

Nouveaux départs, faux départs :  
une revue de la documentation sur la transition  
de l'école élémentaire à l'école secondaire

Kate Tilleczek, Ph.D.

Professeure agrégée  
au département de Sociologie de l'Université Laurentienne  
et  
chercheuse scientifique  
du Community Health Systems Group  
de l'Hospital for Sick Children de Toronto

Document préparé pour le Symposium ontarien sur la recherche en éducation  
Ministère de l'éducation de l'Ontario  
Toronto, Ontario  
Du 18 au 20 janvier 2007

## Introduction

Dans le but de retenir un plus grand nombre de jeunes à l'école et de leur permettre de se réaliser, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a procédé à la mise en œuvre de la phase III de la Stratégie visant la réussite des élèves. L'un des objectifs de cet effort consiste à porter attention aux itinéraires et aux transitions des élèves de l'école élémentaire à l'école secondaire dans le cadre de l'initiative de planification de la 8<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année.

Pour donner suite à cette initiative, le Ministère finance un projet de recherche destiné à faciliter le processus de transition. Dirigé par Bruce Ferguson et Kate Tilleczek, ce projet de recherche fera appel à une équipe de chercheurs spécialisés chargés d'examiner les façons dont les jeunes, les parents et les éducateurs vivent et négocient la transition. La première phase de ce projet est une revue de la documentation.<sup>1</sup> Le présent article donne un aperçu abrégé et choisi de cette revue afin de répondre aux questions suivantes :

- 1) Quelles sont les transitions entre l'école élémentaire et l'école secondaire et de quelles façons sont-elles le mieux conceptualisées?
- 2) Quelles sont les éléments qui parviennent à faciliter les transitions?
- 3) Quelles sont les incidences pratiques de ce que nous savons?
- 4) Quelles sont les lacunes en matière de connaissances et d'orientations pour la recherche future?

## Conceptualiser les transitions

Bien qu'il y ait des variations, 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 coll., 1994; Seidman et coll., 1994). Ce passage est couramment associé à des fléchissements aux chapitres de la réussite scolaire et de l'estime de soi et à une anxiété sociale accrue (Alspaugh, 1998; Eccles et coll., 1997; Galton et coll., 2003). Comme l'a cerné l'auteur dans l'ouvrage intitulé *Early School Leaving Report* (2005)<sup>2</sup>, un jeune à risque est quelqu'un qui a peu de chances de terminer ses études dans le délai normal 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 le facteur de risque le plus important pour les jeunes et l'omniprésence de l'effet du gradient socioéconomique a été documentée en détail (Keating et Hertzman, 1999).

Les transitions se comparent essentiellement à des processus temporels qui croisent des enjeux sociaux, scolaires et procéduraux. Les transitions amènent des changements dans les cultures 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 décideurs progressistes situent leur travail dans la vie des jeunes et de leurs éducateurs. Ce faisant, la recherche se penche sur les façons dont les facteurs de risque et de protection fluctuent au fil du temps et croisent 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

---

<sup>1</sup> Pour obtenir le rapport complet sur la revue de la documentation, consultez Tilleczek et Ferguson (à venir)

<sup>2</sup> Pour obtenir le rapport complet, consultez Ferguson, Tilleczek, Boydell, et Rummens (2005)

- 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 ouvrage.

Trois principes d'organisation utiles – *être, devenir et appartenir* – sont ressortis comme des moyens de classer les stratégies de transition par catégories (Tilleczek, à venir; Tilleczek, 2004). 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. Le besoin de 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 engendre des problèmes. À ce titre, ils ont besoin d'être valorisés pour les êtres qu'ils sont aujourd'hui et de trouver des appartenances. En revanche, ils sont également en voie de *devenir* de jeunes adultes. Ils se sont engagés dans des *transitions imbriquées*. Dans cette cause, les enseignants deviennent des développeurs humains toute la vie durant comme dans le quotidien des jeunes.

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 libertés nouvelles et qu'ils participent à des activités parascolaires (Akos, 2004).

Il y a toutefois une contradiction puisque les élèves sont également nombreux à manifester de l'anxiété à l'égard de la transition. Les jeunes pauvres et immigrants déclarent qu'ils s'attendaient à ce que les choses se passent plus facilement (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 source d'anxiété la plus omniprésente est la perte du statut précisément au moment où ils s'approchent de l'âge adulte. (Tilleczek, 2006; Graham et Hill, 2003; Hargreaves, 1990). Les reculs dans la perception de soi et dans l'identité des apprenants sont omniprésents (Silverthorn et coll., 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 l'exécution de 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 un mécontentement et une déception.

### **Quels sont les éléments qui parviennent à faciliter les transitions?**

Compte tenu de cette contradiction et des risques qu'elle comporte, comment les éducateurs se sont-ils pris pour faciliter la transition? Les chercheurs ont découvert que les transitions des élèves sont plus positives dans les écoles où les cultures sociales sont modifiées afin d'accroître le sentiment d'appartenance et de prise en charge que dans les écoles où elles ne sont pas adaptées (Eccles et Midgley et al, 1996; Keating, 1996). Afin de faciliter les transitions pour les adolescents immigrants, Lucas (1996) a étudié des programmes exemplaires. Il en est venu à la conclusion que ces programmes veillent généralement à ce que les écoles fonctionnent comme des communautés qui jettent des ponts entre les élèves, les parents, les enseignants et les collectivités. La mise en application du modèle d'une « famille d'écoles » afin de relier les cultures scolaires semble prometteuse.

La programmation des transitions s'est également avérée utile lorsqu'elle comportait des visites, une tournée des enseignants dans les écoles primaires et des journées de stage (Graham et Hill, 2003). Galton et coll. (2003) ont découvert que l'incitation au dialogue entre les enseignants de l'élémentaire et du secondaire sur le contenu, l'évaluation et la pédagogie était essentielle aux transitions positives. Ils ont constaté que les écoles élémentaires qui introduisent des systèmes de rotation réussissent mieux à préparer les élèves (Schumacher, 1998).

Une foule de stratégies précises et pratiques qui améliorent les transitions ressortent de la revue de la documentation. Le tableau 1 représente mon synopsis conceptuel, tel qu'il est organisé sur trois niveaux : macro (culturel), méso (classes, amis, famille) et micro (jeunes et enseignants en tant que personnes).<sup>3</sup>

Table 1 : Synopsis des facteurs qui facilitent la transition

<b>Niveau macro (culture et structure scolaire)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• S'employer à la sensibilisation contre les différences entre les classes sociales, les sexes, les origines ethniques, les races et l'intimidation</li><li>• S'employer à la cohésion entre l'école et le développement, à l'appartenance, aux amitiés, à la formation des enseignants sur la culture et le développement des jeunes</li><li>• S'employer aux continuités et aux discontinuités dans les cultures des écoles élémentaires et secondaires (structures, pratiques, pédagogie, évaluation, programme d'études, enseignement, etc.)</li><li>• Assurer des transitions bien coordonnées, écourter la période d'adaptation, conserver les éléments qui fonctionnent, documenter, décrire, communiquer, évaluer, prévoir de l'information adéquate pour les élèves et les familles, se concentrer sur l'adaptation à long terme, pas seulement sur le passage immédiat</li><li>• Se débarrasser des tâches administratives afin que les élèves puissent se concentrer sur l'école et</li></ul>

<sup>3</sup> Le tableau 1 a été compilé à partir de plusieurs études qui emploient des méthodologies variées. Pour obtenir une liste complète de la bibliographie et des commentaires sur la rigueur méthodologique, consultez Tilleczek et Ferguson (à venir)

les événements sociaux pendant les premières semaines

- Participer à différents groupes (parents, élèves et enseignants) à l'aide de stratégies multiples (lettres, assistance téléphonique, sites Web, visites, échéanciers clairs, portes ouvertes, manuels, cartes, rencontres avec les enseignants, réunions courantes avec le personnel, clavardage, visites croisées entre enseignants et élèves)
- Dresser des échéanciers et des plans de transition pour chaque élève et parent (prendre en charge les élèves à risque dès leurs débuts à l'école élémentaire)
- Rediriger les efforts et les fonds, évaluer les soutiens humains et financiers, cibler les dirigeants adultes dans les écoles
- Noter la complexité du modèle des « familles d'écoles », les possibilités et les enjeux multiples des écoles nourricières et le fait que moins il y a de transitions, mieux les élèves se portent

#### **Niveau méso (classes, amis, famille)**

- Se concentrer sur le style d'enseignement ou la prise en charge, les similitudes entre les écoles, la participation des élèves à la répartition des places, les partenaires de travail, les activités en classe, le sentiment d'appartenance, les enseignants en tant que développeurs humains
- Se concentrer sur les questions ou les similitudes pédagogiques entre les groupes d'experts, sur une pédagogie moins compétitive en 9<sup>e</sup> année, mettre les amitiés à profit, nouer des amitiés, élaborer des stratégies axées sur des tâches
- Se concentrer sur les amitiés, les groupes de pairs et leurs influences, la continuité au sein des groupes de pairs, relier les élèves à leurs amis, pairs ou compagnons de classe (répartition des places, groupes de travail)
- Se concentrer sur les virages dans les relations avec les parents ou les pairs qui surviennent en période de transition; les parents ont besoin d'une plus grande quantité d'information au moment précis où les jeunes se distancent de leurs parents
- Se concentrer sur l'orientation et la sensibilisation, sur les enseignants pour la réussite des élèves, la participation de la collectivité et des parents
- Se concentrer sur le programme d'études principal ou de transition d'une école à l'autre, la langue dans l'ensemble du programme d'études, les programmes post-initiation pour les études et les aptitudes organisationnelles, des classes d'appoint au niveau élémentaire
- Se concentrer sur la réussite des élèves ou sur les nouveaux départs, des cours reconnus pour inspirer à la réussite
- Se concentrer sur les questions liées à l'évaluation ainsi qu'à ses pratiques et à sa signification dans l'ensemble des groupes, sur les reculs en matière de réalisation par sujet
- Se concentrer sur les quatre piliers que sont la numératie, la littératie, le cheminement et la prise en charge ou la culture ou la collectivité

#### **Niveau micro (jeunes et enseignants)**

- Les élèves du primaire sont positifs et enthousiastes à l'égard de la transition; tirez parti de cet enthousiasme! Les jeunes devraient savoir qu'ils doivent s'attendre à éprouver une certaine anxiété et que c'est normal
- Aidez les jeunes à se forger une identité et une appartenance en tant qu'apprenants, reconnaissez

leurs forces et leurs réussites antérieures, créez de nouveaux départs, évitez les anciennes étiquettes. Les élèves peuvent « désapprendre » les mathématiques, la langue et la lecture. Transformez les « réfractaires » en « travailleurs », accordez de l'importance aux amitiés, sachez que les replis dans la perception de soi durent longtemps, fixez des objectifs clairs.

- Appuyez les élèves à risque, regardez au-delà des données des évaluations courantes lorsque vous repérez les risques, examinez les façons dont les facteurs de risque sont à l'œuvre en classe (p. ex. les garçons qui atteignent les objectifs, mais qui ne sont pas stimulés)
- Faites participer les jeunes et leurs amis à tous les niveaux et à toutes les étapes du processus de transition
- Les élèves et les parents se concentrent sur l'école, les résultats scolaires, l'administration et les questions sociales
- Les enseignants sont de agents de développement humain qui vivent, eux aussi, une transition et ont besoin qu'on leur aide

### **Incidences pratiques**

Pour parler concrètement, le tableau 1 donne une foule de pratiques fondées sur les résultats qui peuvent servir à la programmation de la transition. Nous devrions veiller à ce que les initiatives de transition déjà en place soient cohérentes. Nous devrions également équilibrer nos activités avant, pendant et après la transition, de même que nos fonds (temps, ressources, etc.), et commencer à noter la maturité sociale des élèves en leur confiant davantage de responsabilités qui leur confèrent un statut et une appartenance et qui leur donnent de la confiance (Galton, 1993). En demeurant conscients des *transitions imbriquées* que vivent les jeunes, nous pouvons acquérir une vision conceptuelle à plus long terme et adopter des pratiques plus durables (Tilleczek, à venir).

La recherche montre qu'il faut s'efforcer davantage à faciliter les transitions et que les éducateurs sont en mesure de le faire. À l'école secondaire, les croyances des enseignants à l'égard des amitiés, des intérêts scolaires et des jeunes en tant qu'apprenants motivés doivent être améliorées. Les stratégies procédurales qui permettent une plus grande interaction avec les enseignants sont utiles, tout comme les approches transitionnelles de l'évaluation, du programme d'études et de la pédagogie. Les élèves conseillent à leurs compagnons a) d'être conscients que l'école secondaire n'est pas si effrayante que cela, b) de se faire des amis, c) de parler de leurs émotions aux autres, et d) de ne pas porter attention aux rumeurs (Kirkpatrick, 2004). Nous sommes en mesure de faciliter ces buts, de même que d'autres objectifs.

### **Lacunes en matière de connaissances et d'orientations futures**

Il y a 17 ans, Hargreaves (1990) a entrepris une revue de la documentation ayant comme objet la recherche sur l'instruction pendant les années de transition de l'Ontario. Il en est arrivé à la conclusion que « la tragédie des années de transition n'est pas que le passage à l'école secondaire crée de l'anxiété chez les élèves. La tragédie est que cette anxiété se dissipe aussi rapidement et que les élèves s'adaptent aussi bien aux nombreuses réalités troublantes de la vie au secondaire. Ces réalités... peuvent freiner la réussite et atténuer la motivation (surtout parmi les jeunes qui sont moins portés sur les études) et semer ainsi les germes du décrochage » (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 a laissé entendre que la tragédie décrite par Hargreaves (1990)

n'a pas été entièrement comprise. L'ouvrage intitulé *Early School Leavers Study* (2005) a démontré depuis que les éducateurs 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 vue comme un tournant potentiel pour les jeunes exige une attention accrue aux niveaux administratif, scolaire et social. L'initiative de planification de la 8<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> 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.

Après avoir présenté ce synopsis abrégé de la recherche, je suggère que la lacune la plus importante en matière de connaissances demeure la compréhension totale du niveau *méso*. Le niveau méso est celui où la culture et la personne 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 à ce niveau-là que se jouent la découverte et la concrétisation des classes sociales, de la pauvreté, de l'ethnicité, de l'identité et de l'âge. Bien que les chercheurs aient abordé des questions comme les « variables » importantes dans des études quantitatives, nous devons quand même saisir la signification et le fonctionnement de ces variables à l'école. Cela ouvre la voie à une recherche susceptible de poser des questions plus difficiles et d'y répondre. Par exemple : De quelle façon les problèmes de transition sont-ils organisés socialement? Quelles sont les significations de la transition pour les jeunes, les parents et les éducateurs, et pourquoi? Comment les élèves vivent-ils la pauvreté, le racisme et l'intimidation à l'école? En quoi ces expériences organisent-elles leur apprentissage? Quel est le rôle des amis et des pairs dans le soutien scolaire et social? Le fléchissement dans la réussite scolaire et l'estime de soi au moment de la transition est-il un phénomène secondaire de l'évaluation et un virage dans le programme d'études? À quoi est-ce que cela ressemblerait si nous placions les besoins sociaux, cognitifs et physiques des jeunes au centre de la transition et des pratiques dans les salles de classe? Quelle est la place du corps et de la puberté dans les transitions imbriquées? Que signifie être à risque? Les étiquettes sont-elles utiles ou nuisibles et pourquoi?

Mettre l'accent sur le niveau *méso* invite une complémentarité de stratégies de recherche fondées sur des méthodes multiples qui font défaut dans ce domaine d'étude (Tilleczek, 2004). Comme les transitions sont imbriquées, temporelles et fondées sur des processus, nous devons aborder les problèmes et les mécanismes avant, pendant et après le passage à l'école secondaire. Une recherche qualitative à long terme sera un atout dans ce domaine au fur et à mesure que nous commencerons à élaborer de manière plus adéquate des processus, des expériences, des narrations et des significations de la transition au fil du temps. Nous devons comprendre quels sont les obstacles et les facilitateurs à plus court terme et à plus long terme et pourquoi. Un élan de ce genre nous aidera à tirer profit des *nouveaux départs* et à éviter les *faux départs*, qui ont des effets néfastes à long terme sur les élèves.

## Bibliographie

Akos, P. et Galassi, J. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and eachers. *Professional School Counselling*, 7( 4), 212-221.

Alspaugh, J. (1998) The relationship of school-to-school transitions and school size to high school dropout rates. *High School Journal*; 81(3), 154.

Alspaugh, John W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *Journal of Educational Research*; 92 (1), 20.

Eccles, J., Midgley, C. et coll. (1993). The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48, 90-101.

Eccles, J. Lord, S., et Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. *American Journal of Education*, 99, 521-542.

Ferguson, B., Tilleczek, K., Boydell, K., Rummens, J.A., (2005) *Early school leavers: Understanding the lived reality of student disengagement from secondary school*. Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/schoolleavers.pdf>

Galton, M. Gray, J.M. et Ruddock, J. (2003). *Transfer and transitions in the middle years of schooling (7-14)*. *Continuities and discontinuities in learning*. Cambridge: Queen's Printer

Graham, C. et Hill, M., ( 2003). *Negotiating the transition to secondary school*. Retrieved May 20, 2004 from The SCRE Centre website  
<http://www.scre.ac.uk/spotlight/spotlight89.html>

Hargreaves, A. (1990). *Rights of passage: A review of selected research about schooling in the transition years*. Rapport à l'intention du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Toronto : Imprimeur de la Reine.

Kirkpatrick, D., (2004). *Making the change: Students' experiences of the transition from primary school*. Extrait le 20 mai 2004 de  
<http://edoz.com.au/educationaustralia/archive/features/make.html>

Keating, D. (1996). Families, schools and communities: Social resources for a learning society. Dans D. Ross (Ed.). *Family security in insecure times: New foundations*. Ottawa : Conseil canadien de développement social.

Keating, D. et Hertzman, C. (Eds). (1999). *Developmental health and the wealth of nations*. New York: The Guilford Press.

Lohaus, A., Elben, C., Ball, J., et Klein-Hessling, J. (2004). School transition from elementary to secondary school: Changes in psychological adjustment., *Educational Psychology*, 24,

Lord, S.E., Eccles, J et McCarthy, K.A. (1994). Surviving the junior high school transition: Family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of Early Adolescence*, 14, 162-199.

Lucas, T. (1996). *Promoting secondary school transitions for immigrant adolescents*. ERIC Educational Clearing House: [www.ericfacility.net/](http://www.ericfacility.net/)

Schumacher, D. (1998). *The transition to middle school*. ERIC Educational Clearing House : no.ED 422119). [www.ericfacility.net](http://www.ericfacility.net)

Seidman, E., Larue, A., Aber, J., et Feinman, J. (1994). The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child Development*, 65, 507-522.

Silverhorn, N., DuBois, D., et Crombie, G. (2005). Self-perceptions of ability and achievement across high school transition: Investigation of a state-trait model. *The Journal of Experimental Education*, 73, 191-218.

Smith, J.B. (1997). Effects of eighth grade transition programs on high school retention and experiences. *Journal of Educational Research*, 30, 3.

Tilleczek, K. (à paraître). *Being and becoming: Intersections of youth culture and school culture*. Toronto: Oxford University Press.

Tilleczek, K. (2004). The illogic of youth driving culture. *The Journal of Youth Studies* , 7 (4), 473-499.

Tilleczek, K. et Ferguson, B. (à paraître). *Transitions and pathways from elementary to secondary school: A review of selected literature*. Toronto: Community Health Systems Resource Group, Hospital for Sick Children.

**[3,050 words]**

O:\Policy Dev et Implementation Team 2\Administration\Translation\Learning to 18-Paper - Tilleczek - Ont Ed Res Symposium.doc