manifestement, les jeunes avec qui nous avons parlé souhaitent que leurs parents respectent l'autonomie qu'ils acquièrent, mais ont aussi grandement besoin de leur présence dans leur vie. Les jeunes veulent que leurs parents les écoutent, les appuient, leur fassent confiance, les encouragent et les laissent respirer.

Vie scolaire. Bien des jeunes ont reconnu qu'ils avaient encore besoin d'encouragement et d'aide de leurs parents. Ils comprennent la nécessité d'établir des limites, mais ils veulent que leurs parents respectent le fait qu'ils vivent un stress accru et n'augmentent pas cette pression par des demandes irréalistes.

Exemples :

\$1YCEEE Participant: I also think that... limits or boundaries are a good thing for us because in high school it'll definitely be more studying, exams and they'll be so much on your mind to worry about that you might not have time for everything.

\$1YC2EE065F: Make sure that they study a lot.

\$1YCEEG Participant: Parents...have a lot of expectations at home as well and there's the whole do your chores but sometimes they have to understand that like as you go into a higher grade you have more of a work load and you have a lot more to balance and you can't like the chores you don't mind doing them but sometimes it's just you priority is school work and they need to like understand that they need to work with that and cooperate with you.

\$1YC2EE066F: Um, I think they should support- I think the parents should support the child but not like...\$1YC1EE068F: Not bully, but support.

\$4YL2EE009F: Um, just help, to help them, help me study, to help, tell the parents to help the kids study and sit down for an hour or two and help them.

\$1YC2EE045D- Um, I think that parents shouldn't like, expect things from kids. Just telling them to do their best and try their hardest, not comparing them to like, their brothers and sisters.

Nouveaux départs, faux départs : Jeunes en transition de l'école élémentaire à l'école secondaire

\$\$2YC2EE128B: Yeah, if they get a bad grade, support them... \$\$2YC1EE126B: Tell them to persevere. \$\$2YC2EE125B: If they get a good grade, congratulate them.

Animatrice : qu'est-ce que les parents pourraient faire pour aider les jeunes à se préparer pour le secondaire ? \$\$2YL2FF111A : Dirent aux gens des choses réelles.

\$\$5YL2EE085C. Maybe, like, give me a little bit more attention when I get better grades.

\$\$\$5YC2EE123A: I think they should also not so much pressure on getting good grades. They should, but not a lot. \$\$\$5YC2EE125A: Not like "Get 100% or you're grounded".

\$\$\$1YL2EE234C. I think it's also to tell them to be prepared, cos you're not always going to have amazing teachers, so be prepared to have a bad teacher, cos you will at least once a year, and if you do, work extra hard.

\$\$\$2YCEEB Participant: At first try to push them a little bit, like try and get them motivated to do well in school, but my parents like they don't bug me about my schoolwork. They leave me alone when it comes to my schoolwork and I just do it on my own... I work better if my parents aren't pressuring me. I just think there's other students out there who have parents who expect so much from them, it's just like for the first year at least, they should tell them to relax and not worry too much. Cos grade ten and eleven is when it starts to get real. So for the transition into high school, I think they should just leave them alone and do their own thing.

Les jeunes sont aussi conscients qu'au bout du compte, ils doivent obtenir la permission de leurs parents pour choisir leur école secondaire, leurs cours et leur programme d'études. Bien qu'ils s'accommodent généralement des opinions de leurs parents et aiment que ces derniers les accompagnent aux journées portes ouvertes, les jeunes veulent que ceux-ci respectent leurs décisions et leur permettent de faire leurs propres choix.

Exemples :

\$1YC2EE069F: Um, make sure they actually listen to your child and what school they actually want to go to.

\$1YLEEA Participant: I don't think that parents should like pressure kids into taking subjects they don't want to take.

\$\$1YL1EE150A: Maybe try to...understand that if you want to go to a specific school like, to an orientation or something, let you go instead of like, being like, 'No, it's already too far, there's no point of going and how're you going to get there', like instead of opening all the negative, say the positive. You never know there might be a bus there, or something like that.

\$\$3YL1EE140B: Parents, they shouldn't be, like they shouldn't be pushing stuff on their kid like oh, you should take this oh, you should have this kind of average or

whatever like you should just tell your kids you know you have to do better if you want to do this. And like just don't really push them like into doing something they don't want to do.

\$\$\$4YL2EE138C: Leave our options open, not try to direct us. \$\$\$4YL2EE141C: Don't force us to go to like certain schools, like oh you have to go here cause so –and-so went here, and it's the best school, and stuff like that.

\$\$\$2YLEEA Participant: Let them go to the school they want to.

\$\$\$4YL2EE141C: Just try to let us make our own decisions, cause it's where we're gonna be spending the next four years of our lives. We want to make it ours, not theirs.

Vie sociale. Comme pour leur vie scolaire, les jeunes participants de nos groupes de discussion ont souligné l'importance de les encourager. Les jeunes des trois phases ont indiqué qu'ils souhaitaient que leurs parents les encouragent à se faire de nouveaux amis et à essayer de nouvelles activités. Une fois de plus, ils ont reconnu le rôle que jouent leurs parents dans l'établissement de limites et pour leur protection, mais ils désirent que leurs parents leur fassent confiance et commencent à les traiter comme de jeunes adultes plutôt que comme des « bébés ».

Exemples :

\$1YC2EE062E: Okay uh I think that our parents should support us and encourage us to try new things in high school because um it's a big change and you're gonna have new friends and new teachers and you want to be able to like find a group of people that you can get along with. And I think that yeah I agree ... that they should se boundaries because um it helps you find out what you can do and like you can do better when you know that you don't have to, like when you have like exams or something, you know that you can't like stay out all night and then study the day before exams cause like your parents will tell you to do that and then you'll find out their right because they are adults and they probably do know better than you.

\$\$1YC1EE164C. Not drive their kids to school. \$\$1YC2EE169C. Yes, that's kind of embarrassing.

\$\$2YL1EE180A: I say about High School, don't restrict your child, let them experience everything first-hand, I'm not saying let them do drugs, keep contact with them and try to you know, communicate with them, say 'If you have a boyfriend or a girlfriend right now, tell me if you are being pressured', don't intervene or interfere, but you know, you gotta keep track and contact of what they're doing, but don't restrict them from anything at all 'cuz if you restrict them most likely its gonna make them wanna do it more.

\$\$3YL2EE146B: Well I mean I find like if your parents are like really protective like and they know what goes on in high school obviously because they've been there before and that's what they'll always say, I've been to high school I know what goes on... Like I feel like if you don't talk to your kids like they're gonna...hold stuff in like at

school too. So I think their social life and the academic life like your social life affects your academic so I think you ... need to have like that level of trust you have in your kids.

\$\$\$1YLEEE Participant: To um encourage them to try new things, to meet new people to boost, that would boost their confidence, that would be helpful.

Vie personnelle. Sur le plan personnel, les jeunes ont soulevé des questions semblables à celles abordées pour ce qui est de leur vie scolaire et sociale. Ils veulent que leurs parents reconnaissent et respectent l'indépendance qu'ils acquièrent, tout comme leur besoin de faire leurs propres choix et erreurs. Ils veulent que leurs parents soient ouverts à leurs besoins, les écoutent, les respectent et les laissent libres de grandir et d'apprendre. Des discussions des jeunes sur ce qu'ils attendent de leurs parents se dégage une tension évidente entre leur besoin de dépendance d'enfant et leur besoin d'indépendance d'adulte. Il est clair qu'ils ont besoin de la participation, des encouragements et de la présence de leurs parents, mais dans le respect des règles qu'ils établissent, comme ils le veulent.

Exemples :

\$1YC2EE101J: I think parents should maybe give us our space. Like let us figure stuff for our own. Let us start high school, like, our way. \$1YC2EE103J: Because if we need help like we'll ask. \$1YC2EE101J: Yeah, like they'll be there and we can fall back on them. But not like 'Okay, that's the door.' \$1YC2EE103J: Yeah, they're still there if you need them. But not to like shove it in your face that they're there.

\$2YL2EE056A: Tell them to just ask how they feel about it, and then just like, let them talk and not interrupt. \$2YL2EE058A: My mom always interrupts me when I'm talking to her - be quiet!

\$1YC1EE068F: The parents- they should just support their child. \$1YC2EE963F: Um, they should trust their children more and like, they should listen...and they might think it's wrong but they should really learn to communicate with their child. Give them privacy and stuff.

\$1YL2EE002A: I think if it's just advice, but not too much advice, cause then you feel kind of overwhelmed... 1YL1EE009A: I agree... it's just that um not to give so much advice, cause everyone's high school experience will be different.

\$1YCEEJ Participant: I think just be like really friendly and like open. And like make sure they know that you can talk to them if they need to, that you're like open to give them advice. And like you can help them out if they need extra help like don't be all like angry and stuff. And don't pick on them, especially in the first month, it's only because they're just getting used to it.

\$1YC2EE048D- I think support. I mean, I need a lot of support now.

\$\$2YC2EE124B: Stick by your kids, and don't put them down

\$\$\$4YL2EE143C: *Encourage us more.*

\$\$\$1YC2EE230B: *They shouldn't like push their kids too hard cause if they do they're going to stray away, so don't push them and talk to them - \$\$\$1YC2EE230B: Ya, like talk to them but don't like be mad at them*

\$\$\$1YLEEE: *Yeah, they should be like, we're here for you. Don't be afraid to come to us with anything. Especially at this age, teens tend to not want to talk to their parents because they sometimes jump down their throat before actually listening, so it's good like, it's good when your parents actually sit with you on the same level...*

\$\$\$1YL1EE264E: *And I guess just not like trying to shelter them too much. \$\$\$1YL2EE268E: Yeah. You've got to let them make their mistakes on their own, but show them that we're here for you so then the mistakes they make are not as drastic as like some people would have, cause you will always need parental guidance.*

\$\$\$2YC2EE278B. *I think it's very important for parents to pay attention to their children, and make sure they're doing their best. Not too far, but pay attention to their day, and their friends.*

\$\$\$2YCEEB participant: *Let us figure stuff out on our own. Like pushing us in the right direction is good, but we need to know who we are, and I think in grade nine and ten, those are the years to make mistakes. By grade eleven and twelve you will know like who you are. I think they just shouldn't push us much.*

\$\$\$3YC2EE254A. *Tell the parents too, like if they're strict that's a good thing, but if they're too strict you also want to be kind of level. If they don't give them any type of rules or anything, then they're really out of control. Don't tell them not to do this or that, cos they're just going to do it anyway. \$\$\$3YC1EE247A. Don't over-exaggerate things. \$\$\$3YC2EE248A. Don't say "I did this when I was a kid and ended up as so and so". \$\$\$3YC2EA253A. The more rules you keep on them, the more they're tempted to do them. \$\$\$3YC2EE248A. They're going to break out, yeh*

\$\$\$3YL2EE263B. *I would say "give them space". Because the older they get, you know they're not going to depend on their parents every time. They need to get a job, and I think the parents baby them too much. My mom baby's me too much. \$\$\$3YL2EE257B. I guess, trust us more. I mean we know the other kids are doing bad things, and we know that other kids are doing drugs, smoking, drinking, and having sex and stuff. But you know, trust us, because the reason why those kids do it is because their parents push too hard, and they push either them away, or they try to bring the child so close to the point where it's suffocating them. And just trust us and try to give us some space, and take our word for it, and be there for us. Don't ridicule us, but you know, just try to help us.*

\$\$\$4YC1EA129A. *Chill out. Lay off.*

Difficultés propres aux francophones pendant la transition

Nous avons demandé aux jeunes, aux parents et aux enseignants de notre groupe de discussion de la phase I de réfléchir au rôle de la langue et à l'idée du transfert linguistique relativement à la transition et aux choix et trajectoires d'éducation. Voici les trois questions qui leur ont été posées :

1. En tant qu'élèves fréquentant une école de langue française, trouvez-vous que les années de transition présentent un défi différent [pour vous]? Si oui, pouvez-vous donner des précisions ou des exemples?
2. À votre avis, quels sont les facteurs qui font en sorte que certains élèves quittent le système des écoles de langue française à la fin de leur 8^e année pour s'inscrire à une école de langue anglaise?
3. À votre avis, quels sont les avantages d'obtenir son diplôme dans une école de langue française?

Dans les entrevues individuelles, les élèves ont été amenés à répondre à la question suivante, qui visait à déterminer ce que l'on pourrait mettre en œuvre pour encourager les élèves des écoles élémentaires francophones à poursuivre leurs études en français :

Qu'est-ce qui pourrait être fait qui aiderait les élèves francophones de 8^e (ou de 6^e) année à continuer leurs études dans une école de langue française en 9^e (ou en 7^e) année?

Les réponses à ces questions ont indiqué que le discours sur le sujet, plutôt que d'être bien établi et organisé de façon claire, présente des points forts et des éléments clés qui sont, pour la plupart, des croyances. Ces dernières peuvent servir de lignes directrices dans la prise de décision ou simplement influencer sur les décisions des jeunes qui font face à des situations contingentes. À l'examen de ces points et de ces éléments, force est de constater que les francophones présentent à la fois similitudes et différences, c'est-à-dire que bien qu'ils partagent certaines croyances, leur façon de penser s'exprime différemment du fait que chacun a une histoire de vie qui lui est propre. Par exemple, les réponses obtenues tournent autour de quatre thèmes : le bilinguisme, l'idéologie pro-anglais, la possibilité de poursuivre ses études dans le système anglophone et l'improbabilité d'étudier en anglais.

En abordant le bilinguisme, les participants se sont montrés clairs sur deux faits : 1) le fait d'étudier en français est synonyme de bilinguisme; 2) le fait d'être bilingue ouvre des portes et augmente les possibilités en matière d'éducation et d'emploi. Si les francophones sont conscients de l'importance du bilinguisme, c'est qu'ils

reconnaissent qu'ils forment une minorité dans un monde anglophone, et c'est pourquoi, même s'ils reconnaissent l'importance de parler à la fois anglais et français, ils n'hésiteraient pas à adopter l'anglais comme langue principale, du moins dans les domaines professionnels de leur vie (éducation et emploi). S'il est vrai que tous les francophones reconnaissent que l'anglais est la langue dominante, dans quelques communautés rurales où la culture française est très présente, voire dominante, l'idée d'étudier en anglais plutôt qu'en français n'est jamais considérée sérieusement. Ces sujets et la façon dont ils sont présentés par les participants témoignent clairement du paradoxe inhérent à l'identité francophone : la langue est intimement liée à la culture et constitue ainsi un élément déterminant de l'identité, mais les jeunes pensent que, comme l'anglais est plus facile à apprendre, qu'il s'agit de la langue la plus répandue et qu'elle prévaut dans le monde des affaires, les établissements anglophones sont mieux équipés et plus attirants. Le fait d'abandonner le français comme langue première semble, par conséquent, un choix logique. En d'autres mots, le bilinguisme est un atout, mais comme l'anglais domine, le français peut être écarté, en particulier lorsqu'il s'agit de décisions en matière de carrière.

Le fait d'être bilingue

Évidemment, la plupart des jeunes de la phase I croient que fréquenter une école francophone leur assure d'être bilingue, ce qui améliorerait leurs perspectives d'emploi après l'école. Voici une discussion qu'a eue l'animateur avec les élèves :

- Facilitator:* *Ok. But is going to an English school something that interests you as well? Do you think it's easier or better?*
- \$4YL2FF015A:* *[Hesitation.] Non.*
- Facilitator:* *Not really.*
- \$4YL2FF015A:* *Je veux juste rencontrer des nouvelles personnes.*
- Facilitator:* *Ok, which you would do at another school as well.*
- \$4YL1FF014A:* *Moi, l'école anglaise... parce que, ici, si tu parles anglais, les enseignants te disent de parler français ; mais, à une école anglaise, si tu parles français, qu'est-ce qu'ils vont dire ? Arrête de parler français ? Non.*
- Participant:* *Non, ils t'encouragent à parler français ; puis, si tu parles anglais, ici, ils ne t'encouragent pas.*
- \$4YL1FF014A:* *Ils ne t'encouragent pas.*
- Facilitator:* *If you speak English here, do they tell you not to?*
- \$4YL2FF015A:* *Oui, comme ils ne t'encouragent pas à parler anglais, ils t'encouragent juste à parler français.*
- Facilitator:* *Ok, that's clear. \$4YI2FF016A, do you agree with that? \$4YI2FF013A too? Why do you think there are students who leave to go to an English school? Why do you think they do that?*
- Participant:* *Parce que peut-être qu'ils parlent anglais plus à la maison.*
- Facilitator:* *Maybe they're more anglophone than francophone.*
- \$4YL1FF014A:* *Ou, si tu as appris le français de la maternelle à la huitième, comme : « oh ! let's learn la moitié français puis l'autre anglais ».*

- Participant:* *Comme ma mère voulait que j'aille à [nom d'une école] pour qu'elle voulait que je comprenne l'anglais aussi, et le français, comme elle voulait que mes cours soient en anglais et en français.*
- Facilitator:* *Ok. So you think that the concern would be to be bilingual; that's important from what you say. Are there advantages, as \$4YL2FF015A has told me, after graduating from Grade 12 or at [name of a school] in French immersion, for example, you still earn the French certificate ... do you think there are more advantages to earning a French high school diploma?*
- \$4YL2FF015A:* *Oui, parce que tu peux aussi l'avoir en anglais, alors c'est vraiment facile à avoir une job quand tu es bilingue parce que tu peux parler les deux français ; puis si quelqu'un est vraiment français puis personne ne parle français, cette personne peut aller à toi et comme... tu lui as parlé français ou quelque... puis c'est vraiment facile de poigner une job si tu es bilingue.*
- Participant:* *Ma mère est infirmière et bilingue et les personnes l'ont prise plus vite que les anglophones parce qu'il y a des infirmières anglophones avec elle, mais elles demandent toujours à ma mère pour lui parler.*
- Facilitator:* *Of course. \$4YI2FF013A, you also say it's an advantage.*
- \$4YI2FF013A:* *Oui, tu vas avoir une meilleure job.*
- Facilitator:* *Finally, what I'm hearing in what you say is that if you get a diploma from a French school, it's good because it means you're bilingual, because you know English anyway. You feel that all your friends speak English; it's not hard to learn like French?*
- Participants:* *Oui.*
- Facilitator:* *Do you think there are any disadvantages to getting your diploma at a French school?*
- Participants:* *Non, non.*
- Facilitator:* *No, not at all. If you're just francophone, do you think?*
- \$4YI2FF016A:* *Peut-être si tu es bilingue, mais tu veux enseigner dans une école anglophone ; tu dois aller faire tout en anglais ; alors ce serait une perte de temps.*
- Facilitator:* *Exactly. It has a lot to do with being bilingual, and then to get a job later, because being bilingual is important for employment later.*

Voici l'opinion d'un autre élève :

- Facilitator:* *That's fine. When you said ... you said: language is important because it's important to you not to lose your French; has it always been that way?*
- \$2YC2FF079C:* *Oui. Ça a toujours été comme ça, parce que, mes parents, ils parlent français ; toute ma famille parle français ; puis ça a toujours été, comme... pour moi, moi, j'ai toujours pensé qu'une fois que je suis rendue à chercher un emploi, d'abord, ils vont... ils demandent toujours si tu parles français ; donc, si je parle français, ça va, comme... j'ai plus de chances que quelqu'un qui parle juste anglais.*

Le fait de fréquenter une école anglophone

Dans certaines communautés, la simple idée de fréquenter une école anglophone est choquante. Le français fait tant partie de la tradition que l'idée à elle seule suscite la surprise, l'inquiétude et des réflexions qui se contredisent. De la même façon, quand la question est posée, la réponse peut sembler évidente pour des raisons d'identité.

- Facilitator:* *So is that a decision you had to make, whether you wanted to go to English high school or French high school? Yes, \$6YL2FF010B.*
- \$6YL2FF010B:* *Bien, moi, moi, je vais francophone.*
- Facilitator:* *You are, of course. But did you even think about it?*
- \$6YL2FF010B:* *Bien, y penser, j'ai dit bien, qu'est-ce que je faisais, oui.*
[Many voices]
- \$6YL1FF011B:* *Tu n'as pas encore été une année à l'école anglaise, so, là, tu vas à une école anglaise, tu vas être tout mêlé.*
- \$6YL2FF008B:* *Bien, oui, parce qu'en maths, là, tous les mots... tu vas être tout mélangé. Tu sais, en français, ça se peut bien, bien, là, tu vas être bonne. Comme en maths, puis en science, tu commences à parler de ça.*
- Facilitator:* *So it's not really a question that comes up.*
- \$6YL1FF011B:* *Oui, puis, si tu changes d'école, ça change comme de... tu ne fais pas la même chose ; mettons que tu fais numératie en... à l'école, ici ; bien, là-bas, ils font peut-être une autre chose ; puis, après ça, ils vont dans la numératie, puis tu l'auras déjà fait.*
- Facilitator:* *Ok. Just a second. Yes, \$6YL1FF006B.*
- \$6YL1FF006B:* *Bien, moi, je pense que j'irai comme, chose d'anglais, là, bien à cause que je connais plus mes mots en anglais.*
- Facilitator:* *Ok. So did you think of going to English school? Are you still thinking about it?*
- \$6YL1FF006B:* *Oui.*
- Facilitator:* *Ok. So, for you, it's something that might happen. Yes, \$6YL2FF010B.*
- \$6YL2FF010B:* *Bien, moi, c'est une question que je ne me poserais pas vraiment parce que, tu sais comme... c'est là, vraiment, qui compte pour aller à l'université ; moi je veux aller à l'université ; mais pour aller à l'université, il faut que j'aie les notes... comme assez hautes. Ça fait que, si je vais en anglais, ça se peut que j'aie de la misère.*
- Facilitator:* *So your marks might not be as good.*
- \$6YL2FF010B:* *Oui, je veux faire sûr que... tu sais comme... j'assure une place.*
- Facilitator:* *Yes. You, \$6YL2FF009B, was that a choice you thought about?*
- \$6YL2FF009B:* *Pas vraiment. Bien, j'étais meilleur en anglais avant, mais avant que mon père soit mort ; mon père était Anglais ; bien, là, il est mort, puis je ne parle plus anglais. J'étais assez bon, là, mais...*
- Facilitator:* *Ok. So you're saying "well, you know, I'm comfortable in French, so I'm continuing in French". That's fine.*

* * *

\$2YC2FF078C: Bien comme, moi, ma première langue, c'est français. Alors je vais toujours aller à une école française ; puis, mes amies, il y en a quelques-unes qui vont... qui sont sur ma rue puis elles parlent toujours en anglais ; puis je veux toujours parler en anglais parce que je ne vais pas parler en français ; ça ne va pas fonctionner ; mais je trouve que c'est toujours important d'avoir français pour des carrières. Donc, c'est ça.

Facilitator: Good. What about your friends? As a factor that influenced your choice?

\$2YC2FF078C: Non, c'est plutôt moi.

Facilitator: Ok.

\$2YC2FF078C : Même si mes amis changeaient à l'école anglaise, je crois que je vais quand même rester à l'école française parce que je trouve que, le français, c'est important, mais mes amis ne changent pas la leur. [Chuckle]

* * *

Facilitator: Would language make any difference? Language, religion?

\$6YL2FF010B: Oh oui ! J'avais complètement oublié. La langue, oui, oui. Bien, moi, je sais que je vais aller en français parce que... bien, peut-être en anglais parce que... bien, à [nom de ville], je ne sais pas s'ils offrent des cours en français que je veux aller.

Facilitator: Ok.

\$6YL2FF010B: Donc, ça dépendrait. Je pense que je ferais une recherche là-dedans. Si oui, bien, peut-être je m'habituerai à l'anglais à l'école secondaire, parce que j'ai vraiment de la misère. Ce n'est pas pareil. Les termes changent, puis tout ça.

Facilitator: Yes.

\$6YL2FF010B: Oui, mais ça dépendrait de l'université ou est-ce que j'aimerais bien aller.

Facilitator: Ok.

\$6YL2FF010B: Puis, non ; j'irais en français pas mal, parce que je suis habituée là-dedans, puis j'excelle là-dedans aussi. Ça fait qu'il y a la langue puis la religion. S'il n'y aurait pas de religion ça ne me dérangerait pas, puis s'il y en aurait eu, bien, non plus. Pas vraiment, ce n'est pas ça qui m'influencerait.

Termes propres à l'idéologie pro-anglais

Toutefois, pour les jeunes qui fréquentent des écoles francophones, les discussions sur la possibilité d'étudier en anglais ne sont pas toutes basées sur des idées exprimées exclusivement par des francophones et ne sont pas toutes dans le même esprit. En raison de son statut minoritaire, le français n'a pas toujours bonne réputation. Les jeunes ont souvent dit qu'il s'agissait d'une langue difficile et

ennuyeuse, que les enseignants anglophones rendaient leurs cours plus intéressants que les enseignants francophones, que le français était inutile parce que tout autour d'eux fonctionnait en anglais, que les écoles anglophones étaient meilleures que les francophones et que les universités anglophones étaient meilleures que les francophones. Voici des déclarations faites par des élèves qui considèrent les écoles anglophones supérieures :

\$4YL2FF017B: Mon amie a dit qu'en sixième année, elle irait à une école anglaise, ensuite, pour ses sept et huit, et, ensuite, elle allait à une école en français.

Facilitator: Ok. Why did she want to go to an English school? Do you know?

\$4YL2FF017B: C'est parce que ses deux parents sont français et, moi, je suis sa meilleure amie. Donc, je l'ai convaincue de venir à mon école parce qu'elle voulait apprendre le français. Donc, je l'ai aidée parce qu'elle allait dans un... ça s'appelle... en anglais ; c'est comme quelque chose... comment l'école s'appelle, je ne m'en rappelle pas comment elle s'appelle, mais c'est comme en français à la place de l'anglais. Elle peut apprendre la mathématique, comment lire l'anglais. Mais, elle, elle est en français ; puis c'est comme ça qu'elle a tout appris ; mais elle voulait aller vers d'autres amis pour comme... puis elle est à [nom de ville]. Donc, je n'ai pas été capable de la voir depuis comme trois années, mais...

Facilitator: Ok. So she wanted to go to an English school to join a girlfriend there. Are there any other reasons? Are there any other people you know who are like that, people who want to go to English high school?

\$4YL2FF017B: Oui.

Facilitator: Why do you think they would want to go there?

\$4YL2FF018B: Parce que comme... les différentes qualités comme...

Facilitator: Yes? You think English schools are better in quality?

\$4YL2FF018B: Je pense.

Facilitator: Like more resources, bigger, more ...

\$4YL2FF018B: Oui.

Facilitator: Yes? Do you agree, \$4YL2FF017B?

\$4YL2FF017B: Oui.

Facilitator: Yes too? Ok.

Passer à l'anglais

Toutes ces déclarations idéologiques pro-anglais servent les intérêts de quiconque essaie de se distancer du français, situation qui n'est pas inusitée pendant l'adolescence, où les individus tentent de s'identifier à leur milieu, à prédominance anglophone. L'idéologie du bilinguisme se bute à de nombreux contre-arguments persistants. En outre, quand la pression de la vie et l'idéologie pro-anglais font main dans la main, l'attrait de la langue de la majorité en est décuplé, même si cela implique de vivre dans un paradoxe. Voici une discussion entre l'animateur et un élève :

- Facilitator: [...] When we talked ... but when we discussed, in the focus group, we talked about choosing a high school. I asked you which school you wanted to go to and why. And then I asked you ... even if you knew exactly which school you were going to, what factors influenced your choice of school. And you said French; you wrote down French.*
- \$6YL2FF005A: Le français, c'est la langue que j'ai eue pendant que j'étais jeune ; mais je ne suis pas certaine si je devrais continuer en français parce qu'il y a beaucoup de gens anglais à [petite ville bilingue] et c'est là que je compte travailler ; donc j'ai besoin d'améliorer mon anglais.*
- Facilitator: So, today, if we look at it, what factors are influencing your choices ... ah! well, yes, you wrote [name of a French school]. At that time, you were planning to go to [name of a French school]; that was last month, so already things have changed somewhat; you're not sure anymore.*
- \$6YL2FF005A: Je ne suis plus certaine, là.*
- Facilitator: Ok. So you said [name of a French school] because it was French, and if you're thinking of other school you might go to, is it because they're English?*
- \$6YL2FF005A: Oui, il y a [nom d'une école anglaise], puis il y a [nom d'une école française] ; il y a une école anglaise et une école française. Donc, j'ai juste deux écoles à choisir.*
- Facilitator: Yes, if you decide to attend an English school. Aside from language, is there anything else influencing your choice? Like if you're going to live with your father, can you still go to either [name of a French school] or [name of a English school]?*
- \$6YL2FF005A: Oui, je peux aller à une des deux, mais j'aimerais mieux aller à une école anglaise si je vis avec mon père, parce que ce n'est pas un homme français et si jamais j'aurais besoin d'aide avec mes travaux, bien avec des travaux en français, il ne pourrait pas m'aider du tout.*
- Facilitator: So, for you, one of the influencing factors is language, and that depends on your parent: it depends on which parent you're going to live with?*
- \$6YL2FF005A: Oui.*
- Facilitator: Ok. And when you wrote French, it was the reason you wanted to go to [name of a French school]. It that because you feel that French is still important to you?*
- \$6YL2FF005A: Oui. Je ne veux jamais perdre ma langue française, parce que, les Anglais que je connais aimeraient bien savoir parler le français.*
- Facilitator: Has French always been important to you, or is it something that has become important over the last few years?*
- \$6YL2FF005A: C'est devenu important. Quand j'étais plus petite, je pouvais parler anglais ou français à mon école ; ça ne me dérangeait pas ; mais, au cours, j'ai réalisé que je suis française et que je devrais être fière de ma langue.*

Le bilinguisme permet de s'ouvrir sur le monde

Malgré le discours pro-anglais, la vision bilingue du monde résiste, et elle contribue à l'ouverture sur le monde, une ouverture associée à des idées utilitaires. Les jeunes qui adhèrent à de telles idées le font avec fierté. De plus, cette perspective permet de discréditer le fondement même des déclarations contre le français sans toutefois les

contredire. Le discours est paradoxal, certes, mais les éléments qui composent ce paradoxe n'ont pas le même poids : l'ouverture compte bien davantage.

\$1YC2FF020A: Oui. Les mathématiques sont vraiment peut-être les plus importantes parce que, dans ta vie quotidienne, tu vas toujours, à chaque moment, peut-être que tu ne vas même pas le réaliser, mais tu vas toujours utiliser des chiffres. Tu vas toujours avoir des situations où tu vas utiliser les mathématiques. Puis, ça, c'est toujours important. Les sciences, bien sûr, c'est toujours important. Le français, peut être qu'avant c'était comme un peu ennuyeux et plate, personnellement. Je sais que je ne connais aucun étudiant qui aime vraiment la grammaire ; mais maintenant que je le réalise, c'est vraiment important parce que, dans ta carrière, tu vas écrire des rapports, tu vas écrire des documents, tu vas parler, et tout ça influence si la personne va t'engager ou non.

Facilitator: Why?

\$1YC2FF020A: Parce que la communication est très importante. Si, par exemple, une personne n'est pas bilingue, qu'elle parle seulement en anglais ; elle ne pourra pas aller dans une grande compagnie où il va y avoir des personnes d'autres pays, par exemple, parce qu'elle ne connaît seulement qu'une langue ; elle n'a pas assez... comme son vocabulaire n'est pas assez grand. Par exemple, il y a quelques employés qui vont être français ; comment est-ce que tu vas communiquer avec eux ? C'est vraiment un grand problème ; alors c'est pour ça que la langue est importante. C'est la communication.

Dans certains cas, le discours pro-anglais se met lui-même des bâtons dans les roues et fournit des arguments en faveur du français. C'est ce que nous pouvons observer dans le témoignage de cette fille, qui signale que son milieu est anglophone mais qui, plutôt que d'exploiter cette raison pour justifier l'abandon de son éducation en français, l'utilise comme argument pour poursuivre ses études en français :

Facilitator: What could be done [...] to help Grade 8 francophone students to continue their education in a French school in Grade 9?

\$1YC2FF020A: Ce qui pourrait les encourager ? [Hésitation.] Peut-être, les élèves francophones, s'ils savaient l'importance de la langue française, comment c'est important et comment ça leur aiderait dans le futur ; bien, peut-être qu'ils iraient plutôt à une école française qu'une école anglaise parce qu'à [nom de ville], quand tu vas dehors, au magasin et tout ça, tout le monde parle anglais plutôt. Alors c'est vraiment un endroit anglais. Alors s'ils vont à une école anglaise, ils vont apprendre ce qu'ils savent déjà parce que quand tu regardes la télé ou quand tu lis un livre, il y a plus de chance qu'un étudiant d'une école va probablement lire un livre en français ou va voir des films ou des émissions anglaises. Alors s'ils savaient l'importance, eh ! bien, peut-être qu'ils vont choisir d'aller à une école secondaire française.

Dans toutes les transcriptions, les élèves invitent les autres à donner à leur français la valeur qui lui revient. En voici un autre exemple :

Facilitator: [...] What could be done to help Grade 8 francophone students to continue their education in a French school in Grade 9, in your opinion?

\$2YC2FF079C: Je pense qu'il faudrait qu'ils... ils leur expliquent combien important est le français. Il y en a beaucoup qui sont déjà en train de le perdre, même s'ils sont à l'école française. Quand tu les entends parler en français, ça a un gros accent anglais ; puis, il faudrait... comme que quelqu'un leur explique combien le français est important. Puis il ne faut pas que tu le perdes. Une fois que tu l'as perdu, c'est vraiment dur de le ravoir.

Facilitator: And why do you think it's important to keep your French?

\$2YC2FF079C: Parce que, ça, ça fait partie de toi, comme, si toute ta famille parle français puis, là, toi, tu ne peux plus parler français, d'abord, là, tu vas... tu ne pourras pas parler ici. Puis, comme je l'ai dit, les emplois, ils vont chercher...

À l'impossible, nul n'est tenu

Indéniablement, des arguments en faveur de la langue française peuvent être dégagés, de manière directe ou indirecte, de tout ce que les jeunes ont dit pendant les entrevues et dans les groupes de discussion. Mais aucune campagne en ce sens ne pourra convaincre tout ~~un~~ et chacun, explique cette fille lors de sa conversation avec l'animateur. Voici, pour conclure sur les données de la phase I, ce qu'elle a déclaré :

Facilitator: Do you think there is anything that could be done [...] to help Grade 8 francophone students to continue their education in a French school in Grade 9?

\$6YL2FF005A: Je ne sais pas ; je ne sais vraiment pas ce qu'il faut faire. Il y a beaucoup de gens à notre école... sont très, très fiers de leur langue et sont très certains qu'ils, qu'elles veulent aller à une école francophone ; donc... je ne sais pas comment quelqu'un qui n'aime pas le français se sentirait ; je ne me suis jamais demandé. Je ne sais pas qu'est-ce qu'on pourrait changer.

Facilitator: For you, the problem doesn't really arise, in the end, because you don't know many other students who are going to an English school for Grade 9?

\$6YL2FF005A: Il y a en un qui veut aller à une école anglophone, mais ce n'est pas par son choix. Il s'en va en [nom de pays anglo-saxon].

Facilitator: Yes, [student's name]. He's going there after all?

\$6YL2FF005A: Oui. C'est presque certain qu'il va à une école anglaise ou, sinon, il va aller à [nom d'une école de langue française].

Facilitator: Yes. If he stays here, he'll go to [name of a French school] too. And the ones who are going to an English school for ... do you think they're going?

\$6YL2FF005A: Il y a des gens qui n'aiment pas le français autant que les autres et...

Facilitator: Nothing more.

\$6YL2FF005A: Tout simplement. Il y en a qui croient que, l'anglais, peut-être ça serait plus facile donc...

À la phase II, les participants ont dû répondre aux trois mêmes questions posées à la phase I, mais en s'attardant aux difficultés liées au français dans la transition. Les réponses ont gravité autour des quatre mêmes difficultés, et les participants ont parlé d'eux en bonne partie de la même façon. Le bilinguisme est perçu comme un atout, voire une quasi-nécessité. En particulier, dans les propos des jeunes participants, est omniprésente l'idée selon laquelle l'anglais est plus facile à apprendre et que sa popularité rend toutes les structures y étant associés plus accessibles et attrayantes. Dans les milieux ruraux, les élèves francophones ont toujours naturellement l'intention d'étudier en français, bien que l'idée d'aller vers l'anglais afin d'atteindre des objectifs scolaires ou professionnels précis ne leur déplaît pas. Un fait frappant ressort des données : le discours des jeunes de mentalité pro-anglais est contrebalancé par des propos pro-français qui sont moins paradoxaux, qui témoignent de l'importance de la culture francophone et qui soulignent que le choix de vivre en français est réfléchi et qu'il reflète le désir de préserver un patrimoine, une identité. Ce message est rendu explicitement par les parents et implicitement par les jeunes, qui semblent avoir intériorisé l'opinion de leurs parents tout en étant conscients de l'importance de cette identité, mais tout de même disposés à y renoncer si nécessaire.

Une différence dans la transition en raison du système?

À la phase II, amenés à préciser si les années de transition posaient un défi particulier pour les jeunes francophones, les participants ont indiqué qu'ils ne le pensaient pas, que le processus était presque le même, que les jeunes soient dans un système francophone ou anglophone. Certains ont toutefois mentionné que les jeunes du système anglophone pourraient avoir plus de difficulté, étant donné que les écoles anglophones sont généralement plus grandes que les écoles francophones; comme l'ont souligné des membres du personnel scolaire, les jeunes anglophones peuvent trouver difficile d'entrer dans une école fréquentée par des milliers de personnes, mais, essentiellement, les défis que présente la transition ont peu de liens avec le système scolaire en soi, mais plutôt avec l'appartenance à une minorité.

Exemple :

Animatrice : Est-ce que vous pensez que la transition c'est différent dans un système de langue française que dans un système de langue anglaise? \$\$\$ELH2FF016A : Qu'est-ce qu'il y a, c'est que des fois, c'est des plus grosses écoles, là, eux-autres. Tu sais, les écoles secondaires anglophones, règle générale, sont beaucoup plus grosses que les écoles secondaires francophones. Animatrice : Ok. \$\$\$ELH2FF012A : Si on regarde ici à l'école secondaire, parce que là, on a les deux... \$\$\$ELH2FF016A : Les anglophones eux-autres, ici, ils doivent se sentir envahis par les francophones. \$\$\$ELH1FF018A : C'est peut-être une question de milieu aussi. Il y a le multiculturalisme, les nouveaux arrivants, puis d'autres gens à situation unique.

Les élèves considèrent problématique une transition qui nécessite simultanément un changement de système et de langue. Ils entrevoient non seulement l'assimilation de la terminologie dans une autre langue, mais l'adaptation à une nouvelle façon de faire

les choses, à tout un nouveau système. Le problème n'est pas tant l'un ou l'autre de ces changements, mais les deux combinés. Les participants ne croient pas qu'un système rend la vie plus facile que l'autre.

Exemple :

\$\$2YL2FF129B : Moi, je pense que ...parce que j'étais pour changer à l'école pour le programme des arts, mais j'y ai aussi repensé, parce que je savais tous mes termes et whatever en français, mais là, si j'étais pour aller à une école anglaise, ce serait complètement différent. Ma mère me disait « tu vas les apprendre », mais personnellement, je trouve que ce serait pas mal dur de faire la transition.

Bien que certains élèves s'inquiètent de la nouvelle terminologie à apprendre, d'autres ont des préoccupations plus générales et croient qu'il leur serait difficile de cadrer dans une école anglophone, d'entrer dans un système inconnu.

Exemple :

Animatrice : Quand vous avez eu à choisir une école secondaire, ce sont quoi les facteurs qui ont influencé votre choix? \$\$6YL1FF082A : La langue. Animatrice : La langue, tu dis, \$\$6YL1FF082A? T'avais envie de venir dans une école... \$\$6YL1FF082A : Bien, si je voulais aller en français c'était ici, puis si je voulais aller en anglais c'était à KD. \$\$6YL2FF084A : Bien, j'avais été dans une école française toute ma vie, so je ne voulais pas, comme, aller dans une école anglaise après, là, ça aurait fait trop différent... \$\$6YL1FF082A : Ça aurait été dur de s'intégrer dans une école anglaise...

L'avantage principal de l'obtention d'un diplôme d'une école francophone : le bilinguisme

Lorsque nous avons demandé aux participants (les jeunes, le personnel scolaire et les parents) d'indiquer les avantages et les inconvénients d'obtenir un diplôme d'une école secondaire francophone, ils semblaient s'entendre pour dire qu'il n'y avait pas d'inconvénients et que le plus gros avantage était le bilinguisme. En fait, il est clair, pour l'ensemble des participants, que le fait de fréquenter une école secondaire francophone signifie être bilingue. Même dans les régions rurales du Nord majoritairement francophones, l'apprentissage en français est synonyme de bilinguisme, et le fait d'être bilingue facilite l'accès aux établissements postsecondaires et multiplie les perspectives de carrière. Les jeunes qui fréquentent une école secondaire francophone se considèrent bilingues et croient qu'il existe une corrélation étroite entre le bilinguisme et les perspectives d'emploi.

Exemples :

Animatrice : À votre avis, ce sont quoi les avantages d'obtenir son diplôme dans une école de langue française ? \$\$6YL1FF095B : Tu es bilingue. Animatrice : Tu es bilingue... \$\$6YL1FF095B : Oui.

Animatrice : Est-ce que vous sentez qu'il y a un avantage d'obtenir votre diplôme d'une école de langue française dans la vie? \$\$1YC1FF120B: Oui. Si tu connais plus de langues, tu peux avoir une job après. Animatrice : Tu connais plus de langues.

\$\$2YL2FF133B : Oui, je pense que oui. Personnellement, comme je disais, je pense que c'est une bonne base, parce que c'est quand même une des langues les plus complètes dans le monde alors que l'anglais, tu l'apprends très facilement. Alors tu pourrais l'apprendre plus tard. C'est toujours bien d'avoir plusieurs... même au niveau du travail, comme, être bilingue et si tu connais encore plus de langues, cela te rapporte plus d'opportunités pour ton emploi. Animatrice : Donc pour toi, graduer d'une école de langue française, cela veut dire que tu es bilingue ? \$\$2YL2FF133B : Oui.

Les parents partagent cette opinion.

Exemple :

Animatrice : C'est quoi, pour vous, les avantages pour votre enfant d'obtenir son diplôme dans une école de langue française ? \$\$6PL1FF010A : Le choix est ouvert à eux autres. De ce point-là, ils peuvent aller où est-ce qu'ils veulent. S'ils veulent choisir un collège ou une université anglaise, c'est bien correct, s'ils veulent y aller en anglais, c'est bien correct. C'est comme il veut. Les portes sont ouvertes partout. Animatrice : Parce ce que s'ils obtiennent... cela suppose que s'ils obtiennent leur diplôme d'une école française, ils possèdent déjà l'anglais ? Tout le monde : Bien oui, c'est ça... \$\$6PL1FF008A : ... oui, il y a la culture. Moi, j'insiste que ce soit le français à la maison tout le temps. Et puis je n'accepte pas que mes enfants parlent en anglais. Et s'ils ne parlent pas bien en français, je les reprends constamment. [On entend : « moi aussi » et un rire]. Pour m'assurer qu'ils aient les bons termes, parce qu'eux autres, aujourd'hui, c'est très compliqué parce qu'ils coupent les mots en deux puis ils utilisent des mots anglais qui ne sont même pas des mots anglais, des fois, puis tu ne les comprends pas parce qu'ils font tous de la dactylo à... [plusieurs interviennent pour dire : « du texto » ou « de la messagerie »]. \$\$6PL2FF004A : Ah ! Ils écrivent mal !

L'anglais ouvre des portes en matière d'éducation et de carrière

Le fait d'étudier en français garantit le bilinguisme, et le bilinguisme est un atout, en ce sens qu'il crée de meilleures perspectives en matière d'éducation et de carrière. Après tout, la plupart des établissements postsecondaires sont anglophones, et l'anglais est la langue dominante dans le milieu des affaires.

Exemple :

Animatrice : Votre diplôme de 12e année, est-ce que vous voyez des avantages? \$\$6YL1FF082A : Oui, à cause la plupart du temps, disons tu vas au collège, ils regardent, la plupart du monde qui vont au collège, la plupart du temps sont anglais,

puis ils regardent, des fois, pour du monde qui comprennent d'autres langues, comme le français. Être bilingue, aussi... Animatrice : Ok, donc pour le bilinguisme, c'est ça? \$\$6YL1FF082A : Oui, à cause, par exemple, mon frère est français, mais où il est parti, ils regardent pour du monde anglais puis français, so il a plus de chance à avoir une job à cause qu'il comprend les deux langues. \$\$6YL2FF084A : Si tu parles juste en anglais dans des places... tu sais il y a des places qui ne t'engageront pas à cause que tu ne parles pas français, à cause la plupart des personnes sont françaises, so il faut que tu saches parler les deux. Animatrice : Oui, \$\$6YL2FF090A? \$\$6YL2FF090A : Bien ça va avec la majorité aussi, comme, la plupart... il y a bien plus d'anglophones aussi dans notre pays que, bien, dans notre province, ou whatever, qu'il y en a, comme ici, la plupart sont français, mais si tu décides de t'en aller ailleurs plus tard, bien, tu es aussi bien de savoir la langue là, à cause la majorité du monde vont parler cette langue-là, donc c'est mieux de savoir les deux. Animatrice : Fait que le plus grand avantage d'obtenir son diplôme d'une école de langue française c'est que ça fait qu'on est bilingue. Parce que quand on va à l'école en français, vous pensez qu'on parle nécessairement l'anglais. Comme ici, est-ce que c'est ça que vous voyez? Les élèves qui sont ici étudient en français, mais ils parlent aussi l'anglais? Participants : Oui. Animatrice : Est-ce qu'il y a d'autres avantages, à part de ça, à part du bilinguisme? Est-ce qu'il y a des choses qui sont spécifiques aux écoles francophones? \$\$6YL1FF082A : Bien, c'est pas mal mieux, parce que quand tu rencontres du nouveau monde, puis des fois ils sont anglais, puis si tu as été à une école française, bien ici, on donne des cours d'anglais, puis la plupart du monde qui entrent à CJ connaissent déjà l'anglais... \$\$6YL2FF084A : Bien, la plupart du monde qui viennent à CJ, sont bilingues, mais tous les anglophones qui vont KD connaissent, la plupart ne connaissent pas le français. \$\$6YL1FF082A : Oui.

Un membre du personnel scolaire a souligné le point suivant :

Participante : Là j'ai beaucoup d'amis anglophones qui envoient leurs enfants au français, ou en immersion française, puis rendu au secondaire, ils ont peur d'être dépassés par la langue, et que là, ils vont envoyer leurs enfants à l'école anglaise pour pouvoir encore supporter leurs enfants, les guider, les encadrer... Donc ça, j'en vois aussi. \$\$2ELH1FF007A : Oui, j'en vois beaucoup de ça, tu as raison. Participante : Ils ont peur de ne pas avoir assez de support, de ne pas pouvoir aider assez... Il y a de parents qui me questionnent, « est-ce que vous pensez que... » \$\$2ELH1FF007A : C'est parce qu'ils pensent que, étant donné que l'université est anglaise, qu'il faut préparer l'enfant... Participante : Bien, il y en a des françaises aussi, là... \$\$2ELH1FF007A : Oui, mais plusieurs parents ont l'impression, surtout si tu vis dans un milieu très, très, minoritaire francophone, que l'école secondaire devrait se faire en anglais, parce qu'il faut les préparer pour l'université, puis l'université c'est en anglais, alors qu'à [nom d'une ville], j'espère que ça se pose moins, parce qu'on peut étudier en français à l'Université de [nom d'une ville] puis ailleurs, alors que... dans les régions dans l'Ouest canadien, ou l'Ouest ontarien, vraiment, les parents ont peur de l'université, puis que les jeunes ne seront pas préparés, parce que l'école française ne peut pas les préparer. Alors c'est un mythe, hein... Moi je pense que le ministère de l'éducation devrait faire la promotion à la télévision pour dire que chez nous, on les prépare aussi bien à l'université. Participante : De toute façon, à l'école secondaire, ils ont anglais, même pas anglais langue seconde, c'est un cours d'anglais, English, donc à un moment donné, c'est la même chose...

Ce qui rend les universités anglophones encore plus attirantes, c'est le fait qu'elles acceptent plus facilement les élèves de la minorité francophone, alors que les universités francophones sont plus restrictives par rapport aux anglophones :

\$\$2YL2FF109A : Aussi, ça nous donne la chance de pouvoir étudier presque partout, comme... bien, au Canada, je veux dire, mettons. On est tous capable d'étudier en anglais, c'est sûr, mais... et puis en français, mais je suis pas mal certaine que les universités francophones acceptent rarement des élèves d'écoles anglophones, tandis que les universités anglophones acceptent, comme, régulièrement des élèves d'écoles francophones. Donc, comme ça nous donne plus de choix, comme mettons, comme L'Université Laurentienne, c'est français, right ? Mais, comme, je doute que...

Statut minoritaire

Les participants francophones savent qu'ils font partie d'une minorité. Ils croient que l'anglais fera toujours partie de leur vie puisqu'il est omniprésent. Cette prise de conscience est accompagnée de la crainte de perdre la capacité de s'exprimer en français. Des extraits de transcriptions illustrent cette crainte.

Exemples :

Participante : Oui, on est une minorité dans la province.

\$\$2YL2FF133B : Oui, c'est français, premièrement, parce que je garde mon français, parce qu'il ne faut pas nier le fait que l'anglais, c'est plus facile à apprendre que le français ; si tu as la base française, l'anglais cela s'apprend partout. Je pense que c'est une des langues les plus connues dans le monde, une des plus courantes. Alors cela s'apprend très facilement ; cela « s'attrape », comme on dit. Alors ici, je garde une bonne base du français et c'est catholique. C'est pourquoi je suis ici.

\$\$2YL2FF130B : Oui, à cause que je trouve que c'est plus facile à perdre que mon anglais. Mon anglais va toujours rester là, mais même à la maison, je parle toujours en français avec ma mère, mais mon beau-père est anglais et mon père est francophone, et il est né au Québec alors je parle toujours un peu des deux. Je trouve que oui, c'est bon, c'est bon pour garder ton français pour des années.

\$\$1YC1FF120B : Je pense que ici à [nom d'une ville] c'est facile d'apprendre l'anglais... Comme, moi je ne suis jamais allée à une école en anglais, mais je peux quand même le parler parce que tous mes amis le parlent. Je crois que c'est facile, mais tu peux facilement perdre le français si tu ne va pas à une école française.

Participante : Maintenant nous, il faut ramener les élèves à choisir de continuer leurs études secondaires en français, parce que notre grande compétition c'est le conseil anglophone. Animatrice : Oui. Participante : Puis d'aller les chercher même plus jeunes que la 6e année... On en a beaucoup, mais on en perd encore beaucoup à l'école anglaise. \$\$2ELH1FF007 : La recommandation, si elle était faite, je crois qu'elle devrait

être beaucoup plus autour d'une tradition, au lieu que ce soit une recommandation ; il faudrait faire un choix que, par exemple, dans deux ans, il faut que ça se fasse.

Dualité entre glorification de la culture anglophone et préservation de la culture française

Le fait que les participants sont conscients de leur appartenance à une minorité francophone baignant dans un monde anglophone donne naissance à deux tendances qui coexistent souvent et créent un paradoxe : d'un côté, les jeunes vénèrent la culture anglophone, d'un autre côté, ils sont attachés à leur culture française et éprouvent un certain besoin de s'en prévaloir. Ce fait présente un intérêt dans la mesure où la plupart des arguments en faveur de la culture française consistent à promouvoir l'importance du bilinguisme, et non la culture française elle-même.

Arguments pro-anglais

Ceux qui glorifient la culture anglophone argumentent en disant que non seulement l'anglais est parlé plus couramment et constitue, par conséquent, la langue de choix en matière d'éducation et d'emploi, mais aussi qu'il est plus facile à parler et à apprendre que le français.

Exemples :

\$\$2YL2FF132B : Moi, je changerais parce que moi, je ne veux pas travailler en français quand je suis plus vieille. Je veux savoir les mots en anglais. Le français ne va pas vraiment m'aider et puis je ne veux pas travailler au Québec, je veux travailler ici en anglais.

Animatrice : Oui. À votre avis, pourquoi est-ce qu'il y a des élèves qui quittent le système des écoles françaises pour aller dans une école anglaise en 9e année?

\$\$4YL1FF113B : Plus facile. \$\$4YL2FF114B : L'anglais est beaucoup plus facile...

Animatrice : \$\$4YL1FF113B, tu dis que c'est plus facile, \$\$4YL2FF114B, tu dis aussi...

Animatrice : C'est intense... Toi, \$\$4YL1FF115B, pourquoi tu penses qu'il y a des élèves qui quittent pour aller dans une école anglaise? \$\$4YL1FF115B : À part des meilleurs points? Comme, tout le monde... à ce que moi je sais, ils s'expriment mieux en anglais, donc ils comprennent mieux, et moi je peux corriger un texte en anglais vraiment facilement, et pour français, comme, je suis toute perdue, comme 100 quelque chose différentes règles qu'on a besoin de savoir par cœur, et ça affecte notre rendement énormément, donc, si tu veux vraiment avoir les points que tu veux, anglais.

Animatrice : Tu vas aller en anglais... \$\$4YL2FF114B : Comme en anglais, quand je suis en train de corriger quelque chose, d'écrire quelque chose, comme if it sounds right, usually it is right, mais en français, c'est comme l'opposé... Il faut que tu vas regarder dans un dictionnaire, puis tu dis « ah bien, ça c'est féminin, mais moi je pensais que c'était masculin »... Puis là il faut que tu l'accordes avec tout, puis c'est

comme... Oh, my god!

Ils soutiennent également que l'anglais est dominant, que les écoles anglophones sont plus grandes que les écoles francophones et qu'elles sont meilleures, parce qu'elles offrent plus de cours et d'activités.

Exemples :

\$\$4YC1FF103A : Bien, pour moi la différence est comme, en français, si tu vis comme, à [nom d'une ville], tu as seulement deux écoles, trois écoles, tu peux en choisir deux, mais en anglais, tu as beaucoup plus, comme, il y a beaucoup plus de programmes comme... Animatrice : Oui. \$\$4YC1FF103A : [Nom d'une école secondaire] a le Step, il y a plusieurs écoles qui ont différents ateliers comme, en anglais, mais en français, on a seulement les trois. Animatrice : OK, donc en français c'est différent, pour les francophones que pour les anglophones ; est-ce qu'il y en a d'autres qui pensent ça, ce que \$\$4YC1FF103A a dit ? Quand on est dans le système anglophone, on a plus de choix parce qu'il y a plus d'écoles ? Participant : Oui.

Animatrice : Est-ce que...on entend aussi parler des fois ou on a conscience d'élèves qui vont à l'école en français, à l'élémentaire, puis ensuite au secondaire, qui s'en vont en anglais. Vous en voyez peut-être ou vous en entendez peut-être parler... Participants : Oui. Animatrice : Pourquoi est-ce que vous pensez que ça arrive, ça? \$\$4YC2FF107A : Parce que l'anglais c'est plus facile. [Petits rires.] Animatrice : \$\$4YC2FF107A, tu dis parce que l'anglais c'est plus facile? \$\$4YC2FF107A : Tu n'as pas comme, le comme, le CODUL, la grammaire puis, toute la conjugaison puis tout ça... Animatrice : Les verbes, oui. Oui, \$\$4YC2FA104A? \$\$4YC2FA104A : Je ne pense pas que c'est comme, la raison c'est parce que c'est plus facile, je pense que ce, l'anglais c'est comme, plus la majorité de la population le parle aussi, tu sais, il y a beaucoup plus de choix, de choisir. Animatrice : C'est beaucoup plus de choix d'écoles tu veux dire? \$\$4YC2FA104A : Oui. Animatrice : Ok. \$\$4YC2FA104A : C'est comme plus de différents programmes.

Ces facteurs ne sont toutefois pas les seuls qui, pour les jeunes, militent en faveur des écoles anglophones. Ces dernières sont aussi considérées comme étant moins strictes, plus « relax » que les écoles francophones; la religion est perçue comme un facteur contribuant à ce manque de flexibilité dans le système francophone.

Exemple :

\$\$2YL2FF129B : Je pense que, comme tout le monde dit, c'est plus chill en anglais, aux écoles anglaises. Mais je trouve que ça... écoute, dans une école française, spécialement une école française catholique, ils font beaucoup que la religion ait un rôle. Ils disent » ah, tu es catholique, tu n'es pas supposé faire cela ». Je trouve qu'ils trouvent beaucoup à dire... on veut être sans problèmes. Animatrice : Ok, alors que dans une école anglaise, la question de la religion ne se pose pas ? \$\$2YL2FF129B : Eh bien, cela dépend de l'école. Je trouve beaucoup qu'ils sont plus moyens que les écoles... Animatrice : Ok. \$\$2YL2FF128B ? \$\$2YL2FF128B : Cela tombe vraiment comme \$\$2YL2FF129B a dit : fanatique avec la religion.

Raisons de quitter le système francophone

Les croyances entourant la langue anglaise et le système anglophone constituent les raisons principales données par les participants lorsque nous leur avons demandé pourquoi un élève choisirait de quitter le système scolaire francophone au profit du système anglophone.

Exemples :

Animatrice : Oui. À votre avis, pourquoi est-ce qu'il y a des élèves qui quittent le système des écoles françaises pour aller dans une école anglaise en 9e année? \$\$4YL1FF113B : Plus facile. \$\$4YL2FF114B : L'anglais est beaucoup plus facile... Animatrice : \$\$4YL1FF113B, tu dis que c'est plus facile, \$\$4YL2FF114B, tu dis aussi...

Animatrice : Tout à fait. \$\$2YL2FF126B, est-ce que tu peux concevoir pourquoi un élève voudrait quitter... \$\$2YL2FF126B : Ils disent tous que c'est moins strict.

Nous pouvons ajouter à ces raisons le nombre plus restreint d'établissements scolaires francophones, une conséquence directe du fait qu'une société majoritairement anglophone a logiquement un plus grand nombre d'établissements anglophones. Voici ce qu'a souligné un parent :

Parent: C'est le défi aussi, parce que quand tu quittes l'école élémentaire, il y en a combien qui disent » bien moi, mon enfant ne s'en vas pas à l'autre bout du monde dans une école francophone ». En tout cas moi, je l'entends de parents amis, parce que c'est loin.

Le directeur d'une école secondaire a admis, en tant que parent, avoir inscrit son fils à une école anglophone en raison de la distance qu'il lui faudrait parcourir pour aller dans un établissement francophone :

\$\$1ECH2FF001A : Il y avait des reportages la semaine passée, à Radio Canada, qui parlaient justement des conseils francophones et la plus grosse raison que les parents

Nouveaux départs, faux départs : Jeunes en transition de l'école élémentaire à l'école secondaire

ont cité, c'est la distance. \$\$1ECH2FF003A : Ah oui ? Bien pour un parent, oui. Pour les gens que je connais qui sont parents, ce n'est que ce que j'entends. \$\$1ECH2FF001A : Et je me questionne moi aussi, en tant que parent. \$\$1ECH2FF003A: Sauf qu'en tant que parent... \$\$1ECH2FF001A : Mon fils serait à cette école-ci, si ce n'était pas de la distance. Animatrice : Ah, oui ? \$\$1ECH2FF001A : Ah, oui ! Je crois en mon école, c'est la meilleure ! Je n'ai aucun doute.

La force de l'identité et de l'attachement culturel

Si, selon nos jeunes participants, l'anglais est plus facile à apprendre, plus répandu et plus accessible, et si la culture anglophone est la marque de meilleurs établissements scolaires et de meilleures perspectives de vie, alors pourquoi les jeunes francophones n'adoptent-ils pas l'anglais et ne renoncent-ils pas au français et à la culture française? Parce qu'il y a un autre facteur à considérer : l'identité. Et l'identité va plus loin que le soi; elle s'étend à l'amitié, aux façons d'être et au sentiment d'appartenance au milieu.

Exemples :

\$\$6YL1FF082A : Ça aurait été dur de s'intégrer dans une école anglaise. \$\$6YL1FF087A : Comme mes amis étaient tous français, so.

Animatrice : Quand vous avez eu à choisir une école secondaire, ce sont quoi les facteurs qui ont influencé votre choix? \$\$6YL1FF082A : La langue. Animatrice : La langue, tu dis, \$\$6YL1FF082A? T'avais envie de venir dans une école... \$\$6YL1FF082A : Bien, si je voulais aller en français c'était ici, puis si je voulais aller en anglais c'était à KD. \$\$6YL2FF084A : Bien, j'avais été dans une école française toute ma vie, so je ne voulais pas, comme, aller dans une école anglaise après, là, ça aurait fait trop différent.

Un parent a mentionné ce qui suit :

\$\$6PL1FF009A : ... ce n'est pas que... il y a la langue, mais je pense aussi que ce qu'on veut dire par la langue... tu as l'environnement, ce à quoi tu es habitué, ce que tu sais qui va se passer dans une école francophone à cause de ta culture... il y a le fait d'être à l'aise puis habitué à l'école ; tu sais, tous nos jeunes enfants sont venus au carnaval de [nom d'une école] depuis qu'ils ont cinq ans, donc c'est mon chez-nous, ni plus ni moins... Animatrice : Presque l'idée de communauté finalement ? Plusieurs : Oui.

Le rôle des parents dans la perception de la culture par les jeunes

Bien qu'ils n'aient pas toujours mentionné clairement l'importance de leur culture ou qu'ils n'aient pas explicitement parlé de leur langue comme en faisant partie, les jeunes se sentent attachés au français; il fait partie d'eux. Il existe ainsi une tension entre le fait d'être soi-même et le fait d'être soi-même dans un milieu où l'on ne fait

pas partie de la majorité. L'attachement à la culture française au point où en sont les jeunes dans leur vie est par conséquent paradoxal, voire ambivalent. Il n'est ainsi pas surprenant de constater que le discours parental a joué un rôle important dans les explications données par les jeunes sur l'importance du français. Mais si les jeunes sont prompts à dire que leurs parents ont insisté pour qu'ils fréquentent une école francophone, ils ne contestent pas cette décision ni ne s'y opposent.

Exemples :

\$\$2YL2FF111A : Moi, c'est tout mes parents, comme ils connaissaient des parents qui avaient des enfants qui allaient ici, donc ils trouvaient que c'était une bonne école et mes parents ne me laisseraient jamais aller à une école anglaise.

\$\$2YL2FF130B : Moi, je ne connaissais personne. Je connaissais juste peut-être deux... bien, une couple de personnes, mais pas dans mon année. Ma mère voulait... parce que je suis francophone, je viens du Québec, et ma mère voulait que je reste et que je garde mon français alors elle a trouvé que c'était une école...

Animatrice : Qui était bien. Est-ce que tu te souviens pourquoi elle trouvait que l'école était bien ? Est-ce que tu te souviens de choses dont vous avez parlées? \$\$2YL1FF127B : Pas vraiment. Ma mère voulait ; elle voulait que je garde mon français aussi. Mon père, il est plus content que moi. Ils viennent de Ma ou quelque chose comme cela.

Les parents, toutefois, ont été clairs sur le fait que vivre en français signifiait vivre sa culture; leur opinion est le résultat d'une décision réfléchie, bien que souvent difficile à prendre.

Exemples :

\$\$6PL1FF008A : Donc pour moi, la culture, c'est important. J'ai été élevé en français, mes parents sont francophones pur laine, j'ai l'intention de mourir francophone et mes enfants seront francophones jusqu'au bout. Même mon garçon veut aller à l'université française. \$\$6PL1FF009A : Je pense que l'important aussi, c'est pour eux autres mêmes, c'est qu'ils ont le choix de continuer leurs études dans une langue qu'ils sont confortables dedans, c'est leur propre langue, puis... [Acquievements] si tu as ce choix-là et que tu apprécies ça, ça veut dire que tu te sens confortable dans ton cheminement académique. Si tu te sens confortable, bien tu produis mieux, puis ça va bien, ton affaire. Si tu n'as pas le choix et que tu t'en vas dans un milieu anglophone, dans une différente culture, puis toi tu ne veux pas être là puis tu n'as pas le choix d'être là, bien ça ne marche pas l'affaire.

\$\$6PL1FF007A : Puis à la fin, \$\$6PL1FF008A l'a bien dit, c'est le maintien de notre culture. Je me suis débattu pour avoir une école francophone avec le groupe qui était là, c'était pour ça, c'était pour garder l'identité. Pas pour devenir séparés des autres, c'est pour garder son identité. Quand tu es quatre vingt pour cent de francophones dans une population, et que ce quatre vingt pour cent là a dix pour cent des travailleurs au niveau « white collars », tu sais... quand je retourne en arrière, mon

père puis mes frères, puis tout ça, là, ça te marque que... comment est-ce que dans un pays démocratique, où finalement, à la fin, tu te dis « bien, c'est le capitalisme, puis les capitalistes vont faire ce qu'ils veulent », mais le pouvoir de faire quelque chose, tu sais, fait que... il ne faut pas oublier que qu'est-ce qu'on passe à nos enfants, ça va se produire des générations à venir. J'ai une famille que je connais très bien, les [nom de famille], okay ? Bien de trois générations en arrière, c'était des francophones ; il y en a un qui est arrivé là-dedans, bien, parce qu'il y a eu un mariage anglophone-francophone, l'anglophone a primé, boum ! Plus un enfant parle français. Là, les enfants... là, c'est l'anglophone marié à un francophone, les enfants sont dans des écoles francophones, puis ça revire de bord, tu sais. Mais si tu le laisses aller, tu le perds. Puis c'est important parce qu'à la fin, nos enfants, quand ils auront vingt-trois, vingt-quatre, vingt-cinq ans vont nous regarder puis vont dire « pourquoi ? » ou « pourquoi pas ? ». Et si on reste sur le top de la clôture, c'est la seule chose qu'on va, c'est le vertige, tu sais ? [Rires, acquiescements]. Parce qu'à la fin, tu vas tomber.

Les jeunes en transition

Cette ambivalence concernant la culture française doit-elle inquiéter? Probablement que non, ou du moins, pas encore. Comme nous le rappelle le directeur d'une école secondaire, les jeunes vivent une période cruciale de leur vie : ils cherchent à savoir qui ils sont et effectuent, en quelque sorte, une « transition » vers leur identité... et leur questionnement peut entraîner de l'anxiété. Cependant, comme les écoles francophones sont généralement petites, elles sont habituellement bien équipées pour gérer ces « crises » de manière efficace.

Exemple :

\$\$1ECH2FF001A : C'est peut-être un stade où les élèves, je pense que c'est l'aspect francophone qui commence à se questionner sur la francophonie eux autres, et qui ils sont. C'est normal à cet âge là de se questionner sur qui tu es, pourquoi je suis là, et tout ça. Il y a en a que c'est « je suis là parce que c'est mes parents qui voulaient que je sois là, mais je m'en fous de l'école francophone. Moi je veux aller à la grosse école du coin, avec mes amis du coin ». Donc je pense que le fait de se questionner au niveau de la francophonie, c'est une crise dans ces années là. Mais par contre, vu qu'on est petit, peut-être qu'on répond mieux aux besoins de nos élèves dans ces années là. Certaines crises, on peut en discuter de certaines crises, on est mieux placés pour répondre et pourvoir et on se parle entre nous » as-tu remarqué cela ? Oui, oui, correct ».

Cet examen succinct des données recueillies dans les groupes de discussion francophones concernant la question du français et de la culture nous a permis de conclure ce qui suit :

1. La transition vers l'école secondaire n'est pas plus facile ni plus difficile

pour les jeunes francophones que pour les jeunes anglophones;

2. Le fait de fréquenter une école secondaire francophone et d'y obtenir un diplôme est synonyme de bilinguisme, et le bilinguisme ouvre des portes en matière d'éducation et d'emploi;
3. Les participants sont conscients de faire partie d'une minorité, et cette situation crée deux tendances qui s'opposent : la glorification de la culture anglophone et la préservation de la culture française;
4. Les arguments pro-anglais indiquent que les écoles anglophones sont plus aptes à créer de meilleures perspectives en matière d'éducation et de carrière et qu'elles sont moins strictes, et que l'anglais est plus facile à apprendre que le français. Tous ces arguments, de même que l'éloignement des écoles francophones, ont été invoqués pour justifier le passage du système francophone au système anglophone;
5. Les arguments en faveur de la préservation dénotent que l'attachement des jeunes pour leur culture française est ambivalent, mais qu'il s'agit pour les parents d'une décision réfléchie.

À la phase III, on a de nouveau demandé aux participants de répondre aux trois questions en lien avec la langue française. Les données obtenues ont aussi pu être classées selon les mêmes catégories établies aux phases I et II (bilinguisme, idéologie pro-anglophone, possibilité de changer pour l'anglais et improbabilité d'étudier en anglais). Par ailleurs, les données comprennent souvent des précisions importantes qui portent, pour la plupart, sur les différences entre les systèmes anglophone et francophone. Deux de ces différences sont intimement liées à ce que nous avons appelé le facteur « urbain contre rural » : la première différence concerne le multiculturalisme et se présente comme un grand avantage, et la deuxième a trait à la distance et est probablement perçue comme le plus grand inconvénient du système francophone.

1. L'importance du bilinguisme

Les données des trois phases indiquent que les participants francophones considèrent le bilinguisme comme un atout, voire une nécessité. Il est perçu comme une voie d'accès à l'emploi, puisque l'anglais prédomine au Canada. Parce qu'il est intimement lié à l'emploi, il est également associé aux perspectives en matière d'éducation postsecondaire.

Les participants, par conséquent, sont assez ouverts à l'idée d'étudier en anglais, ce qui pourrait expliquer pourquoi les élèves quittent le système francophone après la 8^e année – s'il entrent dans le système anglophone c'est, dans leur esprit, pour se

préparer à l'université (1.1). Ils sont conscients de vivre dans une société où l'anglais prédomine, et le fait qu'il existe un plus grand nombre d'établissements anglophones ne leur est pas étranger. Dans le même ordre d'idées, ils admettent la possibilité que leur vie professionnelle puisse se dérouler dans un milieu où l'anglais s'impose comme langue de travail (1.2). C'est pourquoi l'anglais et l'idéologie en faveur de cette langue trouvent écho auprès d'eux. Bien que l'anglais soit considéré comme important, c'est plutôt le bilinguisme qui est perçu comme étant de loin le plus grand atout qu'une personne puisse posséder (1.3). Aux trois phases, les jeunes des régions rurales du Nord où le français prédomine ont échappé à la norme – l'idée d'étudier en anglais n'est jamais prise au sérieux (1.4).

1.1 Un élève a fait remarquer que le nombre élevé d'universités anglophones et la difficulté de transférer d'une école secondaire francophone à une université anglophone peuvent poser problème :

\$\$\$6YL1FF134A : Mais quand même, il y a plus d'universités en anglais. Cela peut être un plus gros changement quand tu tombes dans une université anglaise. C'est dur à t'exprimer parce que tu es français.

1.2 Un autre élève a souligné l'importance de s'habituer à l'anglais à l'école secondaire afin d'atténuer le choc causé par un changement de langue au palier postsecondaire :

\$\$\$2YL2FF164A : si tu veux aller enseigner... en anglais ou en français au secondaire ; quand tu penses, en réalité, est-ce que tu veux vraiment, comme, travailler en français ? Les élèves, comme, peut-être, oui, c'est possible d'étudier en français à l'école maintenant, mais je veux, plus tard, travailler en anglais, alors peut-être changer maintenant pour s'habituer maintenant...

1.3 Un autre élève a expliqué que bien qu'il n'aime pas vraiment le système francophone, il a décidé d'y demeurer pour obtenir de meilleures perspectives de carrière, compte tenu de l'importance accordée au bilinguisme :

\$\$\$2YL1FF167A : Moi-même, j'ai considéré quitter le système français, parce que franchement, je ne l'aime pas. ... On doit avouer que [nom de ville] est une ville plutôt anglaise, puis on va probablement travailler en anglais, so je l'ai considéré, mais... Animatrice : Tu as décidé de rester ? \$\$\$2YL1FF167A : Oui, j'ai décidé de rester, parce que le français c'est une bonne chose, puis c'est bon pour le futur, puis tout ça. Animatrice : C'est bon pour le futur ? Tu penses à quoi ? \$\$\$2YL1FF167A : Comme, un employeur embaucherait un gars qui est bilingue avant qu'il va embaucher un gars qui est juste anglophone.

1.4 Dans les communautés rurales où prédomine le français, les élèves, pour la plupart, n'envisageaient pas de poursuivre des études en anglais. Toutefois, le

manque de choix de cours dans des domaines précis pourrait les faire reconsidérer la situation, en particulier lorsqu'entrent en jeu des objectifs de carrière et des perspectives en matière d'éducation.

Un parent a indiqué ce qui suit :

\$\$\$6PL2FF012A : ... mais là, en onzième, elle commence à dire « je ne sais pas si je vais aller étudier au postsecondaire en français ou en anglais ». Elle se sent à l'aise dans l'un ou l'autre, puis... « est-ce que je ferais comme les autres puis aller strictement à une université que tout le monde... je ne suis pas certaine ». Alors là, je vois que, rendu à la fin de la dixième année, que l'ouverture d'esprit commence à s'établir. Animatrice : Oui, tout à fait. \$\$\$6PL2FF013A : Ça dépend, aussi, dans quoi elle veut se lancer.

Animatrice : Oui. \$\$\$6PL2FF013A : Parce que ce n'est pas tous les cours qui sont offerts en français. En tout cas... moi, je suis allée les chercher, puis je ne le regrette pas.

2. Idéologie proanglaise et pro-français

Aux phases précédentes, les participants ont clairement établi que l'anglais est plus facile à apprendre et que, puisque l'anglais prédomine sur le français, les écoles anglophones sont mieux financées. Ces deux arguments appartiennent à la catégorie définie comme étant l'idéologie pro-anglais et se retrouvent tous deux dans les données de la phase III. Ils sont toutefois contrebalancés par des arguments qui appuient l'idéologie pro-français ou qui sont en faveur du système francophone. L'idéologie pro-français semble avoir plus d'importance dans la dernière phase de la recherche. À la phase II, les participants croyaient que le système anglophone était légèrement meilleur que le système francophone, tandis qu'à la phase III, leurs éloges vont à ce dernier, qu'ils prétendent être, en général, mieux structuré que le premier. Le système francophone est valorisé pour sa transition qui a lieu tôt (de la 6^e à la 7^e année), ce qui fait paraître la transition de la 8^e à la 9^e année comme un simple cheminement vers une nouvelle année (2.1). Il semble également que ce système soit plus invitant (2.2), ce qui milite en faveur de la croissance de la culture française (2.3), et que la petite taille de ses écoles réduit la probabilité de l'influence des bandes (2.4) et favorise le dialogue entre les écoles et les parents (2.5). Il est perçu, de plus, comme un système plus sérieux et plus rigoureux (2.6).

2.1 Une mère a expliqué comment la transition de son enfant de la 6^e à la 7^e année ainsi que le système des pairs ont facilité la transition de la 8^e à la 9^e année.

\$\$\$1PC2FF016A : Moi, ma fille était ici de la septième... Animatrice : Ok. \$\$\$1PC2FF016A : ... donc c'était déjà territoire connu, la transition était déjà bonne de la sixième à la septième parce que... ils ont un système en place, là, pour accueillir... ils ont des élèves de septième, huitième qui vont dans les écoles nourricières pour présenter l'école. Animatrice : Oui. \$\$\$1PC2FF016A : ... ensuite, quand ils arrivent, ils

sont très vite pris en charge par des anciens... Animatrice : Ok. \$\$\$1PC2FF016A : ... de leur école initiale ; donc là, c'est pareil : au niveau des casiers tout ça, tout ce qui était nouveau, tout ce qui était un peu... grand, là, tout de suite, ils étaient... ils étaient accueillis. Moi, j'ai trouvé que c'était formidable. Et puis... donc après, là, je ne suis même pas... moi, je ne me rends même pas compte qu'il y a eu un secondaire ici.

2.2 Un parent a souligné les effets positifs d'un système dans lequel les jeunes élèves sont en contact avec des élèves plus âgés, d'un système qui fait la promotion de l'interaction entre les élèves de tous les âges et où il n'y a pas de discrimination fondée sur l'âge.

\$\$\$1PC2FF016A : Alors moi je ne sais pas si c'est... bien, je pense que, enfin, dans le cas de ma fille, je pense que c'était vraiment très net, peut-être parce qu'elle était dans une école auparavant, qui avait déjà cette façon de voir les choses, c'était beaucoup, prise en charge des plus petits par les plus grands, et il y avait toujours, il y avait un esprit de famille... Animatrice : Oui. \$\$\$1PC2FF016A : Je trouve ça assez incroyable et... donc ça se faisait... tous se connaissaient, mais connaissaient aussi bien les tout-petits que les plus grands et puis il n'y avait pas de gêne, il n'y avait pas de... c'est vraiment, là, quand on parle de multi-âge, là... c'était vraiment le principe dans toute sa beauté, là... c'était... si bien qu'arrivés ici, là, on a poursuivi ça, puis je trouve que c'est vraiment... c'est formidable, ça, c'est vraiment des techniques qui marchent. Participante : Qui fonctionnent. \$\$\$1PC2FF016A : ... efficaces ; je trouve que... puis ça permet, aussi, de s'intégrer dans une communauté plus importante, progressivement, et ça se fait, après, au niveau de... imagine, dans la société c'est plus facile, aussi, après ; on garde on n'est pas gêné, parce que... je vois, par exemple, des enfants qui, eux, sortis de leur groupe d'âge, ils ne vont pas être à l'aise, ils ne vont pas être à l'aise avec les adultes, ils ne vont pas être à l'aise avec des enfants un peu plus âgés ; ici, non, pas du tout. C'est... je ne sais pas, c'est une façon de...

2.3 Les participants apprécient également le système francophone parce qu'il est le prolongement de leur culture, de leur identité. Voici les propos d'un élève qui s'enorgueillit de son patrimoine français :

\$\$\$6YL1FF136A : Pour moi, c'est plus pour la fierté d'être francophone. Je m'instruis en français.

2.4 Les participants semblent penser que la transition, dans le système francophone, pourrait être plus facile en raison du fait que les écoles francophones sont généralement plus petites que les écoles anglophones. Cet argument est soulevé aux phases I et II; de plus, il transparait dans les données de la phase III et est clairement associé à la notion de sécurité : comme les écoles francophones sont plus petites, il est plus facile de surveiller le flot de jeunes et la présence de bandes de

même que la circulation de drogues, habituellement associées avec ces dernières. Voici ce qu'un élève a souligné sur la capacité de surveillance :

\$\$\$1YC2FF151A : Surtout à cause que c'est une école petite, on connaît plus de gens, alors on se sent plus sécuritaire quand on connaît les gens qui passent dans les corridors, alors s'il y a quelqu'un qui n'appartient pas à l'école, on va le savoir.

Un autre élève a fait mention de la présence accrue de drogues dans les écoles anglophones :

Animatrice : Est-ce que vous pensez que le passage au secondaire, comme, passer en neuf, dixième année c'est différent quand tu es dans une école francophone de quand tu es dans une école anglophone ? \$\$\$2YL2FF162A ? \$\$\$2YL2FF162A : Je ne pense pas vraiment, mais, comme, dans les écoles anglophones, comme, il y a plus de gangs et de drogues, alors que nous, on est plus dans les sports. C'est surtout ça.

La présence accrue de drogues, selon un autre élève, est liée à la taille des écoles :

\$\$\$4YL1FF144B : Mes parents ont décidé pour moi parce qu'ils ne voulaient pas que j'aille dans une grosse école à cause des drogues et de l'influence. Animatrice : À cause des drogues et pour l'influence? Ok, donc pour eux, c'était la taille de l'école qui a déterminé? \$\$\$4YL1FF144B : Oui

2.5 La petite taille des écoles est également perçue comme une caractéristique qui facilite la diffusion de l'information entre le personnel et les parents et qui permet d'adopter une approche plus intégrée. Voici ce qu'un parent avait à dire à ce sujet :

\$\$\$1PC2FF016A : Je vois que, par exemple, les sessions d'information, j'ai... pour avoir discuté avec d'autres parents qui étaient dans des milieux anglophones... une ou deux années à l'avance, je savais déjà à quoi m'attendre pour ce qui était de tous les processus, les dates pour l'université et tout ; on savait tout, on nous a tout fourni, assez tôt quand même ; dès la... quoi, la neuvième... \$\$\$1PC2FF014A : Et même... \$\$\$1PC2FF016A : ... et puis j'ai vu des parents qui avaient déjà leur enfant pratiquement en douzième, ils n'étaient pas encore au courant, ils n'étaient pas... donc je pense qu'il y a vraiment une... Animatrice : ... façon de procéder... \$\$\$1PC2FF016A : ... une façon, là, très organisée, très structurée de... de procéder, là, d'après ce que je vois... c'est... ils sont vraiment au point.

2.6 Le système francophone est perçu comme étant un système plus sérieux et plus rigoureux.

Dans la citation suivante, un parent insiste sur la différence qui existe entre les deux systèmes, une différence que semblent aussi reconnaître d'autres parents :

Animatrice : ... l'expérience dans une école secondaire francophone, comparativement à l'expérience dans une école secondaire anglophone, est-ce que tu vois que c'est différent, être dans un système... ? \$\$\$1PC2FF016A : Je pense que c'est différent, je... évidemment, je ne sais pas de première main, puisque les miens sont venus ici... je sais que, quand ils étaient petits, je voyais la différence, parce que quand on est dans une école anglophone, ses parents... quand les parents viennent chercher leur enfant, on... la question, c'est : « Did you have fun today ? » ; et quand on... quand on est dans une école francophone : « Tu as bien travaillé aujourd'hui ? » [Rires]. \$\$\$1PC2FF016A : Oui ! Ah, oui ! Mais je trouve que ça, ça... c'est peut-être que... bon, plus au niveau des petits, mais je trouve que c'est vraiment l'idée qui persiste, après, et puis je vois, dans... Animatrice : Ça, c'est intéressant... \$\$\$1PC2FF016A : ... dans mon quartier, on a beaucoup de grandes écoles, à deux pas, des grandes écoles... \$\$\$1PC2FF017A : Anglophones? \$\$\$1PC2FF016A : ... anglophones, de très bonne réputation et je vois les élèves à qui j'ai eu l'occasion, alors, de... que j'ai eu l'occasion d'aider, de temps en temps, avec leur français et je dois dire que c'était assez édifiant [petit rire]. \$\$\$1PC2FF016A : Et parfois, je me demandais « mais, comment ils peuvent passer d'une année à l'autre ? » Mais, bon, ça, c'est des cas... particuliers... donc on ne peut pas donner de généralités... Mais quand même ; moi, je pense quand même que c'est plus studieux, c'est plus... plus suivi, même au niveau de l'orientation. On a parlé de madame P, de monsieur... \$\$\$1PC2FF017A : Madame R... \$\$\$1PC2FF017A : ... qui est incroyable, aussi ! \$\$\$1PC2FF015A : Oui. Animatrice : Je peux encore voir l'idée du soutien, là... \$\$\$1PC2FF016A : Je veux dire... \$\$\$1PC2FF017A : Oui. \$\$\$1PC2FF014A : Oui.

3. Quand on ajoute le facteur « urbain contre rural » à la problématique associée à la différence entre les systèmes francophone et anglophone, on voit poindre deux principaux éléments : l'un constitue un avantage pour les élèves et concerne l'importance du multiculturalisme, et l'autre consiste en un inconvénient et porte sur les obstacles auxquels font face les élèves francophones en raison de la distance.

3.1 Les participants s'entendent pour dire qu'en milieu urbain, les écoles francophones sont un synonyme de multiculturalisme. Dans une province où l'on estime que 95 % de la population a comme langue maternelle l'anglais, on doit s'attendre à trouver un plus grand nombre d'établissements anglophones. On doit aussi s'attendre à ce que le système scolaire, compte tenu du fait que notre pays accueille des gens de partout dans le monde chaque année et qu'un bon nombre d'entre eux parlent français, reflète la mosaïque culturelle qu'est le Canada. On peut aussi constater que ce phénomène est plus présent dans les secteurs urbains, où les perspectives d'emploi attirent le plus grand nombre de nouveaux arrivants. Les écoles francophones sont ainsi, dans les circonstances, vues comme des établissements qui encouragent le multiculturalisme et, par conséquent, l'ouverture d'esprit et la tolérance. L'extrait suivant reprend les propos d'un parent qui abonde en ce sens :

\$\$\$1PC2FF015A : Bien, je pense qu'on en a touché sur plusieurs des points, le fait que... que c'est... la multiculturalité, et qu'on vient de partout. La francophonie, ça vient de partout, tandis que... une école secondaire anglophone c'est seulement les gens du

coin. \$\$\$1PC2FF017A : Oui... [En même temps] pas vraiment... pas toujours, pas toujours. \$\$\$1PC2FF015A : En général. \$\$\$1PC2FF017A : Peut-être plus, mais pas... pas vraiment. \$\$\$1PC2FF015A : Non, je parle du fait que si on habite dans un coin riche, je t'assure, tous ces gens-là qui vont dans... \$\$\$1PC2FF017A : Ok, oui, oui. \$\$\$1PC2FF015A : ... si on habite dans un coin qui est moindre, il y aura ce genre de... d'enfants tandis qu'ici, comme Madame l'avait dit- \$\$\$1PC2FF017A : -ok. \$\$\$1PC2FF017A : C'est vrai. \$\$\$1PC2FF015A : ... socio-économique... \$\$\$1PC2FF017A : C'est vrai. \$\$\$1PC2FF015A : ... religion, culturel, tout, on est tous mélangés, c'est comme un mini UN. \$\$\$1PC2FF015A : Mais d'un autre côté, ils arrivent, surtout cette école-ci, puisque je n'en connais pas d'autres, donc je ne peux pas en parler, ils arrivent quand même à les unir et les préparer, d'après ce que j'ai entendu très, très bien pour l'université. \$\$\$1PC2FF016A : Oui. \$\$\$1PC2FF015A : Et leur prochaine étape, qu'elle soit universitaire, collégiale, etc. \$\$\$1PC2FF014A : Ils les aident vraiment... \$\$\$1PC2FF015A : Donc...de ce point de vue, je pense que c'est un peu plus sérieux, il n'y en a pas autant, dans notre communauté, qui arrivent à ne pas avoir des études, après le secondaire, c'est... ils font quelque chose d'autre après, tandis que dans le système anglophone, j'entends qu'il y a une grande proportion qui ne finissent pas la douzième ou après, c'est tout, ils deviennent caissières ou... je ne sais pas, moi... quelque chose, mais ils ne... \$\$\$1PC2FF017A : Ils ont plus de soutien. \$\$\$1PC2FF015A : ... continuent pas leurs études. \$\$\$1PC2FF017A : c'est plus de support. \$\$\$1PC2FF015A : Oui. \$\$\$1PC2FF017A : Ils ont plus d'informations aussi. \$\$\$1PC2FF015A : Et donc, ça, je voulais dire, justement, ça montre que ce n'est pas toujours le niveau socio-économique où on commence ; c'est vraiment les études qui nous portent... \$\$\$1PC2FF017A : Oui. \$\$\$1PC2FF015A : ... à aller plus loin dans la vie. \$\$\$1PC2FF017A : L'entourage. \$\$\$1PC2FF015A : Pas nécessairement « Ah ! Bien ce n'est pas grave, mes parents ont de l'argent, donc je peux aller... devenir quelqu'un. ». Non. Ici, ils leur montrent que... on les pousse, ils arrivent... \$\$\$1PC2FF017A : Tout le monde est égal.

Cette opinion est reprise par un autre parent :

*Animatrice : Puis, vous dites, ils sont très bien accueillis... \$\$\$1PC2FF014A : Oh, oui!
Animatrice : Très bien pris en charge. \$\$\$1PC2FF014A : Là, s'ils n'étaient pas bien accueillis, ils allaient... alors, imagine-toi que... s'ils sont dans un domaine que personne ne partage avec eux, ou même personne ne les aide, ils allaient être, alors, perdus ! Non, non, non, non, c'est ça... et puis, en réalité il y en a beaucoup, ici, qui sont... ou bien la plupart, nous sommes tous des étrangers, parce que nous sommes venus ici... maintenant, tous, nous sommes des Canadiens, donc la plupart, ce sont des immigrants... donc on... \$\$\$1PC2FF017A : Puis c'est une... \$\$\$1PC2FF014A : ... ils ne sont pas... \$\$\$1PC2FF017A : c'est une bonne école pour intégrer les gens.*

3.2 Bien que le nombre restreint d'écoles francophones soit un facteur promouvant le multiculturalisme, il constitue également un obstacle au maintien d'amitiés. Dans les secteurs urbains, le petit nombre d'écoles francophones signifie que les élèves se déplacent sur de plus longues distances pour aller à l'école ou doivent simplement, en raison de l'absence de moyens de transport ou des coûts élevés de ce dernier, choisir une école anglophone plus près de la maison. Aux trois phases, l'emplacement des écoles est considéré comme un facteur pouvant motiver les jeunes francophones à

quitter le système francophone. À grande échelle, cette situation menace l'existence même de la population francophone; à petite échelle, elle a des conséquences sur les relations personnelles des jeunes en ce sens qu'elle restreint leurs contacts avec leurs amis de même que leur temps « libre ».

Une mère a abordé les difficultés qu'elle a rencontrées lorsqu'elle a essayé d'obtenir des services de transport par autobus pour son enfant :

\$\$\$1PC2FF015A : L'autre chose que j'ai entendue, c'est qu'il y a beaucoup de parents qui... si les enfants viennent ici jusqu'à la huitième, puis ils s'en vont, c'est le transport... Animatrice : Ah, oui ? \$\$\$1PC2FF015A : ... puisque... \$\$\$1PC2FF014A : Ah oui! Ça, c'est un grand problème ; vraiment, oui. \$\$\$1PC2FF015A : Ce n'est plus donné ! Animatrice : Vous l'avez évoqué, oui. \$\$\$1PC2FF015A : Et, c'est très difficile de l'obtenir ; j'ai vécu... j'ai dû faire des demandes et des demandes pour l'obtenir, donc... \$\$\$1PC2FF017A : Pour obtenir l'autobus ? \$\$\$1PC2FF015A : Pour obtenir l'autobus... \$\$\$1PC2FF017A : Ah oui ? \$\$\$1PC2FF015A : ... scolaire, oui. \$\$\$1PC2FF017A : Ah ! \$\$\$1PC2FF015A : Parce que ce n'est plus donné, après la huitième. \$\$\$1PC2FF017A : Ah ! \$\$\$1PC2FF015A : Et dans mon cas, on n'avait pas les moyens de... \$\$\$1PC2FF017A : Ouf ! \$\$\$1PC2FF015A : Et il y a beaucoup d'autres gens qui vivent dans mon quartier, qui, je sais... ils ont quitté après la huitième.

Elle a également parlé du manque de temps à consacrer aux amis, de même que des inconvénients sur le temps des élèves en général :

\$\$\$1PC2FF015A : ils n'ont pas le temps même de se dire au revoir. Animatrice : Non. \$\$\$1PC2FF015A : Ils doivent ... Participante : Oui. \$\$\$1PC2FF015A : Et out! \$\$\$1PC2FF014A : Surtout que les casiers sont, par exemple, dans... \$\$\$1PC2FF017A : Oui, à l'autre... \$\$\$1PC2FF014A : ... un coin, et ils sont dans un autre coin, dans leurs cours, donc, ils n'ont presque pas le temps. Animatrice : Donc, ça, c'est... \$\$\$1PC2FF017A : Mais... Animatrice : ... une des choses qui fait - \$\$\$1PC2FF017A : ... si... Animatrice : ... le problème? \$\$\$1PC2FF017A : Si elle prenait le transport... \$\$\$1PC2FF015A : On n'a pas de transport en commun dans... \$\$\$1PC2FF017A : Ah! \$\$\$1PC2FF015A : ... le quartier où on habite. \$\$\$1PC2FF017A : Ok. Animatrice : Ah, oui. Ah... \$\$\$1PC2FF017A : Moi, ils prennent l'autobus au métro... \$\$\$1PC2FF015A : Il y a une demi-heure de marche... \$\$\$1PC2FF017A : ...le métro... \$\$\$1PC2FF015A : Oui. \$\$\$1PC2FF017A : ... à l'autre autobus, à l'autre métro et à l'autobus, alors ça leur prend entre quarante- \$\$\$1PC2FF014A : -oui- \$\$\$1PC2FF017A : -minutes et une heure. Animatrice : Ah, oui. \$\$\$1PC2FF014A : -ça prend beaucoup de temps, là. C'est ça notre problème... \$\$\$1PC2FF017A : Mais nous, on... \$\$\$1PC2FF014A : ... mais on ne peut pas le... \$\$\$1PC2FF015A : Mais... Animatrice : Oui. \$\$\$1PC2FF015A : ... elle devait faire ça, puis marcher une demi-heure de plus- \$\$\$1PC2FF017A : Eh ! Mon Dieu ! \$\$\$1PC2FF015A : ... pour arriver à la maison. Animatrice : Oui. \$\$\$1PC2FF017A : Surtout une fille ! \$\$\$1PC2FF015A : Une fille, et le matin, à six heures, où... quand elle devait partir, non... \$\$\$1PC2FF017A : Non... Animatrice : Ah oui, non, c'est beaucoup. \$\$\$1PC2FF017A : Ce n'est pas possible ! \$\$\$1PC2FF014A : Quand je l'amène ici à sept heures quinze du matin... mais elle préfère venir tôt, au lieu de prendre le TTC, parce qu'on est loin... \$\$\$1PC2FF015A : Oui. \$\$\$1PC2FF014A : ... elle me dit : « Bon, je vais rester et je vais lire, je vais faire une activité, mais, je peux rester »... \$\$\$1PC2FF015A

: Oui, c'est ce que ma fille fait : elle fait sa lecture, parfois ses devoirs, donc...

Animatrice : c'est dans le, en prenant l'autobus... \$\$\$1PC2FF017A : C'est le sacrifice des écoles françaises.

Cet aperçu des données recueillies dans les groupes de discussion francophones aux trois phases de la recherche indique ce qui suit :

1. Le fait de fréquenter une école secondaire francophone et d'y obtenir un diplôme garantit le bilinguisme; le bilinguisme accroît les possibilités en matière d'emploi et d'éducation; ce fait, toutefois, ne s'applique pas aux communautés rurales principalement francophones, où la nécessité de parler anglais ne fait pas partie de la réalité quotidienne;
2. Les participants ne perçoivent pas toujours une différence entre les deux systèmes; souvent, ils disent que la transition vers le secondaire n'est pas plus facile ou plus difficile pour les francophones que pour les anglophones; parfois ils perçoivent une différence; quand cette perception est à la faveur du système anglophone, c'est qu'ils croient que les exigences scolaires y sont plus élevées; quand cette perception privilégie le système francophone, c'est qu'ils voient d'un bon œil la taille et la structure des écoles et qu'ils estiment que, en raison de cette particularité, ils seront mieux préparés pour la vie en général;
3. Le statut minoritaire des élèves francophones crée deux tendances qui s'opposent, soit la glorification de la culture anglophone et la fierté d'être francophone ou l'attachement à la culture et au système français; les parents et les élèves ont tous exprimé leur attachement;
4. Le statut minoritaire des élèves en milieu urbain est un facteur qui restreint leurs possibilités en matière d'éducation, ce qui entraîne à la fois un effet positif et un effet négatif : il crée un climat où les élèves doivent coexister avec des élèves de plusieurs cultures, mais il interfère avec les relations interpersonnelles des élèves, qui doivent parcourir de plus grandes distances et qui, par conséquent, disposent de moins de temps libre.

En résumé, la plupart des arguments empruntés par les jeunes pour justifier le fait de quitter une école francophone au profit d'une école anglophone au moment de la transition étaient hautement idéologiques. Les arguments idéologiques misaient en partie sur des observations réelles. Cependant, ils étaient loin de la vérité, puisqu'ils étaient uniquement fondés sur les propos d'autres personnes. Nous recommandons par conséquent que les jeunes soient, année après année, exposés à des faits seulement, pour que leur discours idéologique s'affaiblisse. Pourraient être communiqués à répétition aux jeunes élèves francophones des faits portant sur les

sujets suivants : la complexité de toutes les langues; la possibilité de poursuivre des études universitaires en français en Ontario, au Canada et dans le monde; le rapport entre la langue des études et l'aptitude linguistique; la diversité des cultures dans le monde; les liens entre les études en français et le bilinguisme. Ces genres de discussions sur des faits peuvent aider à dissuader les élèves de s'accrocher à des croyances, illustrées ci-dessous par des déclarations issues de nos groupes de discussion :

« Puisque je suis Français, je ne peux pas perdre ma langue maternelle, donc il est préférable d'étudier en anglais. »

« On ne peut pas vraiment faire des études universitaires en français, il vaut donc mieux étudier en anglais. »

« Même si je suis francophone, il est préférable d'étudier en anglais pour ne pas perdre mon anglais. »

« Il est préférable d'étudier en anglais parce que le monde est anglais. »

« L'anglais est plus facile que le français, donc je vais étudier en anglais. »

DIXIÈME PARTIE : RÉSUMÉ, RÉPERCUSSIONS ET ORIENTATIONS

Résumé

Il y a vingt ans, une analyse documentaire des études effectuées en matière d'éducation pendant les années de transition en Ontario a permis de conclure que ce qu'il y a de tragique avec la transition, ce n'est pas que les élèves éprouvent de l'anxiété en envisageant leur transfert vers le secondaire, mais plutôt que cette anxiété se dissipe très rapidement et que les élèves s'adaptent tout à fait aux nombreuses réalités pénibles de la vie au secondaire. Ces réalités peuvent freiner la réussite et atténuer la motivation (surtout chez les jeunes qui sont moins portés sur les études) et ainsi semer les germes du décrochage (Hargreaves et Earl, 1990, p. 214). D'autres études sur la transition ont été menées depuis lors, mais, malheureusement, elles ont laissé entendre que la tragédie décrite par Hargreaves n'a pas été entièrement comprise.

Les processus de transition de l'école élémentaire à l'école secondaire ont été conceptualisés dans le cadre de notre analyse de la documentation et considérés comme étant liés à tous les aspects scolaires, sociaux et procéduraux de l'expérience des éléments de continuité et de discontinuité entre les cultures des écoles avec le temps (Tilleczek et Ferguson, 2007). Ces processus touchent les parents, le personnel scolaire et les membres de la collectivité, mais plus particulièrement les jeunes, qui doivent simultanément faire face aux réalités complexes du début de l'adolescence (sur les plans physique, social, cognitif et affectif). Les processus de « transition imbriquée » semblent varier en fonction de la situation familiale, de l'école et du milieu des jeunes (Tilleczek, 2008c; 2007). L'établissement des correspondances entre ces processus constitue une occasion unique de saisir, avec le temps, les nombreuses expériences associées à la jeunesse, à l'école et à l'éducation contemporaines.

Notre ouvrage de 2005 intitulé *Early School Leavers Study* (Tilleczek, 2008a; Ferguson, Tilleczek, Rummens, Boydell et Roth Edney, 2005) a démontré qu'il fallait faire preuve de souplesse, d'attention et d'un engagement proactif envers les jeunes qui avaient déjà décroché et qui avaient quitté l'école prématurément pour que ceux-ci s'engagent à nouveau dans leur parcours scolaire. Notre examen des programmes d'éducation parallèle de l'Ontario à l'intention des jeunes qui avaient quitté l'école secondaire traditionnelle et qui s'étaient inscrits à des écoles alternatives a révélé que les programmes parallèles solides étaient ceux qui favorisaient ouvertement la valorisation, la confiance en soi et les compétences tout en recréant le milieu d'empathie qui manquait.

« Le volet scolaire, bien qu'il constitue un aspect important de l'école, n'en est qu'un parmi tant d'autres. Une école efficace possède des attentes et des normes élevées,

mais sait aussi offrir un milieu accueillant et à l'écoute. De plus, c'est un endroit où existe un fort leadership, où le sentiment d'avoir un but est présent et qui favorise la participation de tous dans les décisions en encourageant les communications ouvertes et bilatérales. Les programmes de ce type d'école suscitent un sentiment d'appartenance et d'engagement envers la vie scolaire. Ils répondent à toute une gamme de besoins chez l'élève » (Volpe et Tilleczek, 1999, p. 3).

L'un des facteurs qui contribuent dans une large mesure au sentiment d'appartenance et d'engagement des jeunes et à renouveler leur engagement est la manière dont les écoles et les collectivités les aident, les soutiennent et les encouragent dans leur transition de la 8^e à la 9^e année et continuent de leur offrir ce soutien pendant la 10^e année. Nous savons que les écoles qui offrent de bons programmes de transition peuvent réduire le nombre d'abandons scolaires. Par exemple, Reents (2002) rapporte un taux de décrochage de 8 % dans les écoles qui offrent des programmes de transition efficaces, alors que ce taux est d'environ 24 % dans les écoles qui n'en offrent pas. Quels sont donc les éléments d'un bon programme de transition, et quel est le travail accompli à cet égard à l'heure actuelle? Que pouvons-nous faire de plus? Comment encourageons-nous la souplesse, le dynamisme et l'empathie dans les écoles et comment favorisons-nous l'engagement lorsque les jeunes passent de l'école élémentaire à l'école secondaire?

Le présent rapport fournit des détails sur la transition d'une multitude de jeunes qui n'ont **pas** quitté le système scolaire. Bien qu'étant à différents stades d'engagement ou de réengagement, et bien que venant d'écoles, de familles et de collectivités différentes, les jeunes en avaient tous long à dire sur la façon dont ils vivaient le processus. Leurs histoires et leurs expériences présentent des ressemblances, mais aussi des différences. Nous avons examiné leurs perceptions et leur expérience de l'élémentaire et du secondaire et nous avons ensuite parlé avec les parents et le personnel scolaire pour compléter le tableau. Les données présentées ici montrent comment les tensions et les expériences dans les processus sociaux fondamentaux de la jeunesse que sont le fait d'« être, de devenir et d'appartenir » (Tilleczek, sous presse) prédominent pendant la transition.

La transition est-elle vécue comme une période de ralentissement dans la réussite scolaire, de baisse de l'estime de soi et d'anxiété sociale plus grande, comme le suggèrent certains chercheurs⁹⁶? Si la transition est si pénible, pourquoi en est-il ainsi? Dans quelle mesure devrions-nous reconnaître et aborder la transition de la façon suggérée par d'autres chercheurs qui voient cette transition simplement comme une importante période d'hésitation pour les élèves, surtout pour les élèves « à

⁹⁶ Voir par exemple J. Alspaugh, « The relationship of School-to-School Transitions and School Size to High School Dropout Rates », *High School Journal*, vol. 81, n° 3, 1998, p. 154; M. Galton, J. M. Gray et J. Ruddock, *Transfer and Transitions in the Middle Years of Schooling (7-14). Continuities and Discontinuities in Learning* (Cambridge : Imprimeur de la Reine, 2003), cité dans Tilleczek et Ferguson, 2007.

risque »⁹⁷? Si, comme nous le disent les jeunes, les parents et les le personnel scolaire, l'école n'est « seulement qu'une partie » de la transition, quels en sont les autres éléments, et comment sont-ils perçus au moment où ces jeunes entreprennent ces transitions imbriquées? Comment les écoles et les programmes sont-ils perçus par les jeunes et leurs familles? De quelle manière les écoles et le personnel scolaire ont-ils socialement organisé les occasions harmonisées d'apprentissage et de la vie pour faciliter la transition?

Les données de la phase I portaient sur les années de la transition à l'école élémentaire. Les jeunes, le personnel scolaire et les parents ont déjà indiqué l'intensité des expériences différentes et intéressantes liées à ces premières années de transition. Nous avons maintenant une image claire des problèmes scolaires, sociaux et procéduraux qui facilitent ou ruinent les expériences scolaires et qui peuvent faciliter la préparation à la transition. Nous avons fait état du paradoxe émotif profond et bien enraciné avec lequel les jeunes doivent jongler. Nous avons vu comment le personnel scolaire et les écoles peuvent faciliter l'expérience quotidienne à l'école et le processus de transition ou y nuire. Nous avons observé des gens bienveillants et déterminés à approfondir la question pour faciliter la transition des jeunes et informer leurs homologues des méthodes employées qui ont fait leurs preuves.

À la phase II, nous nous sommes concentrés sur le genre d'écoles secondaires dans lesquelles les jeunes arrivent et vivent. Elles sont semblables ou différentes des écoles élémentaires, et il y a continuité ou discontinuité entre les deux paliers. Les jeunes, le personnel scolaire et les parents ont tous contribué à faire la lumière sur les différents aspects du processus et sur les jeunes pour qui le processus est le plus pénible. Bien des jeunes au secondaire ont le sentiment d'être à l'écart, seuls et malheureux et s'ennuient. La transition de ces jeunes n'est pas encore facile, et il reste du travail à faire pour susciter leur engagement et celui de leur groupe d'aidants. **De faux départs peuvent se transformer en nouveaux départs dans les premiers mois de la 9^e année, ou encore au cours de la 9^e ou de la 10^e année.** Nous avons appris comment il était possible de faire de nouveaux départs, comment pouvaient être abordés les risques et les résiliences et comment faire intervenir les facteurs de protection.

Les données de la phase III de l'étude ont permis de mettre en lumière les difficultés liées à la transition subsistant en 10^e année. La plupart des jeunes, des parents et des membres du personnel scolaire estiment que la transition se poursuit en 10^e année. Ce sont toutefois les aspects social et développemental liés à la jeunesse et à l'arrivée

⁹⁷ Voir par exemple S. E. Lord, J. Eccles et K. A. McCarthy, *Surviving the Junior High School Transition: Family Processes and Self-perceptions as Protective and Risk Factors*, *Journal of Early Adolescence*, vol. 14, 1994, pages 162 à 199; E. Seidman, A. Larue, J. Aber et J. Feinman, *The Impact of School Transitions in Early Adolescence on the Self-system and Perceived Social Context of Poor Urban Youth*, *Child Development*, vol. 65, 1994, pages 507 à 522, cité dans Tilleczek, 2008.

de l'âge adulte qui prévalent. Certains jeunes ressentent une certaine stabilité et étaient prêts à se tourner vers les parcours menant au travail, à l'apprentissage, au collège ou à l'université. La profondeur et la perspicacité des propos des élèves de 10^e année relatifs à la transition, à l'éducation et à la vie sont dignes d'être soulignées.

Les **objectifs** des élèves participants de toutes les phases étaient centrés sur la réussite au plan scolaire, mais leur **vision** de l'école portait principalement sur leur expérience des réalités de l'école secondaire telles que la charge de travail et des questions d'ordre social. Les jeunes apprécient en général ce que l'école secondaire peut leur apporter, mais aimeraient que l'ambiance et l'esprit de l'école soient améliorés et la sécurité intensifiée. Les jeunes ont indiqué que la vie sociale et les amis étaient vraiment ce qu'ils préféraient de l'école, et cette pensée a persisté pendant les trois phases de l'étude. Au cours de la transition, l'enthousiasme des jeunes n'a pas décliné : ils avaient toujours aussi hâte d'entreprendre un nouveau départ et de s'approprier leur nouveau statut; il s'agissait pour eux d'un changement important. La transition d'écoles élémentaires vers des écoles secondaires « plus grandes, mais pas meilleures » est un thème qui a fait surface. Les élèves ont dit apprécier le fait qu'il y avait des activités parascolaires au secondaire, mais ont souligné que la pression sociale et l'intimidation étaient vraiment problématiques.

L'étude a permis d'approfondir les nombreux risques et facteurs de protection qui se sont manifestés tout au long de la transition de l'élémentaire au secondaire. De plus, nous avons étudié ces influences et ces processus au moyen de quatre modèles d'analyse des données et avons trouvé des éléments de complémentarité entre ces dernières. Comme nous l'indique l'analyse documentaire, les lacunes dans la compréhension qualitative de la manière dont ces influences ont produit leurs effets au fil du temps et de l'importance du mésosystème ont été comblées. Le mésosystème est l'intersection de la culture, de l'individu et du moment le plus propice pour commencer à saisir et à décrire les interactions dans le quotidien entre les jeunes et leurs enseignants, leurs amis à l'école et hors de l'école et leurs parents. C'est aussi à ce stade que la classe sociale, la pauvreté, l'ethnicité, l'identité et l'âge prennent toute leur importance (Tilleczek, sous presse).

Un exemple important pouvant illustrer ce phénomène est la façon dont les jeunes ont interprété les classes sociales pendant l'étude. À chaque phase, la notion subjective de classe sociale a eu plus d'influence que les mesures normales du statut socioéconomique telles que le travail et les revenus des parents. Bien que l'effet de ces facteurs n'était pas négligeable, les jeunes ont indiqué que la mise en œuvre quotidienne de leur mésosystème (école, classes, maison) revêtait une plus grande importance. Dans la classe et à l'école, le sentiment de pauvreté ou de richesse par rapport aux amis à l'école et hors de l'école était source de préoccupations. Ainsi, le fait de simplement placer les élèves en situation socioéconomique précaire dans la catégorie des jeunes « à risque » ne serait pas représentatif, étant donné que les jeunes dans cette situation connaissent des problèmes différents. La présente étude

permet une compréhension plus nuancée de la façon dont le statut socioéconomique des élèves en transition influence ces derniers de même que la situation et la trajectoire d'élèves venant de milieux socioéconomiques variés. Il ne s'agit pas tant de minimiser le fait que la pauvreté crée souvent des « tracas quotidiens » et des problèmes à l'école que de comprendre qu'il existe d'autres moyens d'établir des comparaisons entre les jeunes sur le plan social.

Les effets qu'ont au quotidien les stratégies pédagogiques des enseignants et les pratiques en classe sur la réussite et le sentiment d'appartenance des élèves constituent un autre exemple. L'influence négative que représente le fait d'entrer dans une école plus grande ou plus complexe à l'intérieur d'une famille d'écoles complexe peut être atténuée en créant un milieu d'apprentissage accueillant et des cours amusants, stimulants et dynamiques offerts par des membres du personnel scolaire qui possèdent toutes ces qualités en plus d'être attentionnés. Ajoutons que les amis hors de l'école et à l'école jouent un rôle de premier plan à cet égard.

Les jeunes, les parents et le personnel scolaire ont des points de vue divergents sur ce qu'ils estiment important dans le processus de transition. Les opinions et les inquiétudes des parents relativement à la transition sont restées semblables au fil du temps, de même que l'impression qu'ils étaient – et que leur enfant était – des intervenants clés du processus de transition. Les membres du personnel scolaire, sauf lorsqu'ils soulignaient collectivement les histoires de réussite de leur école, ont exprimé au fil des ans des opinions assez divergentes. Ces opinions ne concordaient pas non plus avec celles des jeunes et des parents. Les jeunes mettaient l'accent sur les amis, l'école et les problèmes qu'ils pensaient vivre lors de la transition, ou qu'ils vivaient après avoir fait le grand saut. Ils ont ensuite commencé à se placer et à placer leurs amis au centre de leur vie personnelle et scolaire. Leurs amis et eux-mêmes faisaient certes partie intégrante de leur vie à l'école élémentaire, mais cette perception s'est accentuée au fil des ans. L'importance continue des amis demeure pour les jeunes un aspect primordial de la transition, bien que le caractère de ces relations évolue avec le temps et doit être perçu comme tel.

Par conséquent, non seulement les questions d'opportunité, d'année, d'âge, de région, de sexe, de culture et de développement ont une importance dans nos conversations et dans les programmes concernant la transition, mais aussi les points de vue des divers intervenants étant donné que ceux-ci sont variés. Il faudra donc tenir compte des leçons tirées de ces données avant d'élaborer des programmes et de mobiliser des gens pour favoriser la transition. L'étude nous fait comprendre que, pour que les élèves s'engagent à l'école et que les parents et le personnel scolaire s'investissent, nous devons veiller à ce que chacun de ces groupes soit conscient des préoccupations et des opinions des autres groupes. Il en va de même au secondaire.

De plus, les membres du personnel scolaire doivent déceler ce qui « ne fonctionne pas » et y remédier avec l'aide d'une communauté d'aidants. Nous savons qu'il faut porter une plus grande attention aux amis, aux familles et aux organismes

communautaires pendant la transition. La transition a été perçue comme étant influencée par des situations qui se produisent à l'école et par d'autres qui arrivent à l'extérieur de l'école. En voici des exemples : les élèves ont de « faux départs » dans les domaines social et scolaire; des « tactiques de peur » sont utilisées à l'égard des élèves; la charge de travail augmente considérablement; le curriculum et la pédagogie employée; le fait de ne pas être dans le programme approprié; la rigidité des programmes au secondaire; des facteurs d'un autre ordre tels que le stress familial, la pauvreté, des difficultés sur le plan émotif et des conflits avec les amis à l'école qui ne sont pas réglés à l'école.

Conclusion : ne pas réparer ce qui fonctionne, et s'en réjouir! Les jeunes ont besoin qu'on reconnaisse leurs forces, les efforts qu'ils investissent et leurs attentes. Le personnel scolaire et les parents devraient être applaudis pour la manière dont ils préparent les jeunes à la transition et facilitent cette dernière, mais aussi pour les moyens qu'ils mettent en œuvre au quotidien pour créer un climat d'apprentissage et de vie inestimable pour les jeunes. La transition entraîne aussi des stress qui peuvent être atténués. Le passage du temps et le soutien sont des ingrédients indispensables du succès. En effet, la transition est facilitée par des facteurs propres à l'école et d'autres facteurs : un soutien aux « nouveaux départs »; un soutien au développement de la vie sociale et à la création de nouvelles amitiés; un délai accordé aux jeunes pour qu'ils s'adaptent à l'école et à leurs nouveaux camarades de classe; des discussions continues et significatives entre le personnel scolaire des divers paliers et l'élaboration de programmes interpaliers; des équipes de transition interpaliers formées de toutes sortes de membres (des jeunes, des parents, des membres de la communauté, etc.); une disponibilité continue et assurée d'adultes bienveillants; des cultures et des climats scolaires positifs accompagnés de bons programmes qui répondent aux besoins de chaque jeune; l'engagement continu des parents et des familles.

L'étude renferme un bon nombre de données. Les récits détaillés que les jeunes ont fournis pendant leur entretien individuel de suivi font état de la complexité de leur quotidien dans leur famille, dans la collectivité et à l'école et de la manière dont ils se recourent, ainsi que de la manière dont les étapes de transition s'imbriquent les unes dans les autres. Les histoires des jeunes nous permettent d'ouvrir une porte sur leur vie quotidienne, de reconnaître leurs nouveaux départs et leurs faux départs et de voir comment nous pouvons mieux intervenir auprès d'eux et leur offrir un meilleur soutien au besoin.

Les données des groupes de discussion nous permettent de constater clairement de quelle manière les jeunes, les parents et le personnel scolaire perçoivent la transition et la vivent. Elles permettent aussi de déterminer les principaux risques et facteurs de protection en 8^e, en 9^e et en 10^e année. Les données des fiches d'entretien des groupes de discussion et l'abondance des renseignements fournis par les participants ont permis de détailler les aspects social, scolaire et procédural relatifs à l'école et à la transition. Ces données ont aussi servi de base pour l'examen direct des

quatre éléments ayant la plus grande influence sur la transition : la famille d'écoles, la région, le sexe et la période (l'année et la phase). Voici un résumé de ces données, qui présente en quoi chacun de ces éléments est important dans la transition.

Région

- Peu de différences régionales ont été observées; la majorité d'entre elles ont été dégagées dans la phase II et concernaient les amis, l'apprentissage en classe et l'évaluation que les élèves ont faite de leur école.
- Les différences établies laissent croire que la préparation des élèves à la transition et la transition elle-même dépendent du milieu dans lequel les écoles baignent et les politiques et programmes des écoles en matière de transition. C'est ce qui explique pourquoi les différences régionales ont été plus saillantes à la phase II qu'aux phases I et III.

Famille d'écoles

- Les différences entre les familles d'écoles étaient peu nombreuses, mais considérables. Le fait d'entrer dans une école faisant partie d'une famille d'écoles complexe ou de complexité moindre a une certaine incidence sur les jeunes, mais celle-ci s'atténue en général au fur et à mesure qu'ils vivent des expériences chaque année scolaire, et elle est nivelée au fil du temps.
- Les écoles faisant partie de familles complexes ont été évaluées comme étant plus diversifiées sur le plan culturel.
- La complexité des familles d'écoles a une influence plus marquée en 9^e année, lorsque les élèves prennent contact pour la première fois avec leur école secondaire – la complexité des familles d'écoles peut avoir des effets sur l'aisance ou le malaise des élèves dans les écoles.
- Les élèves sentaient aussi qu'ils étaient appréciés des autres, mais les élèves qui fréquentaient des écoles faisant partie de familles d'écoles complexes s'ennuyaient davantage.
- Il y a quelque chose d'attirant dans la manière dont les écoles secondaires des familles d'écoles de complexité moindre mettent à la disposition des élèves des espaces où ils peuvent se rassembler. À la phase I, les jeunes de ces familles d'écoles ont aussi apprécié davantage la taille de leur école.

Sexe

- En général, il n'y a pas de différences selon le sexe, ce qui nous amène à conclure que les aspects social et scolaire de la transition préoccupent l'ensemble de jeunes. Toutefois, les jeunes subissent les influences de façon différentes d'une phase à l'autre selon qu'ils sont de sexe féminin ou masculin.
- À la phase I, les filles ont plus tendance que les garçons à se sentir gauches, tandis que les garçons ont plus tendance que les filles à se sentir seuls. À la phase III, les filles se sentaient plus exclues que les garçons et aimaient plus l'école.
- Le fait que les membres des deux sexes soient influencés différemment reflète le bagage de réalités sociales et culturelles que les jeunes hommes et les jeunes femmes apportent à l'école.
- En général, les filles sont plus critiques que les garçons à l'égard de leur apparence et semblent aussi se trouver plus sérieuses et avoir plus de maturité que ces derniers.
- Les différences dans la façon dont les jeunes hommes et les jeunes femmes font l'expérience de l'amitié et de l'école et dans leur interprétation de ces réalités doivent être comprises et considérées en fonction de l'importance que revêtent ces concepts pendant la transition.
- Une tendance troublante qui ressort des données des groupes de discussion est que de nombreuses jeunes femmes de 9^e année font l'objet de pressions et de harcèlement sexuels de la part d'élèves plus vieux. Compte tenu des préoccupations exprimées par les jeunes hommes et les jeunes femmes à l'égard de la transition, il s'agit là d'une tendance particulièrement inquiétante.

Langue

- Les élèves francophones doivent être exposés à des faits pour que leur discours idéologique se dissipe. Ces faits doivent leur être communiqués à répétition et porter sur les sujets suivants : la complexité de toutes les langues; la possibilité de poursuivre des études universitaires en français en Ontario, au Canada et dans le monde; le rapport entre la langue des études et l'aptitude linguistique; la diversité des cultures dans le monde; les liens entre les études en français et le bilinguisme.

Période ou phase (processus de transition)

- Il existe des différences de taille entre les années et les phases qui présupposent que nous devrions utiliser des messages et des pratiques différentes en 8^e, en 9^e et en 10^e année. Toutefois, la transition doit également être considérée sur l'ensemble de ces années, étant donné que le personnel scolaire, les parents et les élèves vivent toujours de nombreuses adaptations importantes.
- La 9^e année est une période de renouveau, ce qui explique pourquoi les différences y sont aussi présentes. Le passage réussi de l'élémentaire au secondaire dépend en bonne partie des fondations posées à l'école élémentaire. Cette préparation est tributaire du milieu dans lequel les écoles se trouvent et varie en fonction des politiques et des programmes appliqués dans les écoles. Certaines écoles et certains membres du personnel scolaire font mieux que d'autres pour ce qui est de jeter les fondations de la transition et d'aider les jeunes à s'adapter à cette dernière.
- La façon dont évoluent les jeunes au sein de l'école secondaire même (de la 9^e à la 10^e année) est plus généralisée puisque ceux-ci n'ont pas à s'adapter à un système qui les a déjà intégrés. Il ne s'agit pas de dire que les élèves de 10^e année ne frappent aucun écueil, mais que la nature du processus d'adaptation change.
- Au début de leur dernière année, les élèves sont moins préoccupés par la transition sur le plan affectif, mais il n'en demeure pas moins qu'ils sont affectés par elle d'une autre façon. L'émoi lié à la transition est à son comble chez les jeunes de la 8^e et de la 9^e année.
- Les équipes de transition de la 8^e année pourraient offrir aux élèves une perspective positive de la transition et les aider à se construire des bases sociales et scolaires en vue de celle-ci plutôt que mettre l'accent sur le côté négatif de la vie sociale et scolaire au secondaire. Les membres du personnel scolaire à l'école élémentaire jouent un rôle dans la création et le maintien des stéréotypes négatifs à l'égard de l'école secondaire. Une collaboration interpalier pour la planification des équipes de transition et leur mise sur pied pourrait constituer une solution à ce problème et contribuer à démystifier la question du secondaire.
- La documentation laisse entendre que la transition entraîne une baisse dans les notes de la plupart des élèves, mais la présente étude indique que ce n'est pas toujours le cas. Les moyennes générales sont restées assez stables pour ce groupe, comme elles n'ont enregistré qu'une baisse d'environ 5 %. Toutefois,

certaines élèves présentent des moyennes instables dont l'écart-type grandit au fil des ans. De plus, dans certaines régions de la province, les résultats des élèves sont plus faibles qu'ailleurs.

- La manière dont les élèves évaluent leurs relations avec leurs enseignants reste la même tout au long de la transition. De l'élémentaire au secondaire, les jeunes ont une bonne dose d'estime pour leurs enseignants, bien qu'une certaine distance subsiste entre ces derniers et eux-mêmes, sans égard à l'année ou à la phase.
- Il y a place à l'amélioration dans la gamme des activités sociales offertes par les écoles aux jeunes lorsque ces derniers entrent au secondaire. Le déclin de la participation des jeunes à l'école secondaire s'explique notamment par le fait que les jeunes aimeraient qu'on leur offre un plus grand choix d'équipes et de clubs lorsqu'ils entrent au secondaire, comme ils estiment que les activités parascolaires sont nécessaires à la vie sociale. Toutefois, même quand le choix y est, certains élèves ne participent jamais à ces activités. Compte tenu du caractère essentiellement social de la transition, il faut remédier à la situation.

En général, les situations de risque établies par notre étude corroborent notre récente analyse documentaire et en augmentent la portée (Tilleczek et Ferguson, 2007). Nous avons eu la capacité de dresser le portrait du processus sur trois ans, ce qui nous a permis de comprendre la transition en fonction des phases, des années et du temps, ce que bien d'autres études à court terme ou transversales n'ont pas permis de faire. Par exemple, plus les élèves ont changé d'école élémentaire, plus ils ont tendance à se sentir exclus et moins ils se sentent appréciés à l'école ou éprouvent un sentiment d'appartenance envers leur école. Contrairement à ce qu'établit la documentation, nous n'avons pas trouvé de liens significatifs entre la mobilité des élèves et les sentiments négatifs qu'ils éprouvent en particulier envers l'école au fil du temps.

La présente étude a aussi permis d'enrichir la documentation sur le sujet en mettant en lumière les situations de risque que nous avons jugées présentes dans la vie des élèves qui avaient un manque à combler dans la sphère *appartenir* (p. ex., se sentir délaissés ou seuls) et *être* (p. ex., s'ennuyer et se sentir malheureux à l'école). Les facteurs en cause concernent la taille des classes, le piètre esprit d'école, l'absence de soutien et le fait de ne pas travailler avec ses amis en classe. Le sentiment des élèves à l'école dépend de ce que l'école et le personnel scolaire ont à leur offrir, en particulier sur le plan des relations entre le personnel de l'école, les élèves et les enseignants. Plus les jeunes estiment que leurs enseignants rendent l'apprentissage amusant, plus ils apprécient l'« attitude » ou l'esprit de l'école, meilleurs sont leurs résultats, et plus ils se sentent heureux à l'école. Le soutien et la disponibilité du personnel scolaire et les possibilités sur le plan social sont des facteurs déterminants

d'une transition positive. Comme d'autres l'ont établi, le mariage entre ces facteurs est solide, mais doit sans cesse être renouvelé.

Cependant, c'est toute la relation complexe entre les élèves et les nombreux aspects de l'école que nous devons améliorer, pas simplement l'école elle-même. Il est nécessaire de faciliter l'expérience quotidienne en classe et à l'école, bien que cela soit insuffisant pour améliorer la transition. En effet, comme nous l'apprend la documentation, ce sont les rapports continus entre les élèves, les écoles, le personnel scolaire, la famille et la collectivité qui doivent être évalués et consolidés dans la planification de la transition. Les membres de la famille, les amis et les membres de la collectivité sont influents, et un bon nombre d'entre eux ont l'assurance qu'il faut pour devenir des aidants.

Recommandations

Les conversations en groupes de discussion que nous avons eues avec 795 jeunes, membres du personnel scolaire et parents et les 130 autres entretiens individuels sur la transition de l'élémentaire au secondaire que nous avons menés sur une période de trois ans auprès de jeunes nous ont permis de prendre connaissance de la diversité des expériences et des points de vue. Afin d'interpréter l'énorme quantité de données produites dans le cadre de l'étude sur le processus de transition, deux stratégies nous ont été utiles.

D'abord, nous avons commencé par cerner quelques recommandations importantes pour chaque groupe de personnes concerné par la transition. La deuxième stratégie consiste à adopter l'approche heuristique en trois volets de la transition, soit le fait *d'être*, de *devenir* et *d'appartenir*, pour schématiser par concepts certains des principes qui orienteront les recommandations. Dans tous les cas, on incite les membres du personnel scolaire, les parents, les jeunes, les organisations et les communautés des environs à jouer un rôle **actif** dans la **reconnaissance** et la **dynamisation** des processus sociaux fondamentaux de la transition ainsi que dans les **discussions** à cet égard. Chacune des stratégies est abordée ci-dessous.

Stratégie 1. Voir la transition comme un ensemble de facteurs sociaux

Nous avons établi des ensembles préliminaires de recommandations d'action en fonction des divers intervenants clés qui doivent soutenir les processus social et scolaire complexes de la transition. Ces intervenants clés varient selon le point de vue des jeunes, du personnel scolaire et des parents, mais les trois groupes s'entendent pour dire que les *personnes* sont au cœur du processus et que l'on ne consulte les organisations que plus tard.

Nous devons commencer à diversifier les programmes et les politiques. La « communauté d'aidants » doit être invitée à participer à l'établissement des fondations de la transition dès l'école élémentaire et à continuer de s'investir pendant la transition, tant pour les passages d'une année à l'autre que les changements d'école. Les membres de cette communauté d'aidants doivent être perçus comme le noyau de toute équipe de transition et être au cœur des plans de transition qui, encore trop souvent, revêtent un caractère exclusivement scolaire et individuel et sont pensés à court terme. On nous a souvent confié que les activités de transition pour lesquelles les parents et les élèves étaient invités ne réussissaient, au bout de compte, qu'à rassembler une poignée de personnes.

De plus, on doit comprendre et considérer la complexité des émotions, des amitiés et du développement personnel ainsi que des tensions qu'elle entraîne. Une grande partie du travail à faire en ce sens consiste à apprendre à mieux intégrer les familles et les amis dans les processus éducationnel et social quand les jeunes entrent à l'école secondaire, et à résoudre les problèmes causés par ceux-ci. Le rassemblement des personnes qui formeront la communauté à l'appui des équipes de transition présente certains problèmes précis sur lesquels il faudra se pencher. Nous devons veiller à ce que chacun des groupes soit conscient des inquiétudes et des points de vue des autres lorsqu'ils s'investissent à l'école élémentaire et à nouveau au secondaire.

Politiques et mise en œuvre

Les participants à l'étude ont sans cesse rappelé que la transition était un processus temporel qui consistait en des transitions imbriquées, qu'elle était complexe et qu'elle revêtait un caractère essentiellement social; c'est pourquoi il faut mettre sur pied des politiques et des programmes ouvrant la porte à des équipes et plans de transition interpaliers.

Voici ce que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires pourraient faire pour contribuer à améliorer la transition :

- Orienter et soutenir les membres du personnel scolaire pour que ceux-ci comprennent que la transition de l'élémentaire au secondaire se produit pendant une période occupée et changeante de la vie des élèves. Ces derniers sont au beau milieu de leur développement physique, social, cognitif et familial, et le personnel scolaire doit comprendre la complexité de ces changements et réfléchir à ce qu'ils signifient pour les élèves;
- Mettre l'accent sur le rôle crucial que jouent les équipes interpaliers dans l'évaluation des conséquences de la nature variable des familles d'écoles et des réussites et des échecs dans les mesures de soutien à la transition des élèves.

- Chaque famille d'écoles aura déterminé les éléments de continuité et de discontinuité dans la transition qui devraient être examinés et évalués par les équipes de transition interpaliers;
- Continuer d'élaborer des mesures de soutien pour étendre le processus de planification de la transition, c'est-à-dire pour que les plans de transition portent sur un plus grand nombre d'éléments et que les équipes de transition comprennent des membres plus diversifiés (p. ex., des parents, des jeunes, des organismes communautaires, des membres du personnel scolaire de tous les paliers, etc.);
 - Examiner les différentes définitions de l'expression « à risque » et les pratiques relatives à la transition (p. ex., les profils des élèves à risque ou en 8^e année). Au bout du compte, ces définitions et les pratiques scolaires doivent refléter l'importance du concept de situations « de risque » relativement aux résiliences et aux trajectoires possibles dans la transition. Les portefeuilles destinés aux « situations de risque » doivent être établis à l'issue de discussions avec les équipes interpaliers et avec leur collaboration, et ce, sans interruption de la 8^e à la 10^e année. Tous les aspects scolaires, sociaux et familiaux en lien avec les jeunes, de même que leur santé et leur bien-être, devront être pris en compte;
 - Revoir la portée des programmes de transition dans les conseils [scolaires](#) et les régions et déterminer s'il faut les adapter en fonction des différents milieux (milieu rural ou urbain, dans le nord ou le sud) en vue d'optimiser la transition;
 - Mettre à profit les réussites des programmes et des stratégies actuels à chaque étape de la transition. Les ressources en matière de transition doivent être investies au bon endroit et en temps opportun. Porter une attention soutenue aux besoins des familles d'écoles de certaines régions à toutes les phases et années de la transition constituera un excellent moyen d'atteindre cet objectif.

Pratiques pédagogiques

Administrateurs scolaires

Les parents, le personnel scolaire et les jeunes ont indiqué ce qui, de leur avis, fonctionnait plus ou moins bien dans la transition du point de vue scolaire. Ils s'entendent pour dire que des personnes comme les enseignants à l'élémentaire et au secondaire, les conseillers en orientation, les directions d'école et les parents qui

travaillent ensemble au quotidien font une grande différence. Ils ont souligné la nécessité d'une collaboration soutenue pour mettre à profit le travail interpalier qui s'avère déjà utile. Les jeunes espèrent que les écoles deviendront plus sécuritaires et qu'elles offriront un meilleur esprit d'école. Ils ont aussi mentionné que les rumeurs négatives sur l'école secondaire les avaient influencés négativement en général et donnaient mauvaise réputation à certaines écoles en particulier. Un bon nombre de ces problèmes peuvent être résolus par des relations et une planification interpaliers améliorées et étendues.

Voici des mesures qui favoriseront la transition :

- Soutenir les membres du personnel scolaire qui reconnaissent et estiment le rôle du travail interpalier dans la promotion de la transition; la planification, les programmes et les pratiques interpaliers constituent une nécessité;
- Intégrer dans le dialogue interpalier un examen des éléments de discontinuité et de continuité propres à chaque famille d'écoles; ces éléments peuvent être positifs ou négatifs, et les membres du personnel scolaire de l'élémentaire et du secondaire devront élaborer des stratégies coordonnées pour corriger la situation au besoin;
- Prévoir des mesures de soutien et des processus et programmes solides pour la planification de la transition interpalier à tous les volets (p. ex., des horaires flexibles, des profils pour les élèves en situation de « risque », des adultes bienveillants, des équipes responsables de la réussite des élèves aux différents paliers, des stratégies et des méthodes d'intervention, de la formation sur la planification de la transition);
- Établir des liens avec les communautés et les organismes qui épaulent les élèves dans leur vie moderne et complexe et qui aident les élèves en situation de « risque » en s'informant de leur situation et en les soutenant; maintenir toute méthode d'intégration au palier élémentaire ou secondaire qui donne actuellement des résultats positifs et s'en inspirer; s'assurer que les intégrations soient réussies et qu'elles deviennent plus fréquentes;
- Offrir un plus vaste éventail d'activités sociales pour les jeunes qui arrivent au secondaire; le déclin de la participation dans les écoles secondaires s'explique en partie par le fait que les jeunes aimeraient disposer d'un plus grand choix de clubs et d'équipes à leur entrée au secondaire et qu'ils estiment que les activités parascolaires sont nécessaires à la vie sociale. Toutefois, même quand le choix y est, certains élèves ne participent jamais à ces activités. Compte tenu du caractère essentiellement social de la transition, il faut remédier à la situation.

Personnel scolaire

En abordant la transition, les membres du personnel scolaire ont mis l'accent sur les nombreux obstacles et catalyseurs de la transition rencontrés dans le milieu scolaire et familial. Ils ont souligné le rôle d'aidants qu'eux-mêmes jouent auprès des élèves en transition et nous ont livré leurs histoires de réussite. Ils ont aussi souligné l'importance de la présence d'adultes bienveillants et la nécessité de travailler étroitement avec leurs écoles partenaires à chaque palier. Les élèves nous ont fait part de leur grande appréciation des enseignants très compétents, mais ont signalé qu'ils aimeraient avoir des rapports plus humains avec les membres du personnel scolaire.

Voici des mesures qui favoriseront la transition :

- Rappeler au personnel scolaire que la transition est essentiellement un processus temporel comprenant des transitions imbriquées qui gravitent autour du fait d'*être*, de *devenir* et d'*appartenir*. Les parents et les amis jouent un rôle primordial pour les élèves dans ce processus;
- Continuer d'offrir au personnel scolaire des moyens de susciter la participation des parents et des familles dans la transition;
- Aider le personnel scolaire à élaborer des programmes et pratiques interpaliers et à planifier la transition d'un palier à l'autre; s'assurer que les membres du personnel scolaire qui valorisent le travail interpalier disposent d'occasions pour mettre en pratique leurs idées sur la promotion de la transition; prévoir des mesures de soutien et des processus pour la planification de la transition interpalier et des moyens pour les mettre en œuvre (p. ex., des horaires flexibles, des profils pour les élèves en situation de « risque », des adultes bienveillants, des équipes responsables de la réussite des élèves dans les différents paliers et des stratégies et des méthodes d'intervention);
- Étudier les éléments de discontinuité et de continuité (tels que la pédagogie, les pratiques d'évaluation et le curriculum) propres à chaque famille d'écoles pour alimenter le dialogue interpalier; par exemple, cerner les éléments de discontinuité et de continuité positives et négatives relativement à la réussite scolaire et sociale des élèves qui sont inhérentes au processus de transition de la 8^e à la 9^e année (de l'élémentaire au secondaire);
- Offrir un soutien et du perfectionnement professionnel au personnel scolaire sur les points suivants : rassembler les amis pour le travail en classe, en particulier en 9^e année, rendre l'apprentissage amusant, montrer de l'empathie à l'égard des élèves en transition, répondre aux différents besoins en

- apprentissage des élèves, offrir plus de renseignements et de l'aide pour les décisions relatives au choix de l'école secondaire et faire preuve d'empathie et de compréhension relativement aux paradoxes émotifs de la transition;
- Comprendre que le « risque » n'est pas une caractéristique des élèves, mais qu'il se rapporte à l'interaction entre les jeunes et les situations dans lesquelles ils se trouvent à tout moment; nous soutenons que le fait d'employer le concept d'« élèves en situation de risque » signifie que l'utilisation de « profils de risque » est un moyen de mieux sensibiliser les personnes à la diversité des besoins des élèves en matière de risque;
 - Encourager et faciliter la participation des élèves dans des activités parascolaires pour favoriser leur engagement à l'école et le développement de leur réseau social.

Jeunes

Les jeunes sont au cœur de la transition. Leurs sentiments et leurs émotions à l'égard de la transition sont paradoxaux, mais deviennent plus favorables au fil du temps. Les jeunes se fixent des objectifs personnels à l'école et considèrent les objectifs et les processus sociaux comme des moyens de s'instruire. La transition ne se limite pas au plan scolaire; elle concerne tous les aspects de la vie sociale et est une voie de développement pour les jeunes. La transition est composée de plusieurs étapes imbriquées et est favorisée par les amis et les pairs à l'école et dans la communauté.

Les données indiquent que, pour les jeunes, la transition revêt un caractère plus social qu'individuel. En effet, les jeunes jugent important le fait d'avoir des amis proches, car ces derniers peuvent faciliter leur transition. Les amis constituent ainsi un élément fondamental et récurrent de la transition dont l'importance ne s'atténue légèrement qu'une fois la transition réalisée.

Voici des mesures qui favoriseront la transition :

- Mettre au point des mécanismes encourageant les élèves à passer de l'élémentaire au secondaire avec leurs amis;
- Inciter les jeunes à se faire de nouveaux amis et à développer leur sentiment d'appartenance;
- Soutenir les jeunes en transition dans le développement de leur identité d'apprenants et d'une bonne attitude envers eux-mêmes et leurs amis (ne pas avoir peur, rester soi-même, faire de bons choix, faire ses travaux, participer à des activités);

- Épauler les jeunes et leurs amis, qui doivent jongler avec les complexités de l'école, des travaux et de la vie;
- Expliquer aux jeunes que sécher des cours en 9^e année peut avoir l'effet paradoxal de leur donner un certain statut social et de provoquer leur désengagement sur le plan social. Il serait pertinent de trouver d'autres façons pour les élèves d'acquérir un statut social sans sécher des cours.

Parents

Pour les parents, ce sont les enfants qui sont au cœur de la transition. Les parents sont au fait de l'importance des amis à l'école et hors de l'école dans l'éducation de leurs enfants.

Les parents et les familles jouent un rôle essentiel dans la transition. Les parents sont en général au courant de ce qui se passe à l'école, mais on fait peu souvent appel à eux, et ils participent bien peu dans les programmes et les équipes de transition à l'heure actuelle. Il existe une panoplie de méthodes pratiques pour les faire participer, la méthode privilégiée étant les communications en personne.

Voici des mesures qui favoriseront la transition :

- Inviter les parents à contribuer à l'établissement des fondations de la transition à l'école élémentaire, comme un bon nombre d'entre eux sont encore exclus; on doit continuellement susciter la participation des parents pendant que les jeunes s'adaptent à l'école secondaire, car il s'agit d'une période où ces derniers peuvent souhaiter les voir s'intéresser à eux autrement que lorsqu'ils étaient à l'élémentaire;
- Sensibiliser les parents à l'importance des amis dans la transition.

Stratégie 2. L'approche heuristique en trois volets de la transition : être, devenir et appartenir

Les acteurs sociaux qui jouent un rôle dans la transition ont tous des tâches différentes à accomplir pour aider les jeunes dans une étape importante de leur développement. Chacune des recommandations ci-dessus sera approfondie par les membres de la communauté d'aidants, qui agiront en fonction des *processus sociaux fondamentaux des transitions imbriquées (être, devenir, appartenir)* selon la description qui en a été faite par les jeunes, le personnel scolaire et les parents dans l'étude. Cette approche heuristique en trois volets de la transition est un outil de découverte qui

regroupe un ensemble de principes visant à déterminer des plans et des programmes de transition, à en discuter et à les mettre en place dans les écoles.

Parler du fait d'être

- Voir les jeunes de cet âge comme la variable globale et les êtres complexes qu'ils sont. Les jeunes doivent négocier des transitions imbriquées et ont ainsi une vie bien remplie et stimulante qui leur est propre.
- Les jeunes doivent s'intégrer maintenant, et comme ils sont. Les adaptations sur le plan identitaire sont au cœur de leur vie et continuent pendant la transition.
- Les jeunes connaissent les éléments de risque et de protection qui leur sont inhérents. Ils sont déterminés et se considèrent comme étant au centre du processus.
- Les amis sont aussi d'une importance significative – les jeunes ne veulent pas les laisser derrière. Toutefois, de nombreux jeunes ont de la facilité à nouer des amitiés et ainsi à vivre des expériences sociales et scolaires positives.
- Les jeunes ont établi un équilibre entre de nombreux aspects de leur vie mais doivent jongler avec d'autres aspects; leurs récits de transition témoignent de la précarité de cet équilibre;
- Il existe un paradoxe émotif pour les élèves, qui sont à la fois enthousiastes et anxieux, sceptiques et optimistes – la constellation de leurs émotions varie de la 8^e à la 10^e année, mais le paradoxe émotif subsiste.
- La proportion des discussions consacrées à la personne, à l'expérience et aux leçons tirées de ces deux éléments (dans les classes, les corridors et à la maison) montrent la place que les jeunes occupent dans leur adaptation active aux transitions imbriquées.

Reconnaître le fait de devenir

- La première étape dans la redéfinition des programmes et des plans de transition est de concevoir la transition non pas comme un mouvement à court terme entre l'élémentaire et le secondaire, mais comme un processus bien plus long qui touche aux domaines scolaire, social et culturel. Les jeunes sont en voie de devenir de jeunes hommes et de jeunes femmes, et il s'agit d'une étape cruciale de leur développement. Des transitions s'opèrent à la fois dans

les domaines social, émotif et scolaire et pavent la voie vers le jeune âge adulte.

- Les élèves vivent de *nouveaux départs et de faux départs* lorsqu'ils entrent à l'école secondaire. La transition est faite d'éléments de continuité et de discontinuité qui peuvent avoir une influence négative ou positive. Par exemple, le fait que la vie scolaire et l'amitié changent de façon importante à certains égards ne signifie pas nécessairement que les jeunes y voient un problème. Ces changements peuvent même être inspirants et plaisants, mais également être perçus comme des expériences négatives. Les transitions permettent de grandir, mais peuvent causer des ennuis.
- Les jeunes n'ont pas le même bagage familial, social et scolaire lorsqu'ils sont en transition – les situations de risque et de résilience changent lorsque les jeunes sont en voie de devenir. Ces derniers doivent constamment rétablir l'équilibre entre ces aspects.
- Les jeunes cherchent à obtenir un statut et l'occasion de démontrer leur nouvelle maturité (c'est-à-dire leur capacité d'agir).
- Quand la phase initiale d'adaptation prend fin, les problèmes de nature scolaire comme les devoirs ont préséance sur les problèmes d'ordre social et procédural, et pourtant, les problèmes sociaux définissent la perception que les jeunes ont de l'école à cette étape de leur développement.
- Le personnel scolaire et les parents évoluent eux aussi, et leur relation avec les élèves change. La transition met en perspective la nature changeante des relations que les jeunes entretiennent avec leurs parents et leurs enseignants.

Dynamiser le fait d'appartenir

- Le développement d'un véritable sentiment d'appartenance envers son école et son milieu est un processus social fondamental pour lequel les jeunes peuvent recevoir de l'aide et des encouragements.
- Autour du processus peut se bâtir une communauté de transition qui compte les jeunes, leurs amis, leurs parents et le personnel scolaire. Les amis et la famille ne comprennent pas bien le rôle qu'ils jouent réellement dans les domaines social et scolaire liés à l'appartenance; ils pourraient s'investir davantage.
- Pour les jeunes, il est primordial que l'apprentissage soit amusant, plaisant et pertinent.

- Bien que beaucoup de jeunes pensent avoir leur place à l'élémentaire et au secondaire, bien d'autres se sentent à l'écart et manquent d'assurance dans leur transition. Ce ne sont pas tous les jeunes qui se sentent complètement en sécurité et heureux dans leur école et qui ont un sentiment d'appartenance envers cette dernière.

Limites de l'étude et orientation de la recherche

Toutes les recherches présentent des inconvénients et des limites, et notre projet ne fait pas exception. Bien que nous nous estimions très chanceux d'avoir disposé de trois ans pour étudier le processus de la transition, et ce, avec l'aide d'un grand nombre de membres du personnel scolaire, de jeunes et de parents, notre étude laisse certaines zones grises qui pourraient être éclaircies dans des projets d'avenir. La liste qui suit fournit des points de départ pour d'autres recherches sur la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire.

- Notre étude revêt un caractère qualitatif et, par conséquent, ne peut être généralisée, comme ce n'est pas le but des études de ce genre. Même les données des fiches d'entretien et l'analyse du SPSS sont établies selon une base d'échantillonnage qualitative. Toutefois, les données de l'étude sont transférables et crédibles compte tenu de la description détaillée du processus sur lequel elles portent, de la complémentarité des messages ressortant des analyses et des diverses sources de données et, enfin, des parallèles qu'on peut faire entre notre étude et la documentation internationale. L'étude reflète le processus de transition des jeunes de l'Ontario.
- L'étude devrait être étendue à la 11^e et à la 12^e année de manière à englober la transition jusqu'à la fin des études secondaires et pour que les fondations des trajectoires menant au travail, à l'école postsecondaire et ailleurs soient établies. En particulier, les entretiens effectués auprès des élèves au fil du temps devraient être répétés en 11^e et en 12^e année, ce qui permettrait de schématiser les processus de « nivellement » et de « risque » qui se dessinent et qui s'étaient manifestés en 10^e année.
- Un examen approfondi et la définition de la notion d'élève « à risque » au cours de la planification de la transition s'imposent. Notre concept de « situation de risque » qui s'applique aux jeunes dont la transition est problématique devra être étudié davantage au cours de sa mise en œuvre dans le système.

- Des entretiens de suivi supplémentaires auprès des groupes de jeunes permettraient d'augmenter le nombre de profils de « situations de risque » aux fins d'analyse, ce qui pourrait faciliter l'élaboration de programmes et la transition. Qu'arrivera-t-il si nous continuons à schématiser les vies « très occupées » des élèves quand ces derniers entrent en situation de risque ou sortent d'une telle situation? Est-ce que les équipes de transition sauraient exactement quand poser des gestes de prévention et d'intervention si des outils tels que le schéma de la transition étaient élaborés? Est-ce que de tels outils feraient augmenter la confiance du personnel scolaire au fil du temps et favoriseraient leurs actions?
- La présente étude devrait être menée dans d'autres provinces et territoires, ce qui permettrait d'établir des comparaisons entre différents types de familles d'écoles, de régions, de structures scolaires et de plans et de stratégies de transition pour différentes années.
- Une étude approfondie de la nature et de l'efficacité des équipes de transition en tant qu'ensembles sociaux est nécessaire.
- Il serait utile de procéder à un examen détaillé des endroits affectés aux élèves dans les écoles secondaires pour évaluer plus à fond les moyens de favoriser leur sentiment d'appartenance pendant la transition. Par exemple, quelles sont les caractéristiques de ces endroits de rassemblement que les élèves aiment ou n'aiment pas, et quelles sont les utilisations qu'on en fait qui favorisent leur sentiment d'appartenance ou y nuisent?
- Il est nécessaire d'approfondir les recherches sur la stabilité et l'instabilité des résultats scolaires et l'augmentation croissante de leur écart-type tout au long de la transition. Bien que notre étude démontre qu'il existe une stabilité générale dans les résultats, il est de toute évidence pertinent de savoir quels sont les élèves dont les notes sont plus susceptibles de chuter et le moment où le déclin se produit. Il serait utile d'associer les données obtenues avec celles de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation ou du numéro d'immatriculation scolaire afin de connaître les cours pour lesquels les résultats sont les plus susceptibles de diminuer pendant la transition et les élèves dont les notes subissent une telle baisse. Notre étude présente les situations à l'école et en classe qui ont contribué à expliquer de quelle façon une partie de cette variation peut être attribuée aux éléments de continuité et de discontinuité de la transition dans le curriculum, la pédagogie et les méthodes d'évaluation. Cette future recherche permettra de nuancer la documentation

actuelle, qui laisse entendre que la transition est nécessairement une période au cours de laquelle les notes de la plupart des élèves diminuent.

- Dans l'étude, les élèves francophones ont souvent tenu des propos pro-anglais. Ce genre de discours contribue au déclin de leur culture et explique le fait que certains quittent les écoles francophones au profit des écoles anglophones pendant la transition. Il s'agit là d'un grave problème pour le système d'éducation francophone et il importe que les responsables de ce système le comprennent mieux pour en contrer aussi bien les effets que les causes. À cette fin, quatre projets de recherche sont nécessaires.
 - Le premier devrait mesurer l'étendue du phénomène et en repérer les facteurs macrosociaux.
 - Le deuxième devrait déterminer si le discours pro-anglais est le seul élément qui distingue les élèves francophones des élèves anglophones. Il pourrait établir des comparaisons entre les élèves des deux groupes linguistiques sur les plans scolaire, familial et communautaire et comparer leur profil.
 - Le troisième devrait analyser les corrélations entre les perceptions qu'ont les élèves francophones de la transition et les différentes façons dont les personnes qui les entourent (parents, amis, personnel scolaire) perçoivent leur situation.
 - Le quatrième comparerait les jeunes qui persistent dans le système d'éducation francophone à ceux qui le délaissent et déterminerait des profils socio-démographiques, psychologiques et idéologiques, ce qui, entre autres, permettrait de vérifier dans quelle mesure l'idéologie pro-anglaise est responsable, au moment de la transition, du passage du français vers l'anglais.

Il est nécessaire de faire l'évaluation continue de l'efficacité et de la pertinence des initiatives de mise en œuvre et de planification de la transition changeantes puisque le ministère de l'Éducation de l'Ontario s'apprête à apporter des modifications à cet égard.

Bibliographie

AGAR, M. H. *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*, New York, Academic Press, 1980.

ALSPAUGH, J. « The relationship of school-to-school transitions and school size to high school dropout rates », *High School Journal*, vol. 81, n° 3, 1998, p. 154.

ALSPAUGH, John W. « Achievement loss associated with the transition to middle school and high school », *Journal of Educational Research*, vol. 92, n° 1, 1998, p. 20.

COBB, A. K. et J. N. HAGEMASTER. « Ten criteria for evaluating qualitative research proposals », *Journal of Nursing Education*, vol. 26, n° 4, 1987, p. 138-143.

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Stratégie visant la réussite des élèves du ministère de l'Éducation de l'Ontario*, Ottawa, le Conseil, 2008.

DAVIES, D. et J. DODD. « Qualitative research and the question of rigour », *Qualitative Health Research*, vol. 12, n° 2, 2002, p. 279-289.

DEVERS, K. J. « How will we know "good" qualitative research when we see it? Beginning the dialogue in health services research », *Health Services Research*, vol. 34, n° 5, 1999, p. 1153-1188.

EAKIN, J. et E. MYKHALOVSKIY. « Reframing the judgement of qualitative health research: Reflections on a review of appraisal guidelines in the health sciences », *Journal for the Evaluation of Clinical Practice*, 2003.

ERLANDSON, D. E., B. L. HARRIS, K. SKIPPER et D. S. ALLEN. « Quality criteria for a naturalistic study », *Doing naturalistic inquiry*, Newbury Park (Calif.), Sage, 1993.

FARRELL, E. *Hanging In and Dropping Out: Voices of At-Risk High School Students*, New York, Teachers College Press, 1990.

ECCLES, J., C. MIDGLEY et collab. « The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families », *American Psychologist*, vol. 48, 1993, p. 90-101.

ECCLES, J., S. LORD et C. MIDGLEY. « What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents », *American Journal of Education*, vol. 99, 1991, p. 521-542.

- FERGUSON, B., K. TILLECZEK, K. BOYDELL, A. RUMMENS et D. ROTH EDNEY. *Early school leavers: Understanding the lived reality of disengagement from secondary school* (rapport du ministère de l'Éducation de l'Ontario), Toronto, Hospital for Sick Children, [en ligne]. [<http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/schoolleavers.pdf>] (mai 2005).
- FOSSEY, E., C. HARVEY, F. MCDERMOTT et L. DAVIDSON. « Understanding and evaluating qualitative research », *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, vol. 36, 2002, p. 717-732.
- GARMEZY, N. « Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments », *Paediatric Annals*, vol. 20, 1991, p. 461.
- GALTON, M. J., M. GRAY et J. RUDDOCK. *Transfer and transitions in the middle years of schooling (7-14): Continuities and discontinuities in learning*, Cambridge, Imprimeur de la Reine, 2003.
- GRAHAM, C. et M. HILL. « Negotiating the transition to secondary school (2003) », *SCRE Centre*, [en ligne]. [<http://www.scre.ac.uk/spotlight89.html>] (20 mai 2004)
- HARGREAVES, A. et L. EARL. *Rights of passage: A review of selected research about schooling in the transition years* (rapport du ministère de l'Éducation de l'Ontario), Toronto, Imprimeur de la Reine, 1990.
- LECOMPTE, M. D. « [The transformation of ethnographic practices: Past and current challenges](#) », *Qualitative Research*, 2002, vol. 2, n° 3, p. 283-299, [en ligne]. [http://www.colorado.edu/education/faculty/margaretlecompte/Docs/LeCompte_The%20Transformation%20of%20Ethnographic%20Practices.pdf]
- LORD, S. E., J. ECCLES et K.A. MCCARTHY. « Surviving the junior high school transition: Family processes and self-perceptions as protective and risk factors », *Journal of Early Adolescence*, vol. 14, 1994, p. 162-199.
- MAYS, N. et C. POPE. « Qualitative research in health care: Assessing quality in qualitative research », *British Medical Journal*, vol. 320, 2000, p. 50-52.
- POPAY, J., A. ROGERS et G. WILLIAMS. « Rationale and standards for the systematic review of qualitative literature in health services research », *Qualitative Health Research*, vol. 8, n° 3, 1998, p. 341-351.

REENTS, J. N. « Isolating 9th graders: Separate schools ease the academic and social transition for high-school bound students », *The School Administrator*, 2002, [en ligne].

[<http://lms.spasd.k12.wi.us/gems/home/Isolating9thgraders306.pdf>] (9 mars 2007)

SEIDMAN, E., A. LARUE, J. ABER et J. FEINMAN. « The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth », *Child Development*, vol. 65, 1994, p. 507-522.

SIM, J. « Collecting and analyzing qualitative data: Issues raised by the Focus Group », *Journal of Advanced Nursing*, vol. 28, 1998, p. 345-352.

SRIGLEY, R. et K. TILLECZEK. *Modernity's youth: Images of rebellion from the cave*. Article présenté le 6 septembre 2008 pendant la conférence intitulée « Growing up in a liquid world: The debating of youth questions » du Forum de Sociologie de l'Association Internationale de Sociologie, qui s'est tenu à Barcelone (Espagne).

TILLECZEK, K. (sous presse). *Approaching Youth studies: Being, becoming and belonging*. Toronto, Oxford University Press.

TILLECZEK, K., dir. *Why do students drop out of high school? Narrative studies and social critiques*, New York, Edwin Mellen Press, 2008a.

TILLECZEK, K., dir. « The failing health of children and youth in Northern Ontario », tire de D. Leadbeater, *Mining town crises: Globalization, labour and resistance in Sudbury, Canada*, Halifax, Fernwood Press, 2008b.

TILLECZEK, K. « Building bridges for young people: Transitions from elementary to secondary school », *Education Canada*, 2008c, p. 68-71.

TILLECZEK, K. *Being and becoming as childhood and educational practice*, 2008d. Article présenté le 5 septembre 2008 pendant la conférence intitulée « Childhood in scientific and public debates » du Forum de Sociologie de l'Association Internationale de Sociologie, qui s'est tenu à Barcelone (Espagne).

TILLECZEK, K., B. FERGUSON, D. ROTH EDNEY, J.A. RUMMENS, K. BOYDELL et M.P. MUELLER. « Reconstructing school leaving: A sociological view from the margins », tiré de K. Tilleczek, dir., *Why do students drop out of high school? Narrative studies and social critiques*, New York, Edwin Mellen Press, 2008.

TILLECZEK, K. et D. CUDNEY. « Rural youth and school cultures: Rethinking "place" and disengagement », tiré de K. Tilleczek, dir., *Why do students drop out of high school? Narrative studies and social critiques*, New York, Edwin Mellen Press, 2008.

- TILLECZEK, K. *Nouveaux départs, faux départs : une revue de la documentation sur la transition de l'école élémentaire-l'école secondaire*, présentation du document par une experte invitée lors du Colloque ontarien sur la recherche en éducation du ministère de l'Éducation de l'Ontario, qui a eu lieu à Toronto (Ontario) du 18 au 20 janvier 2007.
- TILLECZEK, K. et B. FERGUSON. *Transitions from elementary to secondary school: A review and synthesis of the literature*, Toronto, Hospital for Sick Children (Rapport du ministère de l'Éducation de l'Ontario), août 2007.
- TILLECZEK, K. « The illogic of youth driving culture », *The Journal of Youth Studies*, vol. 7, n° 4, 2004, p. 473-499.
- TOULOUSE, P., dir. « Aboriginal student disengagement with schooling - A living story of hope for our future », tiré de K. Tilleczek, *Why do students drop out of high school? Narrative studies and social critiques*, New York, Edwin Mellen Press, 2008.
- TWOHIG, P. L. et W. PUTNAM. « Group interviews in primary care research: Advancing the state of the art or ritualized research? », *Family Practice*, vol. 9, n° 3, 2002, p. 278-284.
- VOLPE, R. et K. TILLECZEK. « Full service schools and students at risk », *Research in Ontario Secondary Schools*, vol. 5, n° 4, 1999, p. 1-4.

Liste des appendices du projet (phases I, II et III)⁹⁸

Appendice A : Phase I English-Language Research Tools

Youth Face Sheet (PI)
Educator Face Sheet (PI)
Parent/Guardian Face Sheet (PI)
Focus Group Guidelines for Young People (PI)
Focus Group Guidelines for Educators (PI)
Focus Group Guidelines for Parents/Guardians (PI)
Interview Questions/Prompts for Young People (PI)

Appendice B : Phase I English-Language Consent Forms

Digital Recording Consent & Request for Summary of Research (PI)
Parent for Child Consent Form (PI)
Youth Assent Form (PI)
Educator and Parent/Guardian Consent Form (PI)
Youth Interview Assent Form (PI)

Appendice C : Phase I French-Language Research Tools

Fiche d'entretien avec les jeunes (PI)
Fiche d'entretien avec le personnel scolaire (PI)
Fiche d'entretien avec les parents et tuteurs (PI)
Groupes de discussion avec les Jeunes: 6^e année (PI)
Groupes de discussion avec les Jeunes : 8^e année (PI)
Groupes de discussion du personnel scolaire (PI)
Groupes de discussion des parents et tuteurs (PI)
Questions d'interview des élèves de 8^e année (PI)

Appendice D : Phase I French-Language Consent Forms

Formulaire de consentement pour l'enregistrement audio
Requête de sommaire de la recherche (PI)
Formulaire de consentement destiné aux parents
Participation de l'enfant au groupe de discussion/entretien (PI)
Formulaire de consentement pour les élèves (PI)
Formulaire de consentement pour le personnel scolaire (PI)
Formulaire de consentement pour parents et tuteurs (PI)
Entretiens : Formulaire de consentement pour les élèves (PII)

⁹⁸ On trouvera l'ensemble des annexes (en anglais et en français) dans le document d'accompagnement intitulé *Fresh Starts/False Starts: Mapping the Processes and Pathways of Transition from Elementary to Secondary School, A Final Report, Appendices for Phase I, II and III*.

Appendice E : Phase II English-Language Research Tools

Youth Face Sheet (PII)
Educator Face Sheet (PII)
Parent/Guardian Face Sheet (PII)
Focus Group Guidelines for Young People (PII)
Focus Group Guidelines for Educators (PII)
Focus Group Guidelines for Parents/Guardians (PII)
Individual Youth Interview: Cohort I Questions/Prompts (PII)
Individual Youth Interview: Cohort II Questions/Prompts (PII)

Appendice F : Phase II English-Language Consent Forms

Digital Recording Consent & Request for Summary of Research (PII)
Parent for Child Consent Form (PII)
Youth Assent Form (PII)
Educator Consent Form (PII)
Parent/Guardian Consent Form (PII)
Individual Interview Youth Assent Form (PII)

Appendice G : Phase II French-Language Research Tools

Fiche d'entretien avec les jeunes (PII)
Fiche d'entretien avec le personnel scolaire (PII)
Fiche d'entretien avec les parents et tuteurs (PII)
Groupe de discussion avec élèves (PII)
Groupe de discussion avec le personnel scolaire (PII)
Groupe de discussion avec les parents et tuteurs (PII)
Cohorte 1 : Entretien (PII)
Cohorte 2 : Entretien (PII)

Appendice H : Phase II French-Language Consent Forms

Formulaire de consentement pour l'enregistrement audio
Requête de sommaire de la recherche (PII)
Formulaire de consentement destiné aux parents
Participation de l'enfant au groupe de discussion/entretien (PII)
Formulaire de consentement pour les élèves (PII)
Formulaire de consentement pour le personnel scolaire (PII)
Formulaire de consentement pour parents et tuteurs (PII)
Entretiens : Formulaire de consentement pour les élèves (PII)

Appendice I : Phase III English-Language Research Tools

Youth Face Sheet (PIII)
Educator Face Sheet (PIII)
Parent/Guardian Face Sheet (PIII)
Focus Group Guidelines for Young People (PIII)
Focus Groups Guidelines for Educators (PIII)
Focus Group Guidelines for Parents/Guardians (PIII)

Appendice J : Phase III English-Language Consent Forms

Digital Recording Consent & Request for Summary of Research (PIII)
Parent for Child Consent Form (PIII)
Youth Assent Form (PIII)
Educator Consent Form (PIII)
Parent/Guardian Consent Form (PIII)

Appendice K : Phase III French-Language Research Tools

Fiche d'entretien avec les Jeunes (PIII)
Fiche d'entretien avec le personnel scolaire (PIII)
Fiche d'entretien avec les parents et tuteurs (PIII)
Groupe de discussion avec élèves (PIII)
Groupe de discussion avec le personnel scolaire (PIII)
Groupe de discussion avec les parents et tuteurs (PIII)

Appendice L : Phase III French-Language Consent Forms

Formulaire de consentement pour l'enregistrement audio
Requête de sommaire de la recherche (PIII)
Formulaire de consentement destiné aux parents
Participation de l'enfant au groupe de discussion (PIII)
Formulaire de consentement pour les élèves (PIII)
Formulaire de consentement pour le personnel scolaire (PIII)
Consentement pour parents et tuteurs (PIII)

Appendice M : English-Language Information Letters and Flyers

School Recruitment Letter
Recruitment Flyer for Youth
Recruitment Letter for Youth
Recruitment Letter for Educators
Recruitment Flyer for Parents/Guardians
Recruitment Letter for Parents/Guardians
Information Letter Re: Individual Follow-Up Interviews

Appendice N : French-Language Recruitment Flyer

Lettre aux Parents : Groupes de discussion des parents et tuteurs

Appendice O : Transcription Protocols

Appendice P : Focus Group Codebook

Final Focus Group Code Book: Draft 8

Appendice Q : Interview Codebook

Final Interview Codebook: Draft 5